

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

**L'enseignement-apprentissage de la grammaire en 3^{ème} A.S :
Manuel et pratique**

Par

BOUNOUAR SEDDARI

Devant le jury composé de :

Hakim Menguellet	M.C.A Blida 2	Président
Mohand Amokrane AIT DJIDA	M.C.A Chlef	Rapporteur
Imène Ouahib	M.C.A Blida 2	Examinatrice
Nawelle Bourkaibe	M.C.A Blida 2	Examinatrice
Zineb Saddiki	M.C.A Djelfa	Examinatrice
Amhand Amoudène	M.C.A Béjaïa	Examineur

Année universitaire 2018/2019

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement, et du fond du cœur, mon directeur de recherche Monsieur Mokrane Mohand Ait djida, mon cher ami, qui a accepté de prendre le train en marche et qui par ses conseils, ses encouragements, ses relectures a su l’emmener à bon port

Merci aussi aux membres du jury qui ont accepté d’évaluer ce travail de recherche

Je remercie, également, tous les enseignants et leurs élèves qui ont accepté volontiers de participer à cette recherche, à ceux du lycée Zerrok Bouchrit, qu’ils trouvent en ces lignes notre marque de sympathie.

Mes remerciement s’adressent également à tous mes collègues qui par leurs corrections et conseils ont su m’apporter une aide considérable.

Ma gratitude va aussi, tout particulièrement, à mes parents à toi Haçene, à toi Zohra aux êtres qui ont su toujours m’apporter leur soutien inconditionnel en vue de l’accomplissement de ce travail, à ma femme, Fethia, qui est toujours à mes côtés aux moments les plus difficiles. A mes sœurs et frères et enfin à mes enfants Loui, Anès et Abd El Malek qui ont su me soutenir en ces années particulières.

RÉSUMÉ

Ce travail se situe dans le champ de l'acquisition du français langue étrangère et tente d'approcher la problématique de la grammaire. En effet, l'objectif assigné à cette recherche est d'apporter des éléments de réponse aux constats d'échecs quant au transfert de connaissances en situation d'écriture. L'analyse des acteurs de la situation didactique nous a permis de faire état de la réalité du transfert.

Nous allons d'abord tenter de déceler puis analyser les représentations des apprenants et des enseignants au sujet de la grammaire. Par la suite, nous allons devoir suivre l'activité enseignante au cours d'une séquence d'apprentissage pour s'attarder, enfin, sur le manuel scolaire.

Afin de bien cerner notre problématique nous avons utilisé : le questionnaire, l'entretien, l'observation de classe, le relevé des erreurs et l'analyse du manuel de 3^{ème} AS.

Mots-clés: Réinvestissement, activités cognitives, grammaire, pratiques pédagogiques, représentations, manuel scolaire.

ملخص

ملخص

يندرج هذا العمل ضمن الدراسات المتعلقة باكتساب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وذلك في محاولة لمقاربة مسألة قواعد النحو. وفي واقع الأمر فإن الهدف المسطر من هذا البحث يتمثل في إيجاد أجوبة للفشل الذي تتم ملاحظته إزاء نقل المعارف خلال تمرين الكتابة. وقد مكنتنا دراسة الفاعلين في الوضعية التعليمية من التطرق إلى حقيقة هذا النقل.

سنحاول أولاً تحديد وتحليل بيانات المتعلمين والمدرسين بشأن قواعد النحو. ومنه سيكون علينا أن نتابع العملية التدريسية وفقاً لتسلسل تعليمي لنصل في الختام إلى الكتاب المدرسي. ولكي نحصر الإشكالية بشكل جيد عمدنا إلى استعمال الاستبيان والحوار والملاحظة داخل القسم وكشف الأخطاء وتحليل الكتاب.

الكلمات المفتاحية: إعادة استثمار، نشاطات معرفية، نحو، ممارسات بيداغوجية، بيانات، كتاب مدرسي

TABLE DES MATIERE

REMERCIEMENTS.....	2
RÉSUMÉ	3
TABLE DES MATIERE	5
LISTE DES FIGURES	17
INTRODUCTION GÉNÉRALE	18

Cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE 01:

Les théories grammaticales et linguistiques et leur impact sur l'enseignement des langues

Introduction :	27
1. Grèce :	27
2. Rome :	28
3. Le Moyen Age européen, la renaissance et l'époque classique.	29
4. L'apogée de la grammaire aux XVIIIe et XIXe siècles	31
5. Le XIX et le XX siècles ; de la grammaire à la linguistique :.....	32
5.1. La grammaire comparée et la grammaire historique :.....	32
5.2. Ferdinand de Saussure : (1857-1913).....	33
5.3. Quelques grands linguistes français :	34
5.3.1 Ferdinand Brunot :	34
5.3.2 Jacques Damourette et Edouard Pichon :	35
5.3.3 Gustave Guillaume (1883-1960)	35
5.3.4 Lucien Tesnière (1893-1954)	35
5.4 L'école de phonologie de Prague :	36
6. Les écoles américaines :	36
6.1. Le distributionnalisme, le transformationalisme et la grammaire générative	36
7. Le courant énonciatif :	38
8. Le courant pragmatique :	38
9. La grammaire du texte :	39
10. Place et rôle de la grammaire dans quelques méthodologies F.L.E.	40
10.1 La méthodologie traditionnelle	40
10.2. La méthodologie directe	41

10.3. La méthode audio-orale :.....	42
10.4. Méthode structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V).....	42
10.5. L'approche communicative :.....	43
10.6. Acceptions de la grammaire :.....	44
11. Type de grammaire :.....	47
11.1. Grammaire pédagogique :	48
11.2. Grammaire de l'enseignement :	49
11.3. Grammaire d'apprentissage :.....	49
11.4. Grammaire de référence :	49
11.5. Grammaire linguistique :.....	50
Conclusion	50

CHAPITRE 02:

Les démarches et formes de l'activité grammaticale en français langue étrangère

Introduction :.....	53
1. La progression grammaticale :	53
Les préalables grammaticaux :	54
1.2. Une progression cyclique (dite aussi spiralaire) :	55
2. L'enseignement de la grammaire : le débat sens forme	55
2.1. L'accent mis sur la forme grammaticale :	56
2.2. L'accent mis sur la signification :	56
2.3. L'importance de la rétroaction :	57
2.4. L'importance du maintien des acquis :.....	58
3. Les caractéristiques du discours grammatical de l'enseignant :.....	58
3.1. L'enseignant explique en simplifiant :	59
3.2. L'enseignant donne des phrases types :	59
3.3. L'enseignant propose des situations exemples :.....	59
3.4. L'enseignant commente l'emploi de la forme enseignée :.....	60
3.5. L'enseignant recourt à des explications reposant sur l'éclectisme:	60
4. Grammaire implicite et/ou grammaire explicite	60
4.1. Désigner les éléments de la langue : la grammaire explicite	60
4.2. Induire la règle : la grammaire implicite	61
5. L'exercice de grammaire ; qu'est-ce que c'est?	62
5.1 Mode d'organisation :	63
5.1.1. La consigne :	64

5.1.2. L'apport :	64
5.1.3. La procédure :	64
5.2. Les fonctions des exercices de grammaire :	64
5.2.1. Acquisition implicite des règles :	64
5.2.2. Acquisition des connaissances métalinguistiques :	65
5.2.3. Réflexion sur la langue :	65
5.2.4. Contrôle, évaluation des acquis :	65
6. L'exercice et l'apprentissage :	65
7. Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences :	66
8. Les formes des exercices grammaticaux :	67
9. Les exercices structuraux :	69
9.1. Les différents types d'exercices structuraux :	69
9.1.1. Exercice de répétition :	69
9.1.2. Exercice de substitution :	69
9.1.3. Exercice de transformation :	69
9.1.4. Les exercices de réemploi :	69
10. Les exercices communicatifs :	70
11. Les activités de conceptualisation :	70
Conclusion	72

Chapitre 3

Les représentations en didactique de la grammaire

Introduction :	75
1. Représentation : qu'est-ce que c'est :	75
2. Représentation sociale : quelques définitions	76
3. Formation des représentations sociales :	77
3.1. L'objectivation :	77
3.2. L'ancrage :	78
4. Fonctions des représentations sociales :	79
4.1. Une fonction de savoir :	79
4.2. Une fonction identitaire :	79
4.3. Une fonction d'orientation :	79
4.4. Une fonction justificatrice :	79
5. Concepts voisins : Stéréotypes et préjugés.	79
5.1. Les stéréotypes :	80

5.2. Les préjugés.....	81
6. Modèles d'étude des représentations sociales :.....	81
6.1. Le modèle sociogénétique :.....	82
6.2. Le modèle structural :.....	83
6.3. Le modèle sociodynamique :.....	84
7. La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère :	85
8. La représentation comme objet de recherche en didactique du FLE :	86
9. Représentations sociales, Attitude et motivation, Objectifs et besoins	87
9.1. Attitude et motivation :	87
9.2. Objectifs et besoins :	88
10. L'apprenant devant la grammaire ; la représentation grammaticale :	89
10.1. Les facteurs culturels :.....	89
10.2. Les facteurs cognitifs :	90
10.3. Les facteurs âge :.....	90
11. Représentation grammaticale de l'enseignant :.....	91
11.1. Le sondage de H. Besse 1991	91
11.2. Le sondage de C. Germain et H. Seguin :	92
11.3. Comparaison des résultats :.....	93
11.4. Le sondage de Marie-Christine Fougerouse :.....	94
Conclusion :	95

Chapitre 4

L'approche par compétence

Introduction :.....	98
1. Méthode, méthodologie et approche :	98
1.1. Méthode :.....	98
1.2. Méthodologies :.....	98
1.3. Approche :	99
2. Origines et fondements théoriques de l'A.P.C.:.....	99
2.1. Origines :	99
2.2. Fondements théoriques :.....	100
2.2.1. La linguistique de Chomsky :.....	100
2.2.2. Le behaviorisme :	101
2.2.3. Le constructivisme de Piaget :.....	101

2.2.4. Le socioconstructivisme de Vygotski :	102
3. L'approche par compétences.....	102
3.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?	102
3.2. Compétence et capacité :.....	103
4. Les compétences générales et individuelles :.....	105
4.1. Savoirs :.....	105
4.1.1. Culture générale :	105
4.1.2. Savoir socioculturel :.....	106
4.1.3. Prise de conscience interculturelle :	106
4.2. Les habiletés et savoir-faire :.....	106
4.3. Les savoir-être	106
4.4. Savoir-apprendre	107
5. Les compétences communicatives langagières dites spécifiques :	107
5.1. La compétence linguistique :.....	107
5.2. La compétence sociolinguistique :	107
5.3. La compétence pragmatique :.....	108
6. Le concept de compétence transversale	108
7. L'impact de L'APC dans le monde de l'éducation :	109
7.1. L'élève :.....	109
7.2. L'enseignant :.....	109
8. Composantes d'une méthodologie d'enseignement des langues par compétences	110
8.1. La composante discursive : genres de discours et répertoires discursifs	110
8.1.1. Les genres de discours :.....	110
8.1.2. Les répertoires discursifs	111
8.2. La composante stratégique :	112
8.2.1. La composante stratégique et compétences discursives :.....	112
8.2.2. Stratégies d'interaction, de réception et de production	113
8.3. La compétence formelle :	113
8.3.1. Compétences discursives et compétences formelles	114
8.3.2. Compétences formelles et formes de connaissances grammaticales visées :.....	115
8.4. Les compétences culturelles et interculturelles	116
9. L'approche par les compétences et la problématique du transfert	116
9.1. Qu'est-ce que le transfert d'une connaissance?.....	116
9.2. Processus d'apprentissage et transfert :.....	118

9.3. Les difficultés inhérentes au transfert d'apprentissage :	121
9.4. Transfert et/ou mobilisation des connaissances	122
Conclusion	123

Partie expérimentale

Chapitre 1 :

Méthodologie

Introduction :	126
1. Type de recherche :	126
2. Instruments de collecte de données	127
2.1. Questionnaire :	127
2.1.1. Conception et organisation du questionnaire aux apprenants	128
2.1.2. Conception et organisation du questionnaire aux enseignants :	128
2.1.3. Procédure de distribution et de remplissage des questionnaires :	129
3. Choix de l'entretien	130
3.1. Généralités :	130
3.2. Les participants à l'enquête :	131
3.3. Conception des guides d'entretiens :	132
3.3.1. Pour les élèves :	132
3.3.2. Pour les enseignants :	133
3.3.3. Transcription	134
4. L'observation de classe :	135
4.1. Compréhension de l'écrit :	136
4.2. L'activité de grammaire	136
4.3. L'expression écrite	136
5. L'analyse du manuel scolaire :	137

Chapitre 2

Représentations de l'enseignement- apprentissage de la grammaire

Enseignants et apprenants

Introduction :	139
1. Le questionnaire n°1 destiné aux élèves (Voir Annexe 01)	139
1.1. Analyse des réponses recueillies:	139
1.1.1. Le milieu sociolinguistique de l'apprenant ; Item n°1 :	139
1.1.2. Langue maternelle et langues acquises Item n°2, 3 et 4 :	139
1.1.3. Le contact extrascolaire avec le français ; Item n°5, 6 et 7:	140

1.1.4. Formation extrascolaire ; Item n° 8:.....	141
1.1.5. Attitudes face à la langue française ; Item n° 9:.....	141
1.1.6. Attitudes face à l'acquisition du français ; Item n° 10:	142
1.1.7. Obstacles à la rédaction ; Item n°11:.....	142
1.1.8. Attitudes envers la grammaire ; Item n°12:.....	142
1.1.9. Type d'activités ; Item n°13:	143
1.1.10. Approches grammaticales ; Item n°14:	143
1.1.11. Type de grammaire ; Item n°15:.....	144
1.2. Commentaire:	144
2. Questionnaire n°2 destiné aux enseignants. (voir Annexe 2).....	146
Introduction.....	146
2.1. Analyse des résultats du questionnaire « Section A ».....	146
2.1.1. Le portrait sociodémographique des enseignants.....	146
2.1.1.1. Âge et sexe ; Items : 1	146
2.1.2. Formations et enseignement :.....	147
2.1.2.1. Formation initiale, choix du métier et expérience professionnelle	147
2.1.2.2. Adéquation de la formation avec métier enseignant ; Items 5:	147
2.1.2.3. Qualité de formation ; Items 6:.....	148
2.1.2.4. Formation en cours d'emploi Items 7, 8 et 9:.....	149
2.1.3. Activités de classe ; Item 10 :.....	149
2.1.3.1. Temps consacré à la grammaire, Item 11:.....	149
2.1.3.2. L'usage du manuel scolaire en grammaire ; Item 12:	150
2.2. Analyse des résultats du questionnaire « Section B »	150
2.3. Commentaire des résultats du questionnaire	154
2.3.1. Section « A »	154
2.3.2. Section « B »	155
3. Présentations et analyses des résultats des enquêtes :	155
Introduction :	155
3.1. Entretien avec les apprenants	155
3.1.1. Représentation de la langue française	155
3.1.1.1. Vie quotidienne et utilité :	156
3.1.1.2. Histoire géopolitique	157
3.1.2. Le degré d'attachement à langue française	158
3.1.3. Le français entre tâche facile et difficile	159

3.1.4. La séance de grammaire. Qu'est-ce qu'elle peut représenter ?	160
3.1.5. S'approprier la grammaire.....	161
3.1.6. Grammaire préférée.....	162
3.1.7. L'utilité de la grammaire	162
3.2. Commentaire des résultats obtenus par entretien :	163
3.3. Entretien avec les enseignants	166
3.3.1. Points de vue de l'enseignant sur l'apprenant et la grammaire: Question 1 et 2	166
3.3.2. Démarche utilisée par l'enseignant en vue de la préparation du cours	167
3.3.3. L'enseignement de la grammaire : le débat sens forme : Question 4.....	168
3.3.4. La grammaire et la situation de communication : Question 5.....	169
3.3.5. Grammaire contextualisée ou décontextualisée ? Question 6	169
3.3.6. La grammaire explicitée ou la grammaire implicite. Question 7	170
3.3.7. Le maintien des acquis grammaticaux. Question 8	171
3.3.8. Moments de corrections grammaticales. Question 9.....	171
3.3.9. La progression grammaticale. Question 10	172
3.3.10. Les étapes de la séance de grammaire. Question 11	173
3.4. Commentaire des résultats obtenus par entretien :	173
3.4.1. La grammaire et l'apprenant :	174
3.4.2. La grammaire en pratique :	174

Chapitre 3

La grammaire en pratique

Introduction :	178
1. Analyse de l'activité de compréhension de l'écrit :	178
1.1. Les objectifs de la leçon :	178
1.2. Le texte support : (voir Annexe 10)	180
1.3. Les étapes de la leçon :	181
1.3.1. Eveil d'intérêt :	181
1.3.2. Hypothèses de sens.....	182
1.3.3. Exploitation du texte :	183
1.3.4. La trace écrite :	184
1.3.5. Retour aux objectifs :	185
Conclusion 1 :	185
2. Analyse de l'activité grammaire :	186
Introduction :	186

2.1. Les objectifs de la leçon :	186
2.1.1.Mise en situation :	187
2.1.2.Le corpus :	188
2.1.3.L'observation du phénomène :	189
2.1.4.Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses :	189
2.1.5. Vérifications des hypothèses et formulation de règle:	190
2.1.6.Phase d'exercisation :	191
2.1.7.Le réinvestissement contrôlé :	192
Conclusion 2 :	192
3. Analyse de l'activité de production écrite :	195
Introduction :	195
3.1. Les phases de la séance d'expression écrite	195
3.1.1.Le rappel :	195
3.1.2.Ecriture de l'exercice au tableau	195
3.1.3.Planification de l'écrit :	196
3.1.4.La production (l'exécution de la tâche):	196
3.1.5.L'usage de brouillon :	197
3.1.6.L'organisation du groupe classe	197
3.1.7.L'attitude des apprenants :	198
3.1.8.Les interactions en classe	198
3.1.9.Rôle du professeur lors de l'exécution de la tâche par l'élève	199
3.1.10. Finalisation de l'écrit :	199
3.2. Commentaire:	200
4. Analyse production écrite du point de vue du réinvestissement d'un point de langue : l'expression du but	201
4.1. L'emploi de l'expression du but par les apprenants	208
4.2. Taux d'emploi des outils exprimant le but	208
4.3. Commentaire :	209
4.4. L'emploi incorrect de l'expression du but :	210
4.5. La préposition <i>pour</i> :	210
4.5.1.La locution prépositive <i>afin de</i>	210
4.5.2.Le subordonnant <i>pour que</i>	210
Conclusion 3 :	211

Chapitre 4 :

La grammaire dans le manuel

Introduction :	213
1. Aspects matériels.....	213
4. Le format et le volume	214
5. Le papier.....	214
6. Le façonnage	214
2. La structure.....	214
3. Le contenu :	217
3.1. Notions :	217
3.2. La méthodologie.....	217
3.3. Les fonctions du manuel.....	218
4. Facilitateurs	219
4.1. Facilitateurs techniques	219
4.2. Facilitateurs pédagogiques	220
5. Les illustrations :	220
6. La lisibilité :	221
7. Les exercices de grammaire dans le manuel:	222
7.1. Mode d'organisation des exercices au sein du manuel	223
7.2. Classement des exercices (typologie) :	224
7.3. La grammaire dans le manuel :	226
Conclusion	227
CONCLUSION GENERALE.....	229
BIBLIOGRAPHIE.....	236
ANNEXES	246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Typologie des exercices de G. Vigner	68
Tableau 2 Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE	92
Tableau 3 Couplages des définitions	92
Tableau 4 Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE	93
Tableau 5 Couplages des définitions selon les conceptions	93
Tableau 6 Niveaux de spécification de la compétence	113
Tableau 7 Milieu sociolinguistique des apprenants.	139
Tableau 8 Langue maternelle et langues maîtrisées.	140
Tableau 9 Contact extrascolaire avec le français	140
Tableau 10 Formation extrascolaire	141
Tableau 11 Attitudes face à la langue française	141
Tableau 12 Obstacles à la rédaction	142
Tableau 13 Attitudes face à la grammaire.	143
Tableau 14: Type d'exercice.	143
Tableau 15: Approche grammaticale préférée.	144
Tableau 16 Type de grammaire.	144
Tableau 17 Effectif et pourcentage des enseignants selon le sexe et âge	146
Tableau 18 Formation initiale, choix du métier et expérience professionnelle	147
Tableau 19 Adéquation de la formation avec métier enseignant	147
Tableau 20 Qualité formation	148
Tableau 21 Exemple de barème de correction.	151
Tableau 22 Notes obtenues par un sujet qui a participé à notre sondage	152
Tableau 23 Répartitions des participants en 5 écarts	152
Tableau 24: Résultats énoncés.	153
Tableau 25: Mots liés à la langue française	156
Tableau 26 Structure du support	181
Tableau 27 Tableau ayant servi à la synthèse	184
Tableau 28 Analyse des productions écrites du point de vue du réinvestissement d'un point de langue.	202
Tableau 29 L'emploi de l'expression du but par les apprenants	208
Tableau 30 Taux d'emploi des outils exprimant le but	209
Tableau 31 L'architecture du manuel	215

Tableau 32 Schéma représentant un projet	216
Tableau 33 Distribution des exercices au sein du manuel	223

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Opposition synchronie/ diachronie.....	34
Figure 2 Typologie de grammaire (GERMAIN et SEGUIN, 1998).....	48
Figure 3 Le regard psychosocial (Carlos, 2015).....	77
Figure 5 Etape du cours selon le sondage de Fougrouse.	94
Figure 6 Le transfert des apprentissages (Bissonnette et Richard, 2001).....	119
Figure 7 processus de transfert	120
Figure 8 Modèle possible de fonctionnement des rapports " formation/ utilisation" permettant de favoriser une dynamique transfert.	121
Figure 9 Milieu sociolinguistique des apprenants	139
Figure 10 Contact extrascolaire avec le français	140
Figure 11 Attitudes face à la langue française	141
Figure 12 Obstacles à la rédaction	142
Figure 13 Age et sexe	146
Figure 14 Adéquation de la formation avec métier enseignant	148
Figure 15 Qualité formation	148
Figure 16 Temps consacré à la grammaire	149
Figure 17 Temps consacré à la grammaire	149
Figure 18 Répartitions des participants en 05 écarts	152
Figure 19 Les étapes suivies pour l'enseignement de la grammaire	176
Figure 20 Taxonomie des objectifs de Bloom	179
Figure 21 Synthèse finale.	184
Figure 22 La règle grammaticale.	191
Figure 23 Le transfert des apprentissages.....	193
Figure 24 Modèle possible de fonctionnement des rapports " formation/ utilisation" permettant de favoriser une dynamique transfert.	194
Figure 25 Exercice 5 page 58	224

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les réformes du système éducatif algérien durant ces dernières décennies ont entraîné d'importants changements dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ces changements sont à l'origine d'un réaménagement profond des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques. Désormais, tous les programmes sont décrits en termes de compétences, l'objectif étant de rénover en remettant en question l'ancien système, jugé par certains pédagogues comme étant obsolète et ne répondant plus aux attentes et aux besoins exigés par un nouvel ordre social et surtout mondial.

Ces réformes touchent tous les niveaux. L'apprenant est placé au centre de l'action pédagogique, il en devient le principal acteur. L'oral est réhabilité en classe de langue : le volume horaire en activités orales est quasiment le même que pour les activités écrites. L'écrit est perçu comme processus de construction. L'évaluation est appréhendée dans une optique formative. Les TICE s'invitent en classe et deviennent le moteur de recherche aux situations problèmes des apprenants (Ferhani, 2006)

Des changements qui ont affecté même l'acte d'enseigner. C'est une conception nouvelle qui s'invite en classe de langue et qui veut initier l'école aux développements de compétences qui seront en mesure de permettre à l'apprenant une adaptation meilleure à un environnement changeant.

C'est dans ce contexte « *L'approche par Compétences en Algérie* » que s'inscrit notre recherche. Nous avons choisi la composante linguistique pour répondre à deux préoccupations ; l'une provenant de la question qu'on s'est posée en conclusion de notre mémoire de magistère¹ où nous avons pu constater que l'origine des insuffisances formelles observées dans les productions écrites de notre corpus est à rechercher du côté de l'approche du fait de langue en classe. L'autre trouve son fondement auprès du constat qui reste le même, nos apprenants trouvent d'énormes difficultés en langue française ; au terme de la dixième année d'enseignement du français, nos élèves n'arrivent pas à produire un énoncé intelligible².

¹ Approche de la détermination dans les écrits d'apprenants en 3ème as- Les opérations d'extraction

² Voir pré-enquête Annexe 11

La grammaire, cette composante linguistique qui fut toujours impliquée à l'enseignement des langues que ce soit à l'époque où elle fut revendiquée explicitement comme l'essentiel de la langue ou au temps où l'aspect formel n'était plus d'actualité, mais qu'on le veuille ou non l'aspect formel impliqué dans l'activité de la classe. (J-P Cuq, 1996 ; G. Vigner 2004 ; J. -C. Beacco 2010).

Notre intérêt porte sur la classe de terminale car elle représente, à notre sens, une classe charnière entre l'enseignement de base, qui a commencé à partir de la troisième année primaire, et l'enseignement supérieur ou la formation professionnelle qui représentent la destination future de nos apprenants. Une fois en classe de terminale, l'apprenant est censé avoir accumulé 10 ans d'enseignement du français et être arrivé à la fin d'un cursus d'enseignement-apprentissage qui est l'aboutissement, en quelque sorte, de tout un processus.

Il est admis de nos jours qu'une recherche en didactique doit porter sur « *les relations entre les objets d'enseignement, les activités des enseignants et celles des élèves* » (Daunay B. et Dufays J.-L. 2014 : 10). Elle se conçoit comme une *discipline d'articulation* qui se consacre à l'étude de trois problématiques : *l'élaboration didactique (le pôle savoir)*, *l'appropriation didactique (« le pôle élève »)* et *l'intervention didactique (le pôle enseignant)* (ibid.). Elle étudie, également, leur mode d'articulation. Dans l'histoire récente de la didactique, un penchant pour l'activité enseignante a été observé. « *le pôle enseignant* » a été, au moins au cours de la dernière décennie, privilégié par la recherche notamment à travers des travaux comme ceux de Bernier & Goigoux 2005 ; Goigoux 2007 ; Bucheton & Soulé 2009; « *les gestes professionnels* », les travaux de Falardeau & Simard 2007 sur le point de vue des enseignants et la culture éducative. La recherche s'est penchée aussi sur la pratique des enseignants en relation avec les activités des élèves notamment à travers Dolz, J. et Simard, C. (2009). Le pôle élève, quant à lui, n'a bénéficié que d'un nombre restreint de recherches, sans doute parce qu'il s'agit d'un pôle relativement récent en didactique et parce que son approche pose des problèmes méthodologiques complexes : l'observation de classe, l'analyse des productions, le questionnaire écrit, l'entretien individuel ou en groupe. Quelles données peut-on considérer comme pertinentes ? Quel serait le mode de collecte privilégié ? Et surtout quelle signification peut-on leur apporter ?

Notre travail de recherche s'inscrit dans cette logique du triangle didactique, c'est une étude qui se propose d'être descriptive des pratiques des enseignants en classe, de l'impact que cela produit sur le rendement des apprenants, des représentations que se font les uns et les autres par rapport à l'enseignement de la composante linguistique (la grammaire). Enfin le manuel fera l'objet d'une analyse qui se focalisera, surtout, sur l'activité de grammaire. On serait donc amené à analyser toute la situation d'apprentissage avec ses trois principales composantes, à savoir les méthodes mises en œuvre, les matériaux appréhendés ainsi que l'impact que cela va avoir sur l'activité apprenante.

Problématique :

Nous formulons notre problématique autour de la question directrice suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de la grammaire tel qu'il se fait en 3^{ème} A.S favorise-t-il le passage à l'écrit ?

A cet effet, nous formulons les hypothèses suivantes :

La première vient du fait qu'il est admis aujourd'hui que les représentations des enseignants et des apprenants au sujet des langues, de l'acquisition et de l'apprentissage sont un facteur d'une grande importance qui serait même, parfois, à l'origine de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage. Si elles sont positives, elles vont motiver le processus *acquisition*; si elles sont négatives, elles risquent de le freiner. Dans notre travail de recherche, nous supposons que les représentations des enseignants et/ou des apprenants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la composante linguistique sont derrière le fait que nos apprenants ont du mal à réutiliser et à mettre en pratique des connaissances supposées être acquises pendant les séances dites de grammaire en situation d'écriture.

La deuxième est le produit de la pratique enseignante qui serait, pour des raisons d'ordre méthodologique, à l'origine de l'échec. Il faut reconnaître que le réinvestissement des connaissances reste un problème qui concerne également l'enseignement des autres disciplines. Nous pensons que l'activité grammaticale est cloisonnée par le fait d'une certaine pratique enseignante. Pour cela nous allons devoir suivre l'activité enseignante durant le déroulement d'une séquence d'apprentissage.

Nous chercherons à comprendre les modalités des pratiques enseignantes, leurs mode d'organisation, de fonctionnement pour pouvoir par la suite mesurer leur impact sur la production des apprenants en matière de transfert.

La troisième relève du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit notre recherche. En effet, l'approche en usage est édictée par une institution qui privilégie certaines théories de références qui pourraient dans certaine mesure expliquer l'échec constaté. Nous pensons que le type de grammaire privilégié met l'accent sur la structure plutôt que sur l'aspect discursif. Pour cela nous allons nous intéresser au manuel scolaire qui représente pour nous l'outil indispensable à la fois pour le *formé* et le *formateur*. Il permet d'actualiser les finalités, les objectifs et les approches préconisés par l'institution « *il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera-ou interdira- des conceptions* » (F. Richadeau, 19 : 49). Nous allons analyser le manuel pour comprendre son mode de fonctionnement ainsi que l'approche du fait de langue.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons organisé notre travail de thèse en deux parties composées chacune de quatre chapitres. La première partie constitue le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit notre recherche, la deuxième en est la partie expérimentale qui sera consacrée à la présentation des expériences ainsi qu'aux résultats obtenus.

La partie théorique se subdivise en quatre chapitres :

Le premier sera consacré aux théories grammaticales et linguistiques et leur impact sur l'enseignement des langues. Ainsi, nous allons d'abord, présenter de manière succincte les grandes lignes de l'histoire de la linguistique et de la grammaire tout en essayant de mettre en lumière l'usage qu'on en faisait pour l'enseignement des langues. Par la suite, nous nous focaliserons sur l'enseignement de la grammaire, son rôle ainsi que sa place dans les méthodologies qui ont marqué le plus l'évolution du F.L.E. ; pour pouvoir passer par la suite à la définition du terme grammaire en nous référant à des spécialistes en la matière. Enfin, nous proposerons une typologie des grammaires largement inspirée de celle de C. Germain et H. Seguin.

Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder la problématique de la didactique de la grammaire et des modalités mises en œuvre en vue d'optimiser le processus

d'acquisition-apprentissage de la grammaire. C'est ainsi que nous allons tenter de répondre aux multitudes de questions que se pose la didactique au sujet de la grammaire. Des interrogations telles que :

Quelle grammaire enseigner ? Quelle place devrait-on lui accorder ? Quelle serait la progression grammaticale à adopter ? Grammaire implicite ou grammaire explicite ? Devrait-on adopter une approche inductive ou déductive de la grammaire ? L'enseignant, quel discours devrait-il adopter au sujet de la grammaire ? L'exercice, comment le conçoit-on ? Quel est l'apport de l'exercice à l'enseignement de la grammaire et de l'installation de la compétence ?

Dans le troisième chapitre sera abordée la question des représentations en didactique des langues puis en didactique de la grammaire ; nous allons, dans un premier temps, présenter quelques éléments de définition de ce qu'est une représentation, en présenter le processus de formation ainsi que ses différents types. Puis, dans un second temps, nous aborderons la question du transfert du concept représentation en didactique du F.L.E. Dans un troisième temps, nous tenterons de mettre l'accent sur les facteurs sous-jacents à la formation des représentations quant à l'enseignement de la grammaire du côté de l'apprenant et de celui de l'enseignant par le biais de trois sondages : celui de H. Besse 1991, de C. Germain et H. Seguin 1995 et de M.-C. Fougerouse.

Le quatrième chapitre sera consacré à l'Approche par Compétences. Nous l'entamerons par une définition des termes méthode, méthodologie et approche, de plus qu'une présentation des origines et des soubassements théoriques de ladite approche. Nous tenterons de définir la notion de « compétence » et de présenter les particularités de la nouvelle approche. Par la suite, nous verrons les composantes d'une méthodologie des langues par compétences spécifiques. Enfin nous tenterons d'y aborder la problématique du transfert des connaissances.

Concernant la partie expérimentale, nous la consacrerons à la vérification des hypothèses. Elle se subdivise en quatre chapitres :

Le premier chapitre, nous allons l'entamer par une description du type de recherche retenu ainsi que des instruments de recueil de données. Nous allons commencer par la présentation des questionnaires et des entretiens (l'un est destiné aux élèves, l'autre aux enseignants) le but étant de déceler les représentations des uns et des autres par rapport

à la grammaire ainsi que les démarches adoptées par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage de la dite composante. Il s'en suivra les observations de classe, nous les avons proposées pour pouvoir analyser les conditions dans lesquelles s'enseigne la compétence formelle et pour pouvoir mesurer, aussi, l'effet que cela pourrait avoir sur le rendement des apprenants, notamment lorsqu'il s'agit de réinvestissement. Enfin, l'analyse du manuel nous permettra d'apporter un regard critique quant à l'approche des faits de langue stipulée par l'institution.

Le deuxième sera consacré à la présentation des résultats obtenus par questionnaire écrit et à ceux obtenus par entretien ainsi que les lectures qu'ils nous offrent sur les représentations tenues par les enseignants et les apprenants au sujet de la grammaire.

Le troisième chapitre nous permettra de rendre compte des pratiques pédagogiques. Nous exposerons l'analyse de trois activités que nous observerons *in situ*. Il s'agit de la compréhension de l'écrit, de l'expression écrite et de l'activité de grammaire. Pour pouvoir par la suite voir quel effet cela pourrait avoir sur le comportement des apprenants en matière de réinvestissement.

Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à l'étude du manuel. Nous y exposerons, d'abord, les résultats obtenus après description de l'organisation matérielle, de la structure et du contenu. Par la suite, nous nous focaliserons sur l'activité formelle pour voir comment elle est menée.

Cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE 01:

Les théories grammaticales et linguistiques et leur impact sur l'enseignement des langues

Introduction :

Etant donné que le présent dépend du passé et afin de mieux comprendre notre actuel langage grammatical, nous avons cru opportun d'entamer notre travail, d'abord, par présenter de manière succincte les grandes lignes de l'histoire de la linguistique et de la grammaire tout en essayant de mettre en lumière l'usage qu'on en faisait pour l'enseignement des langues. Par la suite, nous nous focaliserons sur l'enseignement de la grammaire, son rôle, ainsi que sa place dans les méthodologies qui ont marqué le plus l'évolution du F.L.E. Ainsi nous pourrons passer par la suite à la définition du terme grammaire en nous référant à des spécialistes en la matière. Enfin, nous proposerons une typologie des grammaires largement inspirée de celle de Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN.

1. Grèce :

C'est Platon d'Athènes (423-348) qui donna naissance aux premières mentions de la « *grammatiké teché* », la science des lettres. En occident la grammaire va de pair avec la réflexion sur l'écriture ; on retiendra surtout que Platon fait dans le sophisme. La distinction entre « *Onoma* » et « *Rhéma* » pourrait être considérée, sans doute, comme la première distinction entre sujet et prédicat. (CUQ, 2004 : 08)

Cependant, il fallait attendre son disciple Aristote de Stagyre (384-322) pour voir l'avènement véritable de la grammaire en tant que science et non pas seulement comme philosophie du langage. Aristote fonda à Athènes 335 une école nommée *Lycée*³. On y enseigna un peu de tout ; anatomie, physiologie, géographie, astronomie, en plus de la grammaire.

L'œuvre consacrée au langage est contenue dans la *Rhétorique* et surtout dans la *Poétique*. La Rhétorique a surtout insisté sur l'orateur, maîtrisant la parole et qui par ce fait exerce une force de persuasion sur les hommes. La Poétique, quant à elle, traite de la création poétique « *poïsis* » conçue comme une création par l'introduction du réel « *mimesis* ».

La distinction entre phonème et morphème apparaît pour la première fois dans le Chapitre XX de La Poétique, c'est ce que Aristote appela « *asèmoï* »⁴ et « *sémantikoï* »⁵.

³ A cause de l'endroit où elle était située ; le bois du Loukeion, du nom d'Apollon Lycien

⁴ Des unités élémentaires non significatives ; dépourvues de sens.

Ce qui fut, surtout, intéressant dans cet ouvrage était la première définition sémantique et formelle des différentes parties du discours ; c'est ainsi que le nom se distingue du verbe par le fait que ce dernier comporte une flexion temporelle ; alors que le nom comporte une flexion casuelle. Aristote, distinguait aussi, mais sans que cela ne soit très claire la conjonction et/ou l'articulation.

L'impact de la grammaire grecque a été considérable et la grammaire aujourd'hui vit encore sur les catégories d'Aristote. Cependant, les Grecs n'ont jamais enseigné les langues étrangères étant donné qu'ils étaient convaincus que ceux qui ne parlaient pas leur langue étaient « des barbares ».

2. Rome :

Deux auteurs sont à la base de toutes connaissances grammaticales dans l'antiquité, il s'agit de :

Cicéron d'Arpinum (Latium), (106-43) qui fut un grand homme de politique et écrivain de grande sensibilité. C'était l'auteur de traités de rhétorique et d'art oratoire. Aussi, on lui doit la notion d' « *humanitas* ».

Et de Quintilien de Calaguris (environ 30-35 105 après J-C) de qui on ne garde qu'un ouvrage découvert en 1914, *les Institutionis oratoriae libri XII*, connu sous le nom de « Institution Oratoire ».

En revanche, ce sont trois auteurs qu'on considère comme étant les précurseurs de la grammaire à Rome :

Le premier est Verron de Rate (116-27 avant J-C) à qui on doit *Lingua Latina* qu'on considère comme un véritable traité de la linguistique latine. On pense aujourd'hui que Verron fut le premier précurseur de la grammaire comparative.

Le deuxième est Donat, dont les recueils « *ars minor, ars major* » fut jusqu'au Moyen Age considéré comme œuvre incontournable.

⁵ Des unités plus complexes ayant du sens.

Le dernier est Priscien de Césarée (Fin V^e début VI^e siècle) qui fut le premier, dans ses fameuses *institutions grammaticales*, à faire une première *tripartition* entre phonétique, morphologie et syntaxe.

L'impact de la grammaire latine sur l'enseignement des langues s'est fait sentir surtout dès le Moyen Âge avec l'apprentissage du latin. Les romains ont appris certes la grammaire mais ils l'ont fait pour elle-même sans que cela ne serve à l'apprentissage des langues. Au contraire des Grecs, les romains ont appris la langue grecque ; chose qui a donné naissance aux pratiques de thème et de version.

3. Le Moyen Âge européen, la renaissance et l'époque classique.

A cette époque la grammaire était considérée au même titre que la logique et la rhétorique « *trivium* » comme art du langage, elle était à la base de l'éducation. (CUQ, 2004: 11).

Les premières grammaires françaises apparaissent aux environs de 1530 dans lesquelles on ne constate pas de nouveautés car on s'est inspiré surtout du modèle de Donat ou de Priscien de Césarée. On enseignait beaucoup plus les parties du discours qu'autre chose.

Les traités de grammaire les plus célèbres étaient *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu et *De modis significandi* qui ont suivi les enseignements d'Aristote sont à la fois formelles et logiciennes. Dans ce qui suit nous présenterons quelques principes fondateurs :

- La théorie des niveaux (sons, mots, oratio) et de leurs interdépendances ; « *les consonnes ont besoin de voyelles pour être prononcées de même que la conjonction et la préposition qui ne peuvent pas être utilisées seules.* » (MARRIVE & CHEVALIER 1975 : 18)
- Le classement en catégories (parties du discours) est dicté par les possibilités de différenciation. « *Ainsi les substantifs seront identifiés par l'antéposition possible de hi, hae, haec, ou o.* » (ibid. p, 18)
- Cette différenciation donne lieu à l'étude des fonctions à l'intérieur de la *structura*.

Néanmoins, il faut dire que la grammaire du français la plus importante reste, sans doute, celle de Palsgrave, *Lesclarcissement de la langue françoise*, publiée en 1530,

grammaire rédigée d'abord en anglais. Le livre de Palsgrave était destiné à la princesse royale et annonce des descriptions très proches de celles du premier structuralisme américain. La théorie des mots composés est à peu près celle qu'on retrouvera quatre siècles plus tard chez Bloomfield. A titre d'exemple, l'analyse des répartitions préverbaux du pronom de la 3^{ème} personne (alternance de le-lui), ci-dessous.

« Règle2. Lorsque nous employions hym en notre langue, après un verbale qui le gouverne, si ce verbe de sa propre nature en latin requiert l'accusatif, les français se servent de le ; mais si le verbe veut le datif, ils disent luy.

Exemples: I love hym. I beholde hym, je layme, je le regarde ; I mete hym, I tell hym, je luy rencontre, je luy dis.

Mais comme cette règle n'est pas claire du tout pour un élève et comme elle n'est pas générale, car bien souvent en français on se sert de luy, là où les latins usaient de l'accusatif, quant à moi, dans la table des verbes, quand je les aurai indiqué leur conjugaison, j'indiquerai aussi si ce verbe doit être précédé de le, la ou lay, chaque fois her devant ce même verbe.

(Palsgrave cité par ARRIVE ET CHEVALIER. 1975 : 18).

Il est à remarquer aussi qu'au XVI^e siècle la tradition française s'est beaucoup inspirée de l'enseignement du latin. A cet effet, nous citons un livre d'apprentissage du latin, publié en 1529 par Lafèvre d'Etaples et Simon de Colines, *La grammatographia*, la méthode prétend enseigner à l'enfant par un jeu de grilles successives qui lui permettront de résoudre le message caché, celui du latin. On donnera le premier tableau, (Palsgrave cité par ARRIVE ET CHEVALIER. 1975 : 20) de la *Grammatographia*, qui rassemble les marques de l'article (juxtaposition), du nom et du pronom (substitution), c'est-à-dire les éléments de base de l'axe syntagmatique et paradigmatic du fonctionnement du nom.

Au XVII^e siècle, la grammaire de Port-Royal propose une conception nouvelle selon laquelle la pensée est identique chez tous les hommes, malgré les différentes langues qu'ils parlent. L'esprit humain, quant à lui, fonctionne de manière semblable. En effet, Arnauld et Lancelot écrivent en 1660 une *Grammaire Générale et Raisonnée* qui a lié étroitement l'art de la parole à celui de la pensée.

Selon Michel Foucault (1976: 9).

« La Grammaire de Port-Royal se compose de deux parties. La première est consacrée aux sons (...). La seconde partie est consacrée aux différentes sortes de mots (noms, verbes, prépositions, etc.), (...). En d'autres termes, les premiers chapitres de la Grammaire traitent de la nature matérielle du signe, les autres des diverses « manières de signifier ».

Ce même Arnaud donne deux années plus tard, avec Nicole *la logique, ou l'art de penser*. Les ouvrages théoriques de Port-Royal sont d'abord des cours destinés à une petite élite d'élèves voués à devenir les dirigeants de demain. On ne leur apprend pas seulement à savoir, mais aussi à penser, fait remarquer Michel Foucault (cité par ARRIVE ET CHEVALIER. 1975 : 34) dans *la logique de Port-Royal* mais qui n'apprend pas à l'élève à bien penser mais à penser tout court.

Sans doute c'est dès le XVI^e siècle mais surtout au XVIII^e et XIX^e siècle que la grammaire s'impose à l'enseignement du latin puis aux langues vivantes. (PUREN1988 : p. 66).

4. L'apogée de la grammaire aux XVIII^e et XIX^e siècles

Selon Jean Pierre CUQ c'est la grammaire scolaire qui a fait que les grammairiens s'imposent comme les législateurs de la langue et c'est ainsi qu'émergent les grandes lignes de la grammaire qui sera enseignée à tous les petits Français. A titre d'exemple, on cite la fameuse règle de l'accord du participe passé qui était restée libre et qui se fixe peu à peu entre 1750 et 1815 (l'exemple est à CUQ : p. 12).

Quelques grammairiens ont su marquer cette époque dite de changement où la grammaire latine n'est plus la ligne d'horizon des grammairiens.

Ainsi Charles-François Lhomond (1727-1794), dans *Eléments de la langue française* (1780) distingue pour la première fois le nom de l'adjectif, établit la nature des mots et définit le participe. C'est à lui aussi que revient le mérite d'avoir lié le point et la phrase.

Avec la *Grammaire française simplifiée* (1778) François Urbain Domergue (1745-1810) distingue pour la première fois l'analyse grammaticale de l'analyse logique. C'est à lui, aussi, qu'on doit les notions de fonctions de mots. Il en propose des

dénominations, considérées à l'époque, comme étant nouvelles ; tel que le complément circonstanciel ou le complément d'objet indirect.

Dans *La nouvelle grammaire française*, de Noël et Chapsal (1832), l'exercice grammatical est mis en évidence et prend toute son importance. En effet, les auteurs proposent des exercices et des règles précises pour accord sujet/verbe ; Sujet/ attribut ; Participe /COD dont l'objectif était de permettre aux élèves une bonne maîtrise de l'orthographe.

Cette époque qui va de la fin du XVIII^e au début du XX^e siècle a été surtout marquée par un changement de perspective majeur ; c'est la grammaire de la langue maternelle qui occupe l'esprit des grammairiens au lieu de celle de la langue latine.

5. Le XIX et le XX siècles ; de la grammaire à la linguistique :

Une science nouvelle fait son apparition et fait que les grammairiens vont céder le terrain scientifique aux linguistiques, sans que, ces derniers puissent véritablement conquérir l'école. Voici, dans ce qui suit, un panorama rapide des linguistes les plus célèbres ; car il faut avouer que leurs impacts sur l'enseignement de la grammaire est considérable.

5.1. La grammaire comparée et la grammaire historique :

En s'inspirant des sciences naturelles qui avaient pour objet d'étude des sujets qui naissaient, grandissaient puis mouraient, Franz Bopp fondait en 1816 la grammaire comparée (ou encore la linguistique comparée ou linguistique historique) à travers la publication d'un mémoire sur les systèmes de conjugaison des trois langues le latin le grec et le sanscrit⁶. C'est grâce à la découverte du sanscrit qu'on a pu constater qu'il y a une certaine ressemblance entre ces langues et qui ne pouvait être attribué au hasard. Ce qui a fait qu'on a pu répartir les langues en groupes ayant la même source. Ainsi naissait *l'indo-européen* la langue mère qui a donné naissance à la plupart des langues d'Europe et à beaucoup de langues de l'Inde.

⁶ langue sacrée de l'Inde.

5.2. Ferdinand de Saussure : (1857-1913)

Le *cours de linguistique générale* fut publié pour la première fois en 1916 par ses disciples⁷ et marque une révolution dans le développement de la linguistique et de la grammaire. C'est à Ferdinand de Saussure que revient le mérite de considérer la langue en tant que système qu'il faut étudier en synchronie et c'est lui aussi qui remet en question la notion de mot à laquelle il tente d'opposer les unités verbales de la chaîne parlée. C'est en effet Saussure qui a explicité la plupart des concepts de la linguistique moderne que nous allons présenter ci-dessous sous forme d'opposition binaire :

1) Double opposition *langue / langage, langue/ parole* :

a) *Langue/ langage* :

Une langue est constituée de signes linguistiques, vocaux, graphiques ou gestuels *doublement articulés* ; la construction du sens se fait à deux niveaux mais ne constitue qu'une partie déterminée du langage. On distingue généralement la *langue* (système de signes) et le *langage* (faculté humaine mise en œuvre au moyen d'un tel système).

b) *Langue/ parole* :

La parole est individuelle, la fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes n'est jamais exécutée par la masse. Autrement dit c'est l'acte d'un sujet.

La langue quant à elle est le produit d'une société que l'individu enregistre passivement.

2) Opposition *synchronie/ diachronie* :

Aujourd'hui on ne parle plus d'opposition mais de complémentarité car la démarche synchronique et la démarche diachronique ont été opposées de manière tranchée sans doute pour rompre avec les pratiques antérieures de la grammaire historique.

La diachronique s'intéresse à l'histoire de la langue et se consacre aux transformations qu'elle peut subir à travers le temps, autrement dit, le passage d'un état

⁷ Bally, Séchehaye et Riedlinger qui avaient rédigé en 1916 un texte résumant les cours dispensés par F. de Saussure entre 1906 et 1911

à un autre (étymologie, évolutions phonétiques, sémantiques, lexicales, syntaxiques, etc.).

Or, la synchronie s'intéresse à une langue à un moment ou un autre de son évolution. Le système est observé à un moment de son histoire qui n'est pas forcément le présent.

Synchronie / diachronie peuvent être représentées par le schéma (ARRIVE ET CHEVALIER : p.125) ci-dessous (Voir Figure 1). L'axe (AB) représente les rapports entre éléments coexistants, l'axe vertical (CD) représente la successivité.

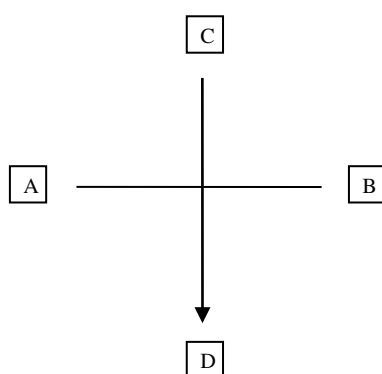


Figure 1 Opposition synchronie/ diachronie

3) Opposition *signifiant/ signifié*

En linguistique, le terme de signifiant correspond à l'"image acoustique" d'un mot. Il en représente l'aspect phonologique et l'aspect matériel du signe.

Tandis que le signifiant correspond à l'image acoustique, le signifié repose sur le concept l'"image mentale". C'est sur la face signifiée du signe que s'appuient les figures de mots ou figures de pensées. Tout ce qui est lié à la signification.

5.3. Quelques grands linguistes français :

5.3.1 Ferdinand Brunot :

Ferdinand Brunot est un linguiste et grammairien français (1860 – 1938). En 1922 il publia *la pensée et la langue*, un ouvrage dans lequel il a cherché à définir une méthode historique et à orienter les recherches vers la psychologie du langage plutôt que sur les formes et les catégories grammaticales. Il réfute la vieille notion aristotélécienne des catégories grammaticales et, explique les faits de langue à partir de la pensée.

Selon Jean Pierre CUQ, Ferdinand Brunot inspire beaucoup la linguistique d'aujourd'hui mais son influence en didactique est quasiment nulle.

5.3.2 Jacques Damourette et Edouard Pichon :

Ils publient entre 1911 et 1952 *Essai de Grammaire de la Langue Française* un ouvrage dans lequel ils ont tenté d'inventorier, de décrire et de classer tous les tours possibles du français pour certifier de l'existence d'un même système de pensée chez tous les locuteurs français. Pour cela ils ont fait usage d'une terminologie entièrement nouvelle chose qui a fait que peu de Français les connaissent.

5.3.3 Gustave Guillaume (1883-1960)

« [...] tout le temps que nous parlons, nous construisons [...] quelque chose de psychique et, l'ayant construit, pas avant, nous l'attachons à quelque chose (parole, geste) qui en est ou conventionnellement en devient le signe. On a alors inventé un signifiant, c'est-à-dire quelque chose à quoi l'on attache du pensé, c'est-à-dire du construit en pensée »
Guillaume (1953). (Cité par Cornillac 2010 : p. 14)

Par ce fait Guillaume allait à l'opposé des théories structuralistes car selon sa conception la langue n'est qu'un système de représentation mental de l'expérience humaine qui se constitue sous forme de mots, de syntagmes et de phrases qui par la médiation de signes appropriés permet d'émettre des discours. Les notions qu'il a évoquées ont fait quelques décennies plus tard le fond de la grammaire générative.

5.3.4 Lucien Tesnière (1893-1954)

Qui à travers ses deux ouvrages majeurs *Esquisse d'une syntaxe structurale* (1953) et *Elément de syntaxe structurale* (1959) constitue le père précurseur du générativisme du fait du principe de la « *translation* » qui signifie le changement ou la transposition ; un nom qui devient adjectif ou un verbe qui se transforme en nom.

Néanmoins, selon Jean-Pierre CUQ (Cuq 2004: p. 15), l'influence de ces deux derniers linguistes sur la didactique est quasi nulle car pour pouvoir faire usage de cette théorie en classe, une formation logique doit avoir lieu au préalable, et devient indispensable à tout enseignement. Chose qui reste difficile à réaliser.

5.4 L'école de phonologie de Prague :

Fondé dans les années 20 par Nicolaï Troubetskoï et Roman Jakobson, le Cercle Linguistique de Prague fut le premier à distinguer la phonétique de la phonologie, à envisager la langue comme un système de communication fonctionnel qui ne se définit que par des oppositions internes.

Ses principes se résument selon Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck (Siouffi et Raemdonck 1999 : P. 192) en trois points :

- La langue est un système fonctionnel, un produit de l'activité humaine qui a une visée. Elle est avant tout un système de communication.
- Pour connaître une langue, il faut une analyse synchronique. Néanmoins il n'y a pas d'opposition tranchée entre synchronie et diachronie comme chez Saussure. Aucune explication des changements d'une langue n'est envisagée en dehors du système dans lequel ils interviennent. Il n'y a, donc, pas de diachronie sans synchronie.
- La méthode comparative doit être non seulement appliquée en diachronie mais aussi en synchronie pour découvrir les principes d'organisation structurale des langues.

Il faut dire que cette école est celle qui a marqué le plus la didactique. A vrai dire, de nos jours, on retrouve en didactique des applications des *fonctions du langage* et surtout de la fonction *communicative* de Jakobson, ainsi que certains des principes de la grammaire d'A. Martinet qui persistent dans les grammaires scolaires.

6. Les écoles américaines :

6.1. Le distributionnalisme, le transformationalisme et la grammaire générative

Le père fondateur du distributionnalisme est sans conteste BLOOMFIELD, qui fondait sa théorie sur le *behaviorisme*⁸, considérant que la langue fonctionne selon les mêmes principes de *stimulus réponse*. La tâche du linguiste est donc de décrire les rapports et les liens entre stimulus linguistiques et leurs réponses. Néanmoins, il faut retenir que le sens n'intervient pas il est mis de côté. Le principe fondateur du distributionnalisme est la *distribution* des unités. Ce qui correspond à l'ensemble des environnements où elles

⁸ Théorie du comportement qui se voulait être objective par le fait d'étudier expérimentalement les liaisons observables entre stimulus (S) et les réponses (R).

peuvent paraître et se combiner les unes aux autres. Les unités qui peuvent occuper les mêmes positions dans le discours sont rangées dans la même classe.

Vers le milieu du siècle précédant, la didactique est allée puiser sa matière auprès de la linguistique anglo-saxonne. En effet, c'est grâce à la linguistique structurale américaine que se développe la méthode audio-orale où une grande place est accordée à la syntaxe (CUQ 2004 : p.16). Désormais l'apprentissage a pour fonction essentielle de renforcer les liens entre stimulus et réponse (Bertocchini et Costanzo 2003 : P. 29). L'exercice structural y est le support pédagogique privilégié.

Guillaume et Tesnière conçoivent à la même époque le concept de « *transformation* » et de « *translation* » qui signifie qu'un mot ou un groupe de mots peuvent occuper une fonction qui n'était pas prévue par leur nature comme par exemple : Chanter me fait plaisir, Chanter est par nature verbe mais l'usage a fait qu'il est employé comme nom.

Sous l'impulsion de BLOOMFIELD naissait Zellig Sabbetai Harris (1909 - 1992) qui fut le premier à introduire la notion de *transformation* en linguistique « *Dès l'origine, la transformation est un outil de régularisation, introduite avec une notion de phrase simple, la phrase noyau devant permettre de ramener des phrases quelconques à des combinaisons de phrases simples* » (Daladier Anne 1990 ; p 59). La *transformation* est, en fait, le mécanisme qui permet le passage d'une phrase à ses équivalents par Exemple : *Il espère que Jean viendra/ Il espère la venue de Jean.* (CUQ 2004 :17).

Le transformationnaliste le plus connu en France fut Maurice Gross qui du fait de sa formation scientifique donne la priorité à des principes de rigueur méthodologique : « *le respect absolu des faits empiriques, l'obsession du recensement exhaustif des données, l'observation minutieuse plutôt que la spéculation, l'exigence de la reproductibilité de l'expérience, alliée à celle du traitement formel du langage.* » (Lamiroy 2003 : p. 146) chose qui lui permet la « *constitution d'une base de données aussi exhaustives que possible concernant différents secteurs de la syntaxe du français.* » (Vives 1993 : p.9) En se conférant au cadre théorique défini par Harris, à savoir, considérer la phrase comme le cadre minimal de l'analyse théorique, Maurice Gross et son équipe du Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL) ont pu établir « *un classement raisonné, systématique, détaillé de la plupart des unités linguistiques du français, allant du verbe au nom et de l'adjectif à l'adverbe.* » (Lamiroy 2003 : p. 146).

Vint par la suite l'école générativiste de Noam Chomsky (né en 1928) qui fut l'élève de Harris et va pourtant critiquer le distributionnalisme et le transformationnalisme en leurs reprochant le fait d'être « *des théories descriptives et classificatoires mais n'être ni explicatives ni prédictives.* » (CUQ : p.16).

La théorie de N. Chomsky repose sur le fait que la grammaire est un ensemble fini de règles qui une fois maîtrisé permet aux locuteurs de produire tous les énoncés possibles d'une langue donnée. Il distingue aussi entre « *compétence* » maîtrise théorique des règles de grammaire et « *performance* » la mise en pratique de ces règles.

Selon les propos de Jean Pierre CUQ l'influence de la grammaire générative sur le français langue étrangère n'est pas importante bien qu'elle l'ait été pour le français langue maternelle. On lui reprochait le fait qu'elle se focalisa sur la phrase délaissant l'unité discursive supérieure « le texte ».

7. Le courant énonciatif :

On considère Emile Benveniste (1902-1976) comme étant l'un des initiateurs de la théorie de l'énonciation. C'est « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (E. Benveniste cité J. P. Cuq 2003 : p.81). C'est un acte physique et mental qui se rapporte à la mise en fonctionnement et à la pratique de la langue en situation. Les tenants du courant énonciatif tentent de retrouver dans l'énoncé les marques de l'énonciation. Selon E. Benveniste certains termes voir certaines catégories grammaticales n'ont de signification que lorsqu'ils sont liés au moment où l'énoncé est produit.

Aujourd'hui, c'est surtout Antoine Culioli qui représente le courant énonciatif. On ne peut nier l'influence de cette théorie sur la didactique des langues car tous les travaux contemporains sur l'emploi des *déictiques, des temps, des personnes* se font en référence à ce courant.

8. Le courant pragmatique :

D'origine anglo-saxonne (Pierce du côté sémiotique, Carnap du côté logique, Austin et Searle du côté philosophique ...) (CUQ 2004:p; 18). Considéré comme étant une discipline jeune, on peut dater son apparition durant les années 40- 50 (Ambroise 2011 : p.82). Il consiste en une interprétation plus achevée que celle livrée par la seule analyse

linguistique. Les tenants de ce courant considèrent qu'il est indispensable d'interpréter chaque réalisation linguistique en rapport avec son environnement. Car chaque acte est susceptible de plusieurs réalisations « *Il consiste à rendre compte des phénomènes linguistiques qui ne sont pas explicables de manière purement « interne », c'est-à-dire qui ne semblent pas pouvoir se réduire à un pur fonctionnement linguistique, mais nécessitent le recours à une analyse de l'usage du langage (pour faire certaines choses)* » (ibid.). Pour ce faire plusieurs paramètres externes au langage sont pris en considération dont par exemple : à qui on s'adresse, l'humour du moment, l'éducation, l'intention, etc. ; cela fait aussi qu'un acte de parole peut être accompli de différentes manières.

Il faut dire que l'apport de la pragmatique est considérable en didactique des langues et notamment celui du FLE « *L'approche communicative fait en permanence référence à la pragmatique. Cette utilisation de la pragmatique au niveau de l'enseignement du français langue étrangère peut être minimaliste : seul le concept d'acte de parole est retenu et plusieurs problèmes restent en suspens.* » (E. Bérard, 1991 : P. 46, cité par KAHLAT 2012 : p. 52)

9. La grammaire du texte :

C'est une conception de la langue née suite aux reproches faits à la grammaire qui se cantonnait dans les limites de la phrase. En effet, le recours seulement à la grammaire de la phrase s'avère insuffisant quant à l'explication de certains phénomènes de langue ; tel que la valeur d'un substitut anaphorique qui ne peut être défini qu'en rapport avec un autre élément du texte. Pour cela, une approche globale est née à savoir la grammaire du texte qui est allée au-delà de la phrase pour décrire l'organisation d'un texte ; J. P. CUQ dira au sujet de la grammaire du texte « *Ces études se donnent pour cible les régularités observables dans l'organisation du texte au-delà de la phrase* » (CUQ, 2004 : p. 236) qui selon lui distinguent trois phénomènes :

- *La microstructure textuelle, qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporels et lexicales, articulateurs phrastiques ...).*
- *La superstructure, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau dans leurs grandes masses (...)*

- *La macrostructure qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyperthème) que pragmatique macro-acte de langage sous-jacent).*

La grammaire textuelle est censée décrire les règles propres à la production d'un texte « *il s'agira (au minimum) d'énumérer toutes les règles intériorisées par les sujets leur permettant de juger de la bonne formation d'un texte* » (Charolles, 2005 : p. 39).

En définitive, ce balayage rapide de l'histoire de la linguistique et de la grammaire nous permet de constater que la linguistique naît de la grammaire. La période allant de la fin de la deuxième guerre mondiale aux années 70 a fait que la linguistique connaisse son heure de gloire et la grammaire (scolaire) devienne le champ d'application des modèles linguistiques. Ce n'est que vers la fin des années 70 qu'on commence à voir l'émergence de modèles linguistiques qui prennent en compte le sens et les conditions d'énonciation, chose dont la didactique a su tirer profit.

10. Place et rôle de la grammaire dans quelques méthodologies F.L.E.

Dans cette partie il ne s'agit pas de présenter les méthodologies F.L.E. dans leurs dimensions historiques mais plutôt de présenter les aspects inhérents à l'enseignement de la grammaire. Nous essaierons de présenter brièvement d'abord chaque méthodologie pour explorer par la suite le rôle, la place ainsi que l'approche du fait grammatical préconisé.

10.1 La méthodologie traditionnelle

La plus vieille des méthodologies, appelée aussi grammaire-traduction ou thème et version, « *s'étale sur plus de trois siècles, et [...] elle prend des formes variées au cours de son évolution.* » (CUQ et GRUCA 2002 :). Dans cette méthodologie on accordait beaucoup d'importance à la grammaire « *C'est la grammaire qui constitue le centre de gravité de la méthode grammaire-traduction, la traduction n'étant qu'une forme d'exercice ou de pratique* » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.16). On y étudiait aussi l'écriture en traduisant des textes d'auteurs renommés; vers la fin du XVII^e, pour enseigner le latin considéré à l'époque comme langue étrangère (car on en faisait plus usage puisqu'elle était morte), on étudiait la langue étrangère en la traduisant.

Le XIX^{ème} siècle était caractérisé par l'officialisation de l'enseignement de la grammaire l'instruction du 18 septembre 1840 ayant consacré la première année d'étude des langues étrangères à la grammaire et à la prononciation, la deuxième année à l'étude de la grammaire.

La conception de la langue est réduite à l'enseignement explicite de la grammaire : au début du cours, le professeur énonce et éventuellement explique les règles grammaticales en langue maternelle (désormais LM ou L 1) sur un point donné de la langue cible (désormais LC ou L 2) en l'illustrant de quelques exemples en L 1 et/ou en L 2. Ensuite pour vérifier si ces règles étaient bien acquises on faisait des exercices de version ; c'est-à-dire de langue cible vers la langue maternelle. On commençait d'abord avec des mots pour aller progressivement à des morceaux choisis extraits le plus souvent de textes littéraires (BESSE, 1995 : p. 26). On enseignait l'écrit. L'oral, quant à lui, était son serviteur.

10.2. La méthodologie directe

Venue en réaction contre la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, ainsi appelée, car elle faisait directement usage de la langue étrangère en classe en s'interdisant tout recours à la langue maternelle ; dès les premières leçons l'enseignant utilisait la seule langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, mimiques, desseins, images et environnement immédiat de la classe, le but étant d'emmener l'élève à penser directement en langue étrangère afin de lui permettre de communiquer avec. On passait par la suite aux notions abstraites et aux textes. La prédominance de l'oral dans cette méthodologie a placé l'écrit dans un second plan.

L'enseignement de la grammaire y était inductif et implicite: à l'aide de tableaux ou du manuel, l'enseignant présente des exemples (en général il s'agit de phrases déjà pratiquées par les apprenants) qui devaient permettre à l'élève de découvrir les régularités sous-jacentes au point de langue choisi par l'enseignant, et par conséquent d'induire la règle sans que l'enseignant ait à expliquer ni en L1 ni en L2. Il s'agit donc de faire de la grammaire inductive ; l'élève à partir de la simple observation d'un certain nombre de cas se fait une généralisation sous forme de règle.

10.3. La méthode audio-orale :

D'origine nord-américaine ; selon (BESSE, 1995 : p. 35) elle s'inspirait de deux expériences antérieures : l'une menée avant la seconde guerre mondiale par des spécialistes (comme L. Bloomfield, E. Sapir, F. Boas) pour enseigner la langue indienne, l'autre pendant la guerre répondant à un besoin accru pour former rapidement des spécialistes capables de comprendre et de parler les langues des champs de batailles. Elle s'est inspirée du distributionnel et du béhaviorisme. L'oral était aussi prédominant dans cette méthodologie.

La grammaire y était aussi enseignée de manière inductive et implicite. En fait, des dialogues ou sketches situationnels (Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990 : p.204) sur la vie quotidienne sont enregistrés sur les premiers magnétophones. Ils sont élaborés selon une progression choisie : chaque réplique contient une phrase dite de base et qui devait servir de modèle aux apprenants qui par le simple fait de manipulations syntaxiques (substitution, pronominalisation, passivation, etc.) produiront de nouvelles phrases. Ainsi une généralisation de la structure apprise est supposée. La grammaire structurale est de mise ainsi que les exercices structuraux. Les progressions proposées devaient prédire les erreurs des apprenants (interférences) en ayant recours à *l'analyse contrastive*.

10.4. Méthode structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V)

C'est une méthode qui a vu le jour après la deuxième guerre mondiale suite aux changements qu'a connus le monde et qui ont fait que l'anglais prenne de plus en plus de terrain et devienne la langue internationale. La France se trouve donc obligée à lutter contre cette expansion. Pour cela des équipes de recherche étaient mises à pied d'œuvre pour trouver les meilleurs moyens afin de diffuser le français ; c'est ainsi qu'était né le *français fondamental*⁹. Il est le résultat d'une étude statistique sur la fréquence d'utilisation des mots par des natifs de L 2 on y a établi les mots grammaticaux les plus utilisés (articles, prépositions pronoms personnels, etc.) suivis des verbes puis des adjectifs et des noms (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.22). Sur la base de cette étude, on a élaboré des dialogues qui présentaient à l'apprenant de façon graduelle le lexique

⁹ Il s'agit de deux listes publiées autour des années 50 ; dans l'une dite de premier degré, on trouve 1470 mots et dans l'autre de second degré 1609 mots

et la morphosyntaxe de la langue cible en situation ; l'usage de l'image s'inscrivait dans l'optique de restituer les circonstances dans lesquelles elles sont produites.

Quant à la démarche grammaticale adoptée, elle est dite inductive. Elle se fonde sur l'observation du fonctionnement de la langue en situation et sur le réemploi dans d'autres contextes d'où les *exercices de réemplois*. La grammaire est mise au service de la communication car en fait elle n'est qu'une composante de la situation de communication ; pour communiquer on a besoin de moyens verbaux mais aussi de moyens non verbaux.

Comme dans la méthode audio-orale, la méthode S.G.A.V donnait la priorité à l'enseignement de l'oral.

10.5. L'approche communicative ¹⁰:

Née au cours des années 70, elle s'est inspirée de courants linguistiques comme la sociolinguistique, la pragmatique, la sémantique et de la psychologie constructiviste.

Le recours au terme approche n'est pas fortuit. On ne parle plus de « *méthode* » constituée d'un ensemble rigide de procédés de mise en œuvre mais d'un ensemble de matériaux qu'on emploie en fonction du contexte enseignement/apprentissage (Bertocchini et Costanzo, 2003 : p.78).

L'objectif étant de développer la capacité des apprenants à communiquer en langues étrangères, l'enseignement de la grammaire ne peut être appréhendé qu'en ce sens, la conception de la composante grammaticale ayant changé

« la grammaire de la langue cède la place aux grammaires d'usage (des différents types de discours oral, des différents types de textes), l'importance de la réflexion sur la langue (correspondance forme-sens, variations du sens d'un même énoncé en fonction du contexte situationnel ...) est valorisé et la progression simple-complexe cède la place à une progression fonctionnelle, correspondant aux besoins de la communication. » (Bertocchini et Costanzo, 2003 : p.78).

Les activités de grammaire ne se font plus dans le but de faire acquérir aux élèves des connaissances théoriques sur le fonctionnement de la langue mais bien au contraire de

¹⁰ Egalement qualifié de approche *notionnelle-fonctionnelle* ou *approche fonctionnelle* ou encore *approche interactionnelle* et/ou *cognitive* d'où l'usage occasionnel du pluriel *les approches communicatives*.

les doter de connaissances pratiques dont ils peuvent faire usage en situation de communication. La démarche grammaticale, en faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction, tente d'amener les apprenants à acquérir d'eux-mêmes le fonctionnement de la langue allant d'un corpus proposé contextuellement jusqu'à aboutir à la conceptualisation des ses règles.

« Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire – qui reste lié à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction-, mais sur la façon d'envisager avec attention particulière :

- *le traitement et l'utilisation des erreurs ;*
- *la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation ;*
- *l'appropriation et la fixation de ces points de grammaire ;*
- *le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative. » (Tagliante, 1999 : p. 150)*

Cet examen rapide de l'enseignement de la grammaire dans différentes méthodologies de l'enseignement FLE nous a permis de constater qu'il a toujours occupé une place importante en revêtant des formes variées. Il est à remarquer une évolution considérable du fait grammatical en classe FLE. De la méthodologie traditionnelle qui en usait beaucoup aux méthodologies audio-visuelles qui n'en ont pas utilisé assez en passant par les autres méthodologies qui cherchaient un équilibre quant à l'usage de la grammaire en classe. La recherche d'une méthodologie qui saurait allier grammaire et compétence de communication est toujours d'actualité. Est-il possible d'atteindre un tel équilibre ? L'a-t-on déjà atteint ?

10.6. Acceptions de la grammaire :

Comme on vient de le voir les conceptions de la grammaire n'ont cessé d'évoluer ainsi que les démarches adoptées pour son enseignement. Il nous semble opportun de s'arrêter sur le terme et de tenter de le définir.

Le terme grammaire s'avère polysémique en dépit de l'usage fréquent ; nous avons constaté qu'actuellement, il a plusieurs significations.

Qu'est-ce que la grammaire¹¹ ? Etymologiquement parlant, cela signifie l'art de bien écrire puisque chez les Grecs la grammaire était associée à l'écriture. (Germain et SEGUIN, 1998).

Aujourd'hui, nous avons enregistré plusieurs acceptions du terme qui sont en vérité des points de vue différents du même objet qui varient selon les disciplines, les théories et le contexte même dans lequel on en fait usage. Henri BESSE et Rémy. PORQUIER mettent l'accent sur la polysémie du terme et avancent trois acceptions ; pour eux *grammaire* renvoie à :

- a) « Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée ». Les auteurs précisent par la suite que ce qu'ils qualifient de "*grammaire intériorisée*", renvoie à l'activité linguistique et n'est pas observable et donc n'est accessible qu'à travers des « *manifestations externes, normales ou pathologiques* ». Selon Jean Pierre Cuq cette conception est proche de ce que Chomsky nomme *compétence*
- b) L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement.
- c) La méthode d'explication suivie ».

Les auteurs précisent que les acceptions b et c relèvent d'activités métalinguistiques et renvoient aux théories qui tentent selon un point de vue particulier de mettre en évidence le fonctionnement et l'organisation interne d'une langue donnée, ce qui renvoie à une démarche de catégorisation des unités de cette langue et à la mise en relation de ces catégories.

Robert GALISSON et Danielle COSTE, quant à eux, dans Dictionnaire de Didactique des Langues reconnaissent la difficulté à définir le terme «grammaire ». Ceci est dû, selon eux, à ses emplois flous et multiples. Ils en donnent six acceptions différentes les unes des autres (p.253) :

- a) Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
- b) Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.

¹¹ Nous allons passer en revue toutes les définitions de grammaire ; nous n'en citerons que celle qui se rapporte à notre domaine de recherche qui est à savoir l'enseignement apprentissage du F.L.E.

- c) Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
- d) Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
- e) Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
- f) Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

Les deux auteurs précisent que les cinq premières acceptions dépendent des activités de réflexion et des démarches d'ordre métalinguistique, qui effectuent un discours "sur le langage humain" et que la dernière renvoie à ce que Chomsky qualifie de "compétence du sujet parlant".

Jean-Pierre Cuq, quant à lui, estime dans « *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* » que les points de vue qui ont été avancés au sujet de la grammaire illustrent une définition au sens traditionnel et propose une définition d'un point de vue didactique selon lequel la grammaire peut être entendue comme :

1. Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
2. «Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qui se fait de la langue qu'il enseigne.

Il ressort de ces deux acceptions que la grammaire est une activité individuelle de représentation que se fait l'apprenant au sujet de la langue et de son fonctionnement, elle se caractérise par son aspect évolutif. L'enseignant de son côté est appelé à guider cette activité en s'appuyant sur des théories linguistiques. Comme disait Gérard VIGNER cette définition a le mérite de placer la grammaire au plus près de l'élève et de l'enseignant.

Dans Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre CUQ (Cuq, 2003 : p.117) propose quatre acceptions de la grammaire :

- a) Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.
- b) Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.
- c) Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés.
- d) Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.

Nous avons retenu de ces quatre acceptions que la grammaire est un ensemble de règles et de principes d'organisation intériorisés par les usagers que la didactique des langues se donne comme objectif de développer auprès des apprenants.

En définitive, les définitions qu'on vient de citer se situent sur deux plans dont l'un s'intéresse à la langue en soi et l'autre au discours que l'on en fait. Autrement dit, ce sont à la fois les connaissances intériorisées que possède l'utilisateur d'une langue et les descriptions théoriques du dit fonctionnement.

11. Type de grammaire :

Après avoir ainsi défini la grammaire nous allons nous intéresser à sa typologie en s'inspirant de celle établie par Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN qu'ils ont eux aussi emprunté à DIRVEN et qu'ils ont tenté de développer en y insérant des notions comme : compétence grammaticale et connaissance grammaticale intériorisée. (Voir Figure 2)

11.1. Grammaire pédagogique :

Selon R. DIRVEN (Dirven, 1990 cité par Germain et Seguin, 1998 : p.46) la grammaire pédagogique désigne toute description de la langue étrangère visant à guider ou à soutenir le processus d'apprentissage en vue de l'acquisition d'une langue. Elle porte sur toute description des règles grammaticales censées aider l'apprenant à améliorer son acquisition d'une part et d'autre part mettre à la disposition de l'enseignant les outils nécessaires à la mise en pratique d'activités grammaticales. Elle est par nature sélective pour répondre aux besoins de l'apprenant (âge, style d'apprentissage, degrés d'acquisition de la L2 ...etc.) et de l'institution et ses objectifs.

« Une grammaire pédagogique s'adresse à un public prédéterminé, avec l'objectif de faire apprendre un certain contenu grammatical de la langue cible. Elle doit donc idéalement tenir compte du sujet apprenant comme tel [...] Elle est donc sélective dans son contenu, lequel doit être organisé selon un itinéraire par le temps et par l'efficacité. » (Germain et Seguin, 1998 : p.87)

C'est une grammaire présentée sous forme de méthode qui sert d'appui à l'apprenant et à l'enseignant en vue de l'appropriation de la langue. La langue y est présentée de façon pratique et prend en considération l'apprenant en tant que tel, *« une méthode pour apprendre et enseigner le fonctionnement et la pratique de la langue, qui tient compte du processus d'apprentissage dans la présentation, la sélection et la progression des données. » (Defays, 2003 : p. 48)*

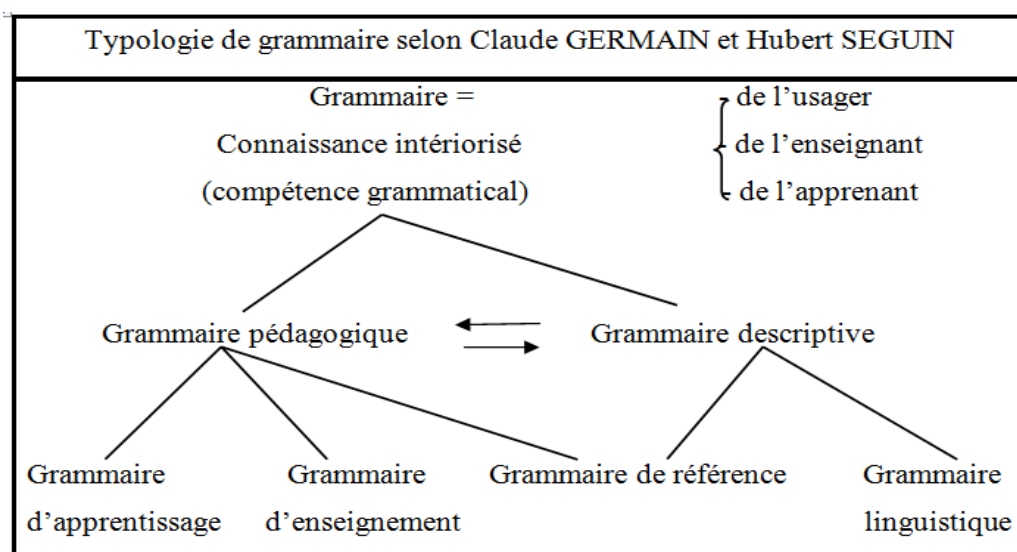


Figure 2 Typologie de grammaire (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 48)

11.2. Grammaire de l'enseignement :

Ce sont les propositions de grammaire contenues dans les programmes de langue (guide du professeur par exemple) ; elles fournissent des recommandations (procédures d'enseignement, grammaire de référence, terminologie adoptée ...) et des sélections de progressions. Destinée principalement aux enseignants, elles leur fournissent essentiellement les dispositifs et l'outillage didactique nécessaire (manuels, tableaux, images, etc.), les démarches à suivre quant à l'enseignement de la grammaire ainsi que la terminologie adoptée.

H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx nous dirons au sujet de la grammaire de l'enseignant :

« Entendant par là les pratiques pédagogiques proposées aux apprenants (enseignement implicite ou explicite de la grammaire, types d'activités et d'exercices, etc.), le métalangage utilisé, les descriptions, et l'image de la langue et de la grammaire que l'enseignant transmet. » (Boyer, Butzbach, Pendanx, 1990 : p. 215)

11.3. Grammaire d'apprentissage :

Sont les ouvrages de grammaire destinés aux apprenants qui visent à faciliter le processus de l'acquisition de la grammaire qu'il ne faut pas confondre avec la grammaire de l'apprenant qu'on peut appeler aussi grammaire intériorisée, système approximatif ou interlangue grammaticale.

Ce qui différencie la grammaire d'apprenant de la grammaire pédagogique, c'est que la première est destinée et peut être utilisée par l'apprenant, alors que la deuxième nécessite l'intervention de l'enseignant.

11.4. Grammaire de référence :

Se situant à la jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire descriptive, elle est tantôt prescriptive et tantôt descriptive. C'est une grammaire qui prétend à l'exhaustivité car elle présente à la fois la somme des connaissances qu'a un locuteur ou un spécialiste de la langue ainsi que les divers usages que l'on en fait.

« Toute grammaire de référence d'une langue devrait se présenter à la fois comme une somme organisée des connaissances ou des savoirs que les locuteurs ou les spécialistes ont sur cette langue, et comme un

recensement des usages effectifs que font les locuteurs de cette langue dans les divers registres selon lesquels elle est utilisée. » (Deulofeu, Debaisieux, 2012 : p.27)

11.5. Grammaire linguistique :

Pour Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN la grammaire linguistique se définit comme

« (...) elle (la grammaire) comprend, d'un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et, de l'autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans une langage technique servant ou à décrire de la manière la plus exhaustive qui soit les connaissances intériorisés d'un usager de la langue ou à en proposer un modèle abstrait ». (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 54)

La grammaire linguistique comprend deux approches : l'une non normative (en référence aux normes et règles qui décrivent les pratiques langagières d'un grand nombre d'usagers et qui est alors érigée en modèle), l'autre renvoie aux ouvrages scientifiques rédigés dans une langue technique et par ce fait s'adressant à des spécialistes et qui propose une description de la langue la plus exhaustive qui soit.

Elle vise d'abord et avant tout à décrire et à expliquer le mécanisme de fonctionnement de la langue sans tenir compte du contexte d'emploi.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, qu'il nous soit permis de tirer quelques enseignements de ce bref survol historique. D'abord, la naissance de la grammaire qui précède celle de la linguistique qui n'a su se développer, véritablement, qu'à partir de la deuxième guerre mondiale ; cette dernière qui a fait de la grammaire un champ d'application de ses modèles sans véritablement réussir car il s'agissait de modèles très formalistes qui n'étaient pas destinés pour servir en classe. Ce n'est que vers la fin des années 70 que l'on commence à voir l'émergence de modèles linguistiques « *linguistique de type anthropologique*. » (Beacco et Chevalier cités par CUQ, 2004 : p. 23) qui prennent en compte le sens et les conditions d'énonciation ; auxquels s'intéresse la didactique.

De plus, l'influence des Grecs sur la didactique de la grammaire est indéniable car il faut avouer que l'héritage qu'ils ont ainsi que celui des romains ont pesé considérablement sur la didactique. En effet, pendant de longues années régna la méthodologie traditionnelle qui s'est beaucoup inspiré dans ses procédés de l'enseignement du latin. Puis, l'avènement des méthodologies audio-orales a constitué un tournant dans l'enseignement de la grammaire. De la méthodologie traditionnelle qui a utilisé trop de grammaire aux approches communicatives qui n'en ont pas utilisé assez en passant par les autres méthodologies une quête d'équilibre entre usage, objectifs communicatifs et enseignement de la grammaire est toujours en cours.

Par la suite, nous avons pu constater la polysémie du terme grammaire, sans doute, due à un long usage. Une fois le concept défini nous avons pu dresser une typologie des grammaires (inspirée de celle de Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN) ; chose qui nous a permis de faire la distinction entre grammaire pédagogique et grammaire linguistique, puis, entre les divers types de grammaire pédagogique (grammaire d'apprentissage, grammaire d'enseignement et grammaire de référence). Pour ce qui est de la grammaire linguistique, elle se subdivise en grammaire de référence et en grammaire descriptive.

CHAPITRE 02:

Les démarches et formes de l'activité grammaticale en français langue étrangère

Introduction :

D'après H. Besse et R. Porquier nul ne peut nier que l'objectif fondamental de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est une intériorisation rapide de la grammaire. Cela étant dit, une divergence se fait ressentir quant aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre et à l'approche du fait grammatical. De nombreuses interrogations sont à soulever en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire : Quelle grammaire enseigner ? Quelle place devrait-on lui accorder ? Quelle serait la progression grammaticale à adopter ? Grammaire implicite ou grammaire explicite ? Devrait-on admettre une approche inductive ou déductive de la grammaire ? L'enseignant, quel discours devrait-il adopté au sujet de la grammaire ? L'exercice, comment le conçoit-on ? Quel est l'apport de l'exercice à l'enseignement de la grammaire et de la compétence ?

Au cours de ce chapitre nous allons tenter d'apporter des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées.

1. La progression grammaticale :

Tout enseignement guidé, c'est-à-dire, qui s'élabore dans un milieu institutionnel par opposition au milieu naturel, quant à lui, il a lieu hors de l'école, est supposé se faire selon une logique (sélection des formes et de leur mise en place) qui devrait aller selon un parcours d'apprentissage d'un niveau acquis vers un autre non acquis et que l'on vise, Jean-Pierre CUQ dira au sujet des progressions « *stratégies mises en œuvre par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels* ». (Cuq, 2004 : p.204)

Mais comment organise-t-on ces stratégies ?

Selon C. GERMAIN et H. SEGUIN, il existe deux types de progressions ; la première est dite *préalables grammaticaux* la deuxième *progression cyclique*.

1.1. Les préalables grammaticaux :

Le concept de progression est relativement nouveau en didactique des langues. Son apparition date, en effet, des années 1920. A l'époque, elle était synonyme de *fréquence* d'abord appliquée au lexique puis aux éléments syntaxiques. Cependant, les listes de fréquences des éléments syntaxiques n'ont pas eu le même effet que celles du lexique. Chose qui a fait qu'on s'est rabattu sur un autre critère la *simplicité* ou la *facilité*.

Gérard VIGNER (Vigner, 2004 : p. 92) dira au sujet du critère de *fréquence* qu'il a été le plus sollicité au moment de la diffusion des listes du français fondamental et notamment celle dite de 1^{er} degrés. Contrairement aux présentations que donnaient les ouvrages de grammaire de la langue et à ce que nous pensons ; ces listes nous ont fait savoir que les verbes les plus utilisés sont des verbes irréguliers : *être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, prendre*. Et qu'il était préférable d'en tirer profit dans les premiers temps de l'apprentissage.

Après la Deuxième Guerre mondiale (Entre 1945 et 1965) et avec l'avènement de la linguistique appliquée américaine, la progression grammaticale s'impose en didactique mais sur la base d'une analyse contrastive¹², effectuée en amont, de la langue maternelle est de la langue cible. « *Au début des années 60, on croyait donc non seulement possible, mais essentiel, de faire reposer tout programme de L 2, tant en ce qui concerne la sélection que le groupement ou la progression, sur une rigoureuse description linguistique des deux langues en présence.* » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 :p.120)

Quelques années plus tard, on s'est rendu compte que toute progression, aussi logique soit-elle, doit tenir compte de l'apprenant et de son développement psychologique

«*On se demande même si un type de progression (linguistique) linéaire, éléments par éléments présentés successivement, ne risquerait pas, dans certains cas, de bloquer l'apprentissage, dans la mesure où le mode de progression psychologique de l'apprenant serait non linéaire.*» (GERMAIN et Hubert SEGUIN, 1998 : p.121)

¹²Etant donné qu'à l'époque on pensait que ce qui est différent entre la langue de départ et la langue d'arrivée était difficile à assimiler et par conséquent donner lieu à des interférences.

1.2. Une progression cyclique (dite aussi spiralaire) :

L'approche communicative en se donnant comme objectif la compétence de communication a sensiblement modifié le point de vue sur la notion de progression. Désormais, il ne s'agit plus de doter l'apprenant de connaissances théoriques sur le fonctionnement de la langue mais bien au contraire de lui fournir les outils fonctionnels dont il aura besoin en situation de communication.

Jean-Pierre CUQ nous dira à ce sujet :

« la mise sur le même plan des éléments enseignés et la linéarité de la progression ne correspondaient pas aux présupposés de l'approche communicatives, dans sa souplesse, son fonctionnement discontinu, son idéologie même. Moins radicalement, on proposa que le schéma de la progression ne soit plus cumulatif, mais spiralaire, ménageant retours en arrière, enrichissant et approfondissant. » (Cuq, 2004 : p. 204)

Le principe de cette progression est que le premier contact avec le point de langue en question n'a pas besoin d'être exhaustif, il s'agit dans un premier temps de choisir les éléments les plus pertinents. D'autres aspects complémentaires seront étudiés ultérieurement dans un second temps tout en révisant les aspects déjà étudiés.

Ce type de progression pourrait être appréhendé d'une façon différente. D'abord, dans un premier temps présenter globalement les éléments grammaticaux que nous voulons faire apprendre puis au fil des leçons travailler sur chacun des constituants qui ont été présentés globalement au fur et à mesure de la progression des cours.

Toutefois, il est à signaler que là aussi on tient peu compte de l'apprenant, de son style d'apprentissage et de ses stratégies.

2. L'enseignement de la grammaire : le débat sens forme

Lorsqu'il est question d'enseignement/apprentissage de la grammaire un vieux débat resurgit. Devrait-on enseigner la grammaire sans se soucier de la signification de l'énoncé ? Ou bien, au contraire, mettre l'accent sur la signification ? Certains commencent habituellement par la structure grammaticale pour passer par la suite à l'application des formes apprises. D'autres, au contraire, pensent qu'il faut se soucier de la signification d'abord, laissant l'acquisition des formes grammaticales aux tentatives de communication qui vont les façonner. Mais qu'en est-il au juste ? Dans quel sens

devrait-on mener l'enseignement de la grammaire ? Dans ce qui suit nous allons tenter de répondre à ces deux questions.

2.1. L'accent mis sur la forme grammaticale :

La centration sur la forme a connu son heure de gloire durant l'époque de la méthode audio-orale (les années 1940-1950). On pensait à l'époque que l'acquisition se construisait étape par étape et que pour chaque étape il y a un minimum de connaissances linguistiques à accumuler. A ce propos disait Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN

« L'apprentissage est vu comme un processus d'accumulation progressive d'éléments isolés, s'ajoutant les uns aux autres. » L'erreur était bannie car elle était source de mauvaises habitudes. On accordait beaucoup d'importance à la correction de la langue. L'élève devait parler correctement dès les premières séances. *« L'apprenant doit apprendre à parler correctement, sans erreur, dès les premières phases de l'apprentissage et ce n'est que par la suite, au bout de nombreuses heures, qu'il est incité à mettre en application ses connaissances grammaticales. »* (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 146)

Des recherches empiriques se sont montrées sceptiques quant à l'application d'une telle démarche en didactique de la grammaire fle. En effet, L. White (White, 1989 cité par GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 146) est arrivé à montrer que des apprenants ayant bénéficié d'un enseignement grammatical explicite ont pu obtenir des résultats satisfaisants à court et à moyen terme. Au bout d'un an, ces apprenants n'étaient plus meilleurs que d'autres qui n'ont pas suivi un enseignement explicite de la grammaire.

Mettre l'accent sur la composante linguistique de la compétence de communication en travaillant sur les formes grammaticales ne mène pas forcément à la développer. De plus, ne pas permettre à l'apprenant l'erreur, c'est aussi prendre le risque de ne pas déboucher sur une communication efficace.

2.2. L'accent mis sur la signification :

D'après Long les négociations de sens entre apprenants ou apprenants et enseignants, demande de reformulation, de clarification ou d'explication par exemple, contribuent à développer la compréhension et la grammaire voir toute la langue de l'apprenant. Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN nous informe que

« ce seraient les interactions qui seraient le plus susceptibles de développer la compréhension et, par ricochet, de contribuer à tout le développement langagier des apprenants, dont fait partie la grammaire. Ce seraient donc les interactions qui permettent aux apprenants d'acquérir les formes grammaticales tout en mettant l'accent sur la signification » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.151)

D'autres chercheurs nous apprennent que l'apprenant acquiert une aisance en communication meilleure lorsqu'il est mis dans un environnement linguistique riche en activités d'interactions spontanées. Néanmoins il est à remarquer qu'une approche pareille de la langue pourrait déboucher sur une maîtrise approximative de la grammaire et notamment dans le cas d'énoncés complexes. (GERMAIN et SEGUIN, 1998)

Une fois la compréhension assurée, l'apprenant peut se concentrer sur la forme grammaticale. En d'autres termes, une fois que l'apprenant ait saisi le contenu de l'énoncé, il peut se prononcer sur son mode d'agencement. C'est en ce sens que les activités de compréhension pourraient contribuer à l'acquisition de la grammaire.

2.3. L'importance de la rétroaction :

Selon Lionel Meinertzhagen (Meinertzhagen, 2016) le concept de rétroaction est connu en psychologie du développement et dans les sciences de l'éducation. Dans les 50 dernières années, elle apparaît sous différents vocables. Le *feedback* (correctif) chez G. L. Wyatt, concerne la correction dans le cadre de l'acquisition du langage. Chez P. Perrenoud, en vue d'un meilleur apprentissage, le *feedback* est un simple message qui toucherait le fonctionnement cognitif. Claude GERMAIN et Hubert SEGUIN, ajoutent les effets de la correction explicite ou implicite sur l'élaboration de généralisations grammaticales abstraites en langue étrangère.

« Une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de confirmation, les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun de ces cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur. » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.151)

La rétroaction est le fait de revenir sur les productions erronées des apprenants et de les rectifier soit de façon directe (explicite ; en mentionnant à l'apprenant que la production

est non conforme à la langue cible) soit de façon indirecte (implicite; correction de la forme erronée ou réponse aux demandes de clarification d'incompréhension de la part des apprenants).

2.4. L'importance du maintien des acquis :

L. White (White 1991, cité par GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 153), a montré lors d'une recherche sur la place de l'adverbe et la forme interrogative auprès d'un public scolarisé, l'importance d'activités sur le maintien des acquis. En effet, il a constaté qu'à long terme les apprenants qui ont reçu une formation formelle sur la place de l'adverbe n'ont pas pu les maintenir. Au contraire, ces mêmes apprenants ont conservé leurs acquis sur la forme interrogative. Cela s'explique, selon White, après analyse de la langue utilisée en classe par le fait que l'adverbe est rarement utilisé par l'enseignant ; alors que, la forme interrogative est omniprésente. Ce qui montre l'importance d'activités destinées à maintenir les acquis.

De toutes ces considérations, il y a lieu de retenir qu'un enseignement qui se centre *exclusivement sur la forme linguistique* aurait peu de chance de réussir. Néanmoins admettre que « *la négociation du sens serait une condition à la fois nécessaire et suffisante pour contribuer à l'apprentissage d'une L2* » serait prématuré. Selon J. Philip (Philip ,1993 cité par GERMAIN et Hubert SEGUIN, 1998 : p. 153) il est insuffisant de se contenter des négociations du sens dans l'accomplissement d'une activité pédagogique. Un équilibre est à rechercher entre les deux extrêmes car faire de la grammaire ne signifie pas se contenter seulement de la forme grammaticale tout en négligeant la signification. C'est en quelque sorte les deux à la fois, c'est une question d'équilibre entre le linguistique et le sémantique. Reste qu'il faut ajouter à cela, de permettre aux apprenants des moments de rétroaction et notamment lorsqu'il s'agit de productions erronées.

3. Les caractéristiques du discours grammatical de l'enseignant :

Le discours grammatical de l'enseignant est l'ensemble des transformations qu'il fait subir au contenu de grammaire et au manuel dont il fait usage. Selon C. GERMAIN et H. SEGUIN cinq grandes caractéristiques s'imposent :

3.1. L'enseignant explique en simplifiant :

L'enseignant vu les connaissances antérieures de son apprenant et sa progression psychologique ne va lui proposer que ce qui pourrait lui être utile ; exemple, dans le cas de la passivation avec des débutants en L2 et pour ne pas créer une confusion chez eux, l'enseignant ne leur présentera que des phrases avec COD, l'objectif étant de leur faire acquérir la passivation, laissant les cas difficiles pour d'autres stades F. CÍCUREL (CÍCUREL, 1985 : p. 59) dira « *Nous constatons ainsi que l'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public* »

3.2. L'enseignant donne des phrases types :

Au lieu de présenter la règle de façon directe l'enseignant va recourir à un métalangage spécifique propre à la classe établie avec ses apprenants dès les premières séances et qu'on ne peut trouver dans aucune grammaire. L'enseignant, au lieu d'énoncer la règle, il fait appel à un langage spécifique (images, métaphores, symboles...etc.) établi dans le cadre d'une convention entre lui et ses apprenants. C. GERMAIN et H. SEGUIN « *C'est ainsi qu'un enseignant pourra dire, au cours d'une leçon : Règle numéro 4, sans même qu'il soit nécessaire de l'énoncer. Par convention, les apprenants savent de quoi il s'agit* ». (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.162)

3.3. L'enseignant propose des situations exemples :

L'enseignant, à partir d'exemples tirés du vécu de l'apprenant, les fait travailler dans une situation de communication le plus souvent courante et concrète afin qu'il leur fasse inculquer le point de langue qu'il vise. Voici un exemple que nous avons emprunté à GERMAIN et H. SEGUIN dans lequel l'enseignant veut que ses apprenants produisent des énoncés en utilisant le conditionnel.

Exemple :

P : J'ai un problème, moi, avec mon fils. Il regarde toujours la télévision. Il arrive à la maison. Il met son sac dans l'entrée près de la porte et va s'asseoir tout de suite dans le salon et il regarde la télévision et il reste toujours devant la télévision(...). Alors je ne sais plus quoi faire. Est-ce que vous auriez des conseils à me donner.

E : Les élèves font plusieurs suggestions à P, puis P conclut :

P : Dans une situation comme ça, bon, vous m'avez donné des conseils en disant « fais ceci, fais cela » mais on peut aussi, si on veut, suggérer, conseiller, en utilisant le conditionnel.

(GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.163)

3.4. L'enseignant commente l'emploi de la forme enseignée :

Afin de mieux faire saisir une explication grammaticale ; l'enseignant fait un commentaire d'ordre pédagogique concernant une forme grammaticale.

Exemple :

P : (...) Et puis, la flèche avait installée, avait installé qui? L'apostrophe mis pour inconnue, féminin singulier. Donc, vous encadrez la terminaison. Ça explique pourquoi vous avez installée avec e. l'idée, l'objectif, je veux que vous compreniez le pourquoi de la terminaison du participe. Excessivement important. Parce que là, vous l'avez devant vous, mais vous ne savez pas nécessairement pourquoi ...

(GERMAIN et Hubert SEGUIN, 1998 : p.164)

3.5. L'enseignant recourt à des explications reposant sur l'éclectisme:

C'est le fait de recourir à plusieurs explications grammaticales qui émanent de différents modèles de grammaire. Cela est dû essentiellement à l'enseignant qui dispose de plus d'un modèle grammatical qui varie selon le type de formation qu'il a reçue.

Peu de recherches ont été effectuées au sujet du discours grammatical de l'enseignant et pourtant comme on vient de le voir il s'agit d'une notion fondamentale de l'enseignement de la grammaire car il ne s'agit pas de la grammaire des linguistes ou des grammairiens mais du discours de l'enseignant et de ce qu'il fait de la grammaire. C'est la grammaire de l'enseignant qui n'est nullement universelle mais tributaire de son cursus de formation.

4. Grammaire implicite et/ou grammaire explicite

4.1. Désigner les éléments de la langue : la grammaire explicite

Consiste en l'exposé puis l'explication de la règle, bien entendu en ayant recours à une terminologie grammaticale propre à un modèle métalinguistique, suivi d'applications qui auront pour mission, surtout, de vérifier le degré d'assimilation des apprenants. Elle

correspond à ce que l'on pourrait appeler traditionnellement par « faire de la grammaire » (sous l'impulsion de la Méthodologie Traditionnelle)

« il s'agit simplement de l'enseignement / apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant et / ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (Besse et Porquier, 1991 : p. 93);

Elle s'appuie sur un modèle métalinguistique sous forme de descriptions explicites de la langue cible et que l'on peut mener selon deux mouvements ; dans le premier, l'enseignant fournit les informations métalinguistiques (règles) à ses apprenants qui vont les appliquer dans leurs productions ou sur des exemples ; il s'agit de la grammaire inductive (du générale “la règle” au particulier “les exemples”). Dans le second, c'est aux apprenants de constater et de prendre conscience de l'information (règle) c'est la grammaire déductive (du particulier les exemples, à la règle générale)

Selon Gérard VIGNER (VIGNER, 2004), un enseignement explicite de la grammaire ne serait intéressant que pour des apprenants disposant déjà d'une certaine maîtrise de la langue car ils seront dans l'impossibilité de réfléchir sur ce qu'ils ne savent pas. A. Trévisse (Trévisse, 1996) rejoint cette idée lorsqu'elle parle de discours métalinguistiques vides de sens : il est possible que l'apprenant ne comprenne pas un discours métalinguistique ; pour éviter ce genre d'ambiguïté, il faut que la grammaire explicite corresponde à la réalité de l'apprenant ; il faut la situer à l'intersection entre ce que l'apprenant connaît déjà et ce qu'il faut lui faire découvrir.

4.2. Induire la règle : la grammaire implicite

Induire la règle implicitement est un procédé d'enseignement de la grammaire qui consiste à faire acquérir les notions grammaticales aux apprenants sans faire usage du métalangage propre à la grammaire ; l'objectif étant « (...) *produire des énoncés pertinents du point de vue de la logique de l'échange, et corrects du point de vue de la forme.* » (VIGNER, 2004 : p. 109)

Il s'agit de faire acquérir les régularités de la langue de façon délibérée mais sans recourir à un quelconque métalangage ou commentaire grammatical. L'apprenant

procède par imitation ou par analogie pour pouvoir se créer une intuition grammaticale qui avec le temps se transformera en automatisme. Selon Gérard VIGNER

« La notion de grammaire abordée de façon implicite constitue une autre dimension des apprentissages qui visent à faire acquérir de façon délibérée les régularités du système. Il existe différentes manières de donner chez l'apprenant l'intuition de la règle en vue de créer des automatismes langagiers. Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées. »
(Vigner, 2004 : p. 108)

Pour Besse et Porquier la grammaire implicite se définit comme *« le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement “enfoui” dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle. »* (Besse et Porquier, 1991 : p. 184)

Ils ajoutent par la suite qu'il faut la lier à la progression d'enseignement, aux activités de compréhension, de production et aux documents authentiques. Ils concluent par le fait que la grammaire est présente partout à la fois et en toutes heures.

« Ainsi, dans une classe de langue, se trouvent toujours implicités des éléments d'une description grammaticale (ou d'un mixte de descriptions) de la langue-cible, que cette implicitation soit le fait de l'auteur du manuel à travers la progression suivie, les dialogues qui l'illustrent, les divers exercices et activités qui la traitent ; qu'elle soit le fait du professeur dans l'exploitation plus ou moins méthodique qu'il fait des documents de départ, ou qu'elle soit inscrite dans les normes, en particulier orthographiques et scripturales, de la langue qu'on enseigne /apprend. » (Ibid.)

5. L'exercice de grammaire ; qu'est-ce que c'est?

Bien qu'il soit attesté, que l'exercice est une modalité d'apprentissage qui a connu beaucoup de succès et qu'on retrouve dans toutes les méthodes d'apprentissage *« L'exercice est toujours là (...) puisque tous les professeurs y ont recours »* (Vigner, 2016 : p.8) ; peu de recherches ont été réalisées à son sujet. Nous tenterons d'entreprendre, ici, une description rapide de l'exercice de grammaire, de ses modalités d'organisation, de ses fonctions et des formes qu'il peut revêtir, ainsi que, son apport et son utilité à l'apprentissage.

Avant de s'étaler sur la notion de « *l'exercice de grammaire* » nous avons jugé opportun de présenter le terme exercice dans son acception didactique. Ainsi, Jean-Pierre CUQ le définit comme « *un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique.* » (Cuq, 2004 : p. 94). Dans cette définition l'exercice est présenté comme étant un travail fait selon une certaine méthode qui vise à atteindre un objectif spécifique. Il se caractérise par ses aspects formel et systématique.

Quant à Gérard VIGNER, il le définit comme :

« toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. » (Vigner, 1984 : p.17)

Ailleurs l'auteur ajoute :

« Une tâche d'ampleur limitée. Cette tâche est définie par une consigne qui porte sur un apport. L'application de cet apport doit se traduire par une modification de cet apport. Cette tâche réitérée un certain nombre de fois, ce que l'on appelle aussi un item, sur des apports présentant des propriétés communes, permet à l'apprenant d'induire un principe d'organisation dans le fonctionnement de la langue, principe que l'on peut assimiler à une règle. De fait, la variabilité de la réponse est faible, c'est ce qui distingue l'exercice du problème et se révèle donc plus facile à évaluer » (VIGNER, 2004 : p. 109)

G. Vigner définit l'exercice comme une tâche qui répond à une consigne portant sur le contenu de l'exercice « *l'apport* ». La répétition (caractéristique de l'exercice) devrait permettre à l'apprenant d'induire le principe d'organisation propre à la langue et par conséquent de se créer des habitudes linguistiques conformes à la langue cible.

5.1 Mode d'organisation :

On distingue selon G. Vigner trois dimensions importantes dans la structuration de l'exercice : une consigne, un apport et une procédure.

5.1.1. La consigne :

Parce que l'exécution de la tâche dépend de la consigne, il s'avère qu'elle est la dimension la plus importante. Son objectif est d'amener l'apprenant à la réalisation de la tâche. Jean-Pierre CUQ l'a définie comme :

« Discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites, qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. » (CUQ, 2003 : p.53)

Elle doit être simple et claire évitant toute possibilité de confusion *« Des consignes simples, pertinentes et suffisantes (ni trop ni trop peu d'information et un guidage non verbal approprié) réduisent la possibilité de confusion en ce qui concerne la démarche et les objectifs » (CECR, 2001 : p.125).* Une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant.

5.1.2. L'apport :

Ce à quoi l'apprenant est exposé dans le cadre de l'exercice : c'est le contenu même de l'exercice. Par exemple verbes à conjuguer, un texte à trous, des phrases à reformuler ...etc. Ce sont les données sous leurs diverses formes avec lesquelles l'apprenant aura à travailler en respectant la consigne afin de pouvoir réaliser la tâche.

5.1.3. La procédure :

Ce sont les stratégies mises en œuvre par l'apprenant afin de réaliser la tâche. Selon les termes utilisés par le CECR une procédure :

« (...) l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en œuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. » (CECR 2001 : p, 122)

5.2. Les fonctions des exercices de grammaire :

5.2.1. Acquisition implicite des règles :

Girard Vigner (Vigner, 1984 : p.109) *« [l]'objectif de [l'exercice] est d'installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique sur certaines de*

ses propriétés » ; cela fait entendre que l'exercice permet à l'apprenant une intériorisation inconsciente des règles par le biais d'un travail systématique. C'est son caractère réitératif (Besse et Porquier, 1984 : p.121) qui permet à l'apprenant de fixer ou de corriger ce qui est en cours d'apprentissage de façon implicite et inconsciente.

5.2.2. Acquisition des connaissances métalinguistiques :

Selon Cuq et Gruca (Cuq et Gruca, 2009 :p. 135) l'usage du métalangage est une preuve du degré de progrès accusé par l'apprenant et témoigne d'une prise de conscience primitive sur le fonctionnement de la langue. Néanmoins, un certain équilibre s'impose entre l'activité communicative et le discours tenu par l'apprenant sur son activité langagière car le métalangage doit être centré sur son objectif d'« *aide au contrôle plus effectif de la communication.* » (ibid.)

5.2.3. Réflexion sur la langue :

Il s'avère que l'exercice est un moment d'activité réflexive sur la langue, sur ce qu'on a déjà acquis ou sur ce qui est en cours d'acquisition. Certains points de langue s'acquièrent plus facilement et plus efficacement grâce à l'activité réflexive.

5.2.4. Contrôle, évaluation des acquis :

D'après Cuq et Gruca (Cuq et Gruca, 2002 : p. 210), l'exercice est un moyen efficace et économique de contrôle et de vérification des acquis. Il permet, d'une part, aux enseignants de jauger le niveau des apprenants et par conséquent de réajuster et de réguler leur activité par rapport aux besoins du moment. Il est de ce point de vue, un outil d'évaluation formative. D'autre part, il permet aux apprenants de voir le progrès accumulé et les difficultés accusées. D'ailleurs, nombreux sont les ouvrages qui proposent à la fin des séquences des fiches d'auto-évaluation.

6. L'exercice et l'apprentissage :

Gérard Vigner (Vigner, 2016) insiste sur le fait que l'exercice n'est pas une fin en soi, il ne doit être considéré en classe que comme outil d'aide à l'acquisition, il n'intervient qu'en deuxième temps après une phase de découverte.

Selon G. Vigner trois schémas de mise en route sont possibles :

- *Un (des) document(s) présentés, repris, analysés + un (des) point(s) de langue signalés + des exercices conçus comme éléments de systématisation et de consolidation + éventuellement un transfert à d'autres situations d'usage de la langue.*
- *Un corpus de formes proposées aux élèves + un travail collectivement conduit visant à mettre en évidence un certain nombre de régularités + la formulation d'une règle + des exercices d'application.*
- *La présentation d'une règle + explicitation + exercices d'applications + transfert à d'autres situations.* (Vigner, 2016 : p. 09)

Dans le premier schéma, les exercices sont conçus comme outil de systématisation de certaines formes linguistiques et éventuellement un outil de transfert vers d'autres situations. Dans le deuxième, l'exercice se propose comme outil d'application qui se veut pour vérifier le degré de maîtrise des apprenants quant à la mise en évidence de certaines propriétés linguistiques communes à un point de langue. Dans le troisième cas, les exercices sont conçus comme outil d'application de la règle déjà exposée à l'apprenant.

D'après Gérard Vigner (Vigner, 2016), l'exercice ne doit pas être considéré que comme outil de consolidation des acquis ; il ne peut nullement être envisagé comme instrument de découverte. Dans tous les cas il ne faut pas perdre de vue que l'exercice n'est qu'un complément de l'apprentissage.

7. Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences :

Certes les compétences communicatives peuvent s'acquérir à travers les échanges et les interactions, mais cela reste aux yeux de nombreux spécialistes, à l'image de Besse et Porquier 1986 et Vigner 2004, insuffisant car elles doivent être accompagnées d'un enseignement grammatical qui saurait doter l'apprenant d'outils nécessaires afin de contrôler la conformité de ses énoncés et éventuellement ceux d'autrui aux normes grammaticales. On pourrait leur reprocher le fait qu'on peut tenir une communication dans une langue sans pour autant avoir des connaissances approfondies de sa grammaire, mais si l'on admet cela il faut admettre aussi que les connaissances limitées en grammaire vont se répercuter sur les situations où l'on peut s'exprimer et par conséquent elles vont se limiter à leur tour. De plus, le français est considéré par beaucoup de spécialistes, dont G. Vigner, comme langue difficile à acquérir ; ce qui

rend toute approche non grammaticale de la langue infructueuse. L'acquisition de certaines règles grammaticales exige beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant car il s'avère que leur fonctionnement est assez complexe. G. Vigner dira à ce sujet « *l'extraordinaire règle d'accord des participes passés des verbes pronominaux fait ainsi partie de ces monuments dont la visite requiert un guide si l'on veut pouvoir s'y retrouver* » (Vigner, 2004 : p. 117)

En tentant de contourner la grammaire l'enseignement de la compétence ne saurait s'établir car il faut savoir que sans la grammaire la progression des acquis risque d'être ralentie. Germain et Séguin nous le font comprendre en le développant ainsi :

« les adolescents en phase post pubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue ; sinon il en résulte une interlangue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées »
(GERMAIN et Hubert SEGUIN, 1998 : p.44)

8. Les formes des exercices grammaticaux :

Selon Besse et Porquier différentes typologies d'exercices existent. Cela dépend des critères de classement qui sont à leur tour de nature différente :

« L'origine des exercices (du manuel, du maître ou des élèves ?) ; domaine linguistique traité (écrit/oral, orthographe/conjugaison/...) ; modèle métalinguistique impliqué (grammaire traditionnelle/fonctionnelle/...) ; travail demandé aux étudiants (classement de phrases/exercices à « trous »/...) ; intégration aux autres activités scolaires ; finalités pédagogiques ; etc. ».
(Besse et Porquier, 1991 : p. 123)

Jean-Pierre CUQ ajoute également « *Les paramètres qui interviennent dans l'élaboration d'un exercice sont complexes (théories de l'apprentissage, description linguistique et communicative, cadre méthodologique. Ce qui rend toute typologie discutable.* » (CUQ, 2003 : p. 94)

Gérard Vigner dresse un tableau (que nous avons reproduit ci-dessous) pour regrouper quatre typologies d'exercices qui tiennent en compte une conception de la langue fondée sur une acquisition implicite des règles :

Tableau 1 Typologie des exercices de G. Vigner

G. Vigner (1984)	H. Besse (1984)	P. Lemailloux et Alii (1993)	J.P. Cuq, I. Gruca (2003)
-exercices d'analyse (reconnaissance de formes) -exercice structural -exercices de réemploi -exercice de conceptualisation -nouveaux exercices	-exercices de répétition -exercices à trous -exercice structurel -exercices de reformulation	-les textes lacunaires -les questionnaires à choix multiples (QCM) -les mises en relation -les puzzles -les tableaux -les matrices de textes -les reformulations et réécritures	-Compréhension •questionnaires •exercices de réparation de textes ou textes lacunaires •exercices de reconstitution de textes ou puzzles •exercices de mise en relation •activités d'analyse et de synthèse -Expression •activités d'écriture •activités de réécriture •activités ludiques •simulations globales
Typologie plutôt centrée sur l'acquisition des formes, qui suit l'évolution méthodologique tout au long du XXe siècle et qui, sous le libellé «nouveaux exercices », place les exercices qui inscrivent la familiarisation avec une forme dans des contraintes de nature communicative.	Typologie centrée elle aussi sur l'acquisition des formes, qui distingue les exercices où un élément structural sert d'invariant, associé ou non à des variations d'éléments, et ceux où le contenu de signification reste à l'identique, associé à des variations de formulation (exercices de reformulation)	Typologie qui ne s'adresse pas qu'aux seuls professeurs de FLE et qui s'adresse d'abord aux enseignants de FLM. La notion d'exercice dépasse ici largement le cadre d'une activité centrée sur la maîtrise des formes de la langue pour atteindre toute forme d'expression fondée sur un canevas dont on fait varier certains éléments.	Typologie très englobante qui regroupe des activités dont le caractère d'organisation systématisée ne constitue pas toujours l'élément le plus caractéristique

9. Les exercices structuraux :

Ils s'inspirent d'un côté de la linguistique structurale (le distributionnelle) qui représente la langue comme un ensemble de structures manipulables qui peuvent se combiner les unes aux autres d'où les exercices de substitution et de transformation et de l'autre côté du behaviorisme qui se fonde sur la répétition « *des bonnes formes* » pour s'assurer d'une meilleure mémorisation (création de nouvelles habitudes). Malgré le développement qu'a connu la didactique, les exercices structuraux subsistent toujours dans les pratiques des enseignants.

9.1. Les différents types d'exercices structuraux :

9.1.1. Exercice de répétition :

Afin de faire acquérir –surtout mémoriser- aux apprenants de façon implicite des structures grammaticales, on leur fait répéter un modèle. Selon les termes de Jean-Pierre CUQ (Cuq, 2003 : p.96) la répétition de modèles a été considérée pendant de longues années comme condition fondamentale de l'apprentissage

9.1.2. Exercice de substitution :

A partir d'un énoncé, on opère des substitutions, c'est-à-dire, on remplace un élément de l'énoncé fourni par un autre ce qui pourrait entraîner des modifications sur la suite de l'énoncé.

9.1.3. Exercice de transformation :

C'est le fait de reformuler le contenu d'un énoncé en entier ou en partie. Selon Jean-Pierre CUQ (Cuq, 2003 : p 96) on distingue des transformations par addition (Exemple l'ajout de c'est...que), des transformations par réduction (Exemple la pronominalisation).

9.1.4. Les exercices de réemploi :

Le principe consiste à réemployer la même structure dans différents contextes afin de permettre à l'élève d'automatiser la structure et de l'inscrire dans une situation de communication. Il s'agit de réutiliser, de réinvestir des savoirs acquis dans de nouvelles

situations de communication. Ils ont été mis au point par la méthodologie SGAV (CREDIF à partir de 1960).

10. Les exercices communicatifs :

Ce type d'exercices fait appel à la participation active de la part de l'apprenant. Il lui permet de créer des énoncés contextualisés car ils se caractérisent par leur habillage situationnel. Selon Gérard Vigner « (...) *par un jeu plus poussé dans les facteurs organisant la communication. Pour autant l'activité demandée peut se fonder sur des techniques éprouvées (exercices à trous, activités d'analyse, etc.)* » (VIGNER, 2004 : p. 113)

Exemple

A une condition

Vous acceptez une proposition (employez le futur), mais vous donnez des conditions (employez si + présent) :

Vous voulez bien aller voir une amie lundi, mais vous attendez de voir si vous êtes libre.
Je viendrai te voir lundi si je n'ai pas de réunion

Vous voulez bien partir à l'étranger l'année prochaine, mais vous demandez une indemnisation importante.

Vous voulez bien vendre prochainement votre maison de famille, mais vous demandez au futur acheteur un prix élevé.

Vous voulez bien assister à une fête dimanche prochain, mais vous demandez un orchestre qui vous plaît.

Etc...

Libre- Echange 1

Dans cet exercice on veut faire acquérir implicitement l'expression de la condition avec si+présent où une action peut se réaliser dans le futur à condition qu'une autre se réalise.

11. Les activités de conceptualisation :

D'inspiration constructiviste (De Salins, 2001 : p.35), les activités de conceptualisation ne sont pas à proprement parlé des exercices car moins contraignants du point de vue des données mises à disposition et des productions attendues « *mais des moments de réflexions grammaticales explicitées par les apprenants.* » (Besse et Porquier, 1991 : p. 125). Réflexions menées pendant les premiers contacts avec la langue en langue

maternelle puis dès que possible en langue étrangère. Besse et Porquier, selon Gérard Vigner (VIGNER, 2004 : p.125), en étaient les précurseurs.

Deux principes fondent cette démarche :

- On ne peut expliciter une réflexion métalinguistique que sur les parties de langue déjà intériorisées par l'apprenant.
- Le métalangage dont il est question est celui des apprenants « *“règles d'apprenants”, qui constituent une verbalisation de leurs intuitions épilinguistiques* » (Beacco, 2010 : p.51) et non celui déjà énoncé dans une grammaire de référence.

Le déroulement des activités de conceptualisation suit en général trois phases :

- Le point de départ est une erreur commise par certains apprenants du groupe ; ce qui laisse supposé que d'autres apprenants, ceux qui n'ont pas commis l'erreur, « *ont déjà intériorisé le micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur.* » (Besse et Porquier, 1991 : p. 114)
- En ayant à s'appuyer sur l'intuition des apprenants qui n'ont pas commis l'erreur une verbalisation de la règle va se faire mais dans la langue des apprenants

« pour ce faire, le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas. On constitue ainsi un corpus non présélectionné par le professeur (c'est une différence essentielle avec les démarches de grammaire inductive) et qui correspond à la compétence réellement atteinte par les étudiants dans la langue-cible » (Besse et Porquier, 1991 : p. 114)
- Il s'en suit une phase de test dans laquelle on demande aux apprenants de produire des phrases ; si leurs productions sont conformes aux normes, on considère que le test est positif et on considère l'explicitation faite déjà comme règle provisoire. Si au contraire le test est négatif, on reconsidère l'hypothèse de départ ou l'on suppose qu'il n'existe pas de solution adéquate au problème posé.

L'origine de cette démarche est la double conviction que la prise en considération des intuitions des apprenants sur le système de la langue cible facilite l'acquisition et que le savoir métalinguistique tel qu'il apparaît dans les ouvrages de référence ne peut pas apporter des solutions toutes faites en langue étrangère.

Conclusion

Au cours de ce chapitre nous avons tenté d'examiner la problématique de l'enseignement de la grammaire et les modalités mises en œuvre en vue d'optimiser le processus acquisition/apprentissage de la grammaire. C'est ainsi qu'on a su apporter quelques éléments de réponse quant aux questions que nous nous sommes posées en introduction.

D'abord il faut retenir que la progression grammaticale se rapporte à la sélection des formes grammaticales et à leur mise en place selon un certain nombre de critères dont les objectifs visés et les besoins des apprenants. À l'époque où la grammaire était conçue comme objectif à atteindre ; s'agissant des *préalables grammaticaux* ; d'une progression reposant essentiellement sur les éléments grammaticaux qui forment et constituent une langue. De l'autre côté, l'avènement de l'approche communicative et la priorité accordée à la communication ont fait que la progression devienne *cyclique*.

Par la suite nous avons entrepris d'aborder un vieux débat : devrait-on privilégier le sens ou la forme quand on a affaire à la grammaire ? Selon GERMAIN et SEGUIN, l'idéal ne serait ni dans l'un ni dans l'autre car se contenter de se focaliser sur la forme grammaticale serait préjudiciable à plusieurs égards, de même aussi pour les négociations du sens, qui à eux seuls, ne sauraient faire aboutir une activité pédagogique, une quête d'équilibre est à entreprendre.

Ensuite, nous avons voulu examiner le discours de l'enseignant quant à l'enseignement de la grammaire qui est l'ensemble des transformations qu'il fait subir au contenu de grammaire et au manuel dont il fait usage. Il s'agit, bel est bien, de la grammaire à laquelle est exposé l'apprenant « *faite de simplification, de conventions, de répétitions, d'adaptation aux apprenants.* » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.166)

La question de la grammaire implicite et/ou explicite a été discutée et il s'avère qu'actuellement on fait usage des deux mais à condition de les faire succéder, l'approche implicite précédant l'approche explicite « *de la pratique à la connaissance grammaticale* » (VIGNER, 2004 : p. 131).

Enfin, nous avons pu nous étaler sur la question de l'exercice grammatical ; qui est de nos jours un terme et un outil d'usage très courant et pour l'apprenant et pour

l'enseignant, chose « *qui finit par masquer ses particularités de construction, plus complexes qu'on ne le pense, et qui s'appuient sur un certain nombre d'implicites linguistiques.* » (Vigner, 1984 : p. 2). L'exercice, comme on a pu le constater, est une mécanique assez complexe mise au service de l'enseignant.

Chapitre 3

Les représentations en didactique de la grammaire

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons tenter d'apporter quelques éclairages quant au concept de représentation ; c'est ainsi que nous nous poserons les questions : qu'est-ce que les représentations ? Par quels mécanismes s'élaborent-elles ? Quelles sont ses fonctions ? Comment s'est effectué le transfert du concept « représentation » des sciences sociales vers la didactique ? Quels rôles jouent les représentations dans l'enseignement / apprentissage du français en général et celui de la grammaire en particulier ? Pour répondre à ces interrogations, nous allons, dans un premier temps, présenter quelques éléments de définition de ce qu'est une représentation, en présenter le processus de formation ainsi que ses différents types. Puis, dans un second temps, nous aborderons la question du transfert du concept représentation en didactique du F.L.E. Dans un troisième temps, nous tenterons de mettre l'accent sur les facteurs sous-jacents à la formation des représentations quant à l'enseignement de la grammaire du côté de l'apprenant et de celui de l'enseignant par le biais de trois sondages : celui de H. Besse 1991, de C. Germain et H. Seguin 1995 et de M.-C. Fougerouse.

1. Représentation : qu'est-ce que c'est :

Selon S. PFEUTI (PFEUTI, 1996 : p. 03) bien que la notion soit vaste et ambiguë car en perpétuelle évolution ; un consensus existe pour la plupart des auteurs ; ils « s'accordent à dire que la représentation est un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale ». Cela revient à dire que le terme représentation regroupe toutes sortes de croyances, d'attitudes mentales faites par l'individu au sujet du monde dans lequel il vit. C'est une reconstitution subjective du monde réel

Bien que l'on puisse dire que l'origine de la notion est bien ancienne ; c'est au sociologue E. Durkheim, sous la dénomination « *représentation collective* », que revient le mérite de l'avoir introduit dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux. C'est à lui aussi que revient le mérite d'avoir fait la distinction entre *représentations individuelles* et *représentations collectives* ; qui pèsent par leur poids sur les *représentations individuelles* et se transmettent d'une génération à l'autre.

Cependant, c'est avec le psychologue Serge Moscovici que s'élabore véritablement la théorie des « *représentations sociales* » par ces travaux sur la psychanalyse et les images

dans la France de l'après guerre. C'est ainsi qu'on a pu assister à l'émergence d'un courant en psychologie qui s'élabore selon deux axes : un axe qualitatif qui s'intéresse au contenu de la représentation et un axe expérimental qui s'intéresse à la manière dont elles se construisent et se développent. Ainsi, on parlera dès lors de « *représentations sociales* ». Alors qu'est-ce que les représentations sociales ?

2. Représentation sociale : quelques définitions

C'est un concept transversal qui se trouve à l'intersection de plusieurs domaines des sciences de l'homme et des sciences sociales, ce qui rend sa définition complexe.

Pour Serge Moscovici c'est :

« (...) une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent ». (Cité par Carlos, 2015 : p. 36)

Moscovici définit la représentation sociale comme étant une forme de connaissance sociale issue du passé et du vécu de l'individu. C'est une sorte de repère pour l'individu et le groupe social. Elle lui permet de prendre position et de justifier ses prises de position.

Pour Jean-Claude Abric:

« La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, constitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987 : p. 64)

J. C. Abric, quant à lui, définit les représentations sociales comme le produit d'un processus mental qui permet à l'individu ou le groupe social une reconstitution de son environnement et par ce fait l'attribution à ce dernier d'une signification qui lui est subjective.

Selon Denise JODELET la représentation :

« est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques ». (Cité par Abric, 1976 : p. 13)

Denise JODELET affirme, elle aussi, que les représentations sont issues d'une société, élaborées en son sein et partagées par un groupe social. C'est un système complexe d'interprétation de l'environnement qui oriente l'individu et régule son comportement.

Ainsi, on peut dire qu'une représentation sociale est un concept « objet » partagé entre un « moi » (l'égo) et « les autres » (l'alter). C'est un monde d'opinions et d'attitudes communes à un groupe produit en son sein et reflétant la somme d'expériences individuelles et collectives d'une société donnée. (Voir Figure 3)



Figure 3 Le regard psychosocial (Carlos, 2015 : p. 35)

3. Formation des représentations sociales :

Selon Moscovici deux processus permettent de structurer la représentation sociale ; ils sont à savoir : l'objectivation et l'ancrage.

3.1. L'objectivation :

Première phase du processus de création ; elle permet à l'individu l'appropriation et l'intégration des connaissances relatives à un objet de représentation. Elle se déroule en trois étapes :

- Le sujet va d'abord sélectionner l'information à propos d'un objet en fonction de sa culture et de représentations existantes déjà. A ce moment, on peut parler

d'appropriation puisque l'information n'appartient plus au domaine spécifique d'où elle est tirée.

- Ensuite, la formation d'un schéma figuratif constitué des éléments d'informations les plus importants. C'est le noyau de la représentation.
- Puis la naturalisation qui se traduit par l'assimilation des éléments nouveaux qui deviennent des éléments de la réalité.

3.2. L'ancrage :

L'ancrage consiste à insérer dans la société la représentation et par ce fait elle intègre le système des valeurs sociales. Il comporte plusieurs aspects :

- Le sens : c'est le fait de coller une signification à la représentation qui en elle-même est différente selon le groupe social auquel on appartient. Moscovici (PFEUTI , 1996) nous cite l'exemple de la psychanalyse qui était refusée par certains groupes de la société du fait de représentations qu'ils se sont faites à son sujet.
- Système d'interprétation qui attribue une valeur fonctionnelle à la représentation qui devient à son tour un système de médiation entre l'individu et son environnement.
- Insertion de la représentation au sein du système de pensée. Il s'agit de l'intégration de la nouveauté dans le système de représentation déjà présent.

Selon Moscovici les processus d'objectivation et d'ancrage sont affectés par plusieurs facteurs qui sont : *la dispersion, la focalisation et la pression.*

La dispersion de l'information: pour la formation d'une idée de l'objet représenté, on a besoin d'informations qui sont à la fois insuffisantes et surabondantes chose qui crée un décalage entre informations nécessaires et informations présentes pour un fondement solide de la connaissance.

La focalisation d'un individu ou d'un groupe social sur un objet qui est affecté par la place qu'il occupe dans son environnement et le degré d'intérêt qu'il présente. C'est ainsi que Moscovici (PFEUTI , 1996) note qu'un large groupe de sous-ouvriers n'a pas de représentation sur la psychanalyse.

La pression à l'inférence est le produit de la pression sociale qui exige de l'individu qu'il soit capable de communiquer à tout instant, d'apporter des réponses, des

explications. Fait qui accélère le passage du constat à l'inférence. Selon les propos de Moscovici

« ... les circonstances et les rapports sociaux exigent que l'individu ou le groupe social soit capable, à chaque instant, d'agir, de fournir une explication ou de communiquer. Les informations doivent pouvoir devenir, sans délai, fondement de conduite, instrument d'orientation... l'existence de cette pression, la préparation constante à répondre aux incitations du groupe, du milieu, accélèrent le processus du passage du constat à l'inférence » (Cité par PFEUTI, 1996 : p.12)

4. Fonctions des représentations sociales :

Les représentations sociales ont quatre fonctions essentielles:

4.1. Une fonction de savoir :

Elle permet la lecture et l'intégration d'informations nouvelles au sein de cadres déjà existants et auxquels appartient l'individu.

4.2. Une fonction identitaire :

Elle fonde et consolide le caractère de l'individu et du groupe social.

4.3. Une fonction d'orientation :

Elle justifie le comportement et les pratiques des individus. Elle constitue une sorte de prescriptions sociales des conduites à tenir face aux nouveautés. A ce titre elle représente une sorte d'autorité qui définit ce qui est tolérable de ce qui ne l'est pas dans un contexte social déterminé.

4.4. Une fonction justificatrice :

Elle constitue une sorte de repère qui permet aux individus de justifier leur comportement et leur prise de position.

5. Concepts voisins : Stéréotypes et préjugés

Bien qu'il existe plusieurs notions appartenant au domaine des représentations comme par exemple : les attitudes, les croyances, les valeurs ...etc. nous nous focaliserons dans ce qui suit sur les notions de stéréotypes et préjugés dont les définitions peuvent nous être utiles dans notre partie pratique.

5.1. Les stéréotypes :

Les stéréotypes et représentations font objet de confusion bien que l'un structure l'autre comme le souligne Christiane Villain-Gandossi, « *Le stéréotype apparaît (...) comme un élément de la structure des représentations* » (Amossy, Herschberg, 1997, p. 45 cité par Villain-Gandossi, 2001 : p. 27) Abric, J.-C. et Vergès, P., quant à eux, le considèrent comme partie constituante du noyau centrale d'une représentation.

Il s'inscrit dans la durée et résiste aux changements puisqu'il ne dépend pas de l'expérience, il est transmis à l'individu par le milieu social « *Le stéréotype est de longue durée et offre une grande résistance aux changements, ce qui est lié au fait qu'il est indépendant de l'expérience.* » (Villain-Gandossi, 2001 : p. 28)

Nous ne pourrions agir sans leur aide ; ils déterminent notre façon de penser, d'agir car ils nous transmettent, sous l'influence du milieu social, des images préconçues du monde qui nous entoure qui déterminent, orientent et organisent notre façon d'être.

En psychologie sociale« (les stéréotypes) *signifient des croyances, ou représentations rigides et simplificatrices, généralement partagées par un groupe plus ou moins large et éventuellement par les membres d'une société entière.* » (Ucciani, 2012 : p. 3)

Ils ont pour mission de faciliter la communication comme le souligne Marion Perrefort « *le stéréotype fait partie intégrante de notre savoir socioculturel concernant les règles implicites qui structurent nos échanges avec autrui.* » (Perrefort, 2016 : p. 7) C'est ainsi qu'on ne peut saisir le non dit dans l'énoncé « *Ma belle-mère vient demain, mais elle est assez sympa* » que si on est en possession des stéréotypes associés dans la culture française à belle-mère.

Christiane Villain-Gandossi (2001) ajoute qu'au niveau « psychosociologique », le stéréotype organise l'inclusion de l'individu à une communauté, une collectivité de valeurs communes tout en effectuant l'exclusion de l'Autre. « *L'Autre est alors perçu à la fois comme celui qui est exclu du groupe et qui peut menacer son intégrité.* » (G. Boëtsch, et C. Villain-Gandossi, 2001 : p. 17)

Jean-Louis Dufays, quant à lui, distingue cinq traits pertinents qui différencient le stéréotype de la représentation, des discours et des schémas:

- 1) *la fréquence : un stéréotype est un signe qu'on réitère abondamment;*
- 2) *le semi-figement : tout stéréotype associe au moins deux éléments qui apparaissent quasi soudés l'un à l'autre ;*
- 3) *l'ancrage dans la mémoire collective : un stéréotype est reconnaissable par une large part de la société où il circule ;*
- 4) *le caractère durable : même si elle est variable, sa durée de vie n'est pas limitée à une saison ; elle peut couvrir plusieurs décennies, voire plusieurs siècles;*
- 5) *l'ambivalence axiologique: si le mot stéréotype et ses synonymes (cliché, lieu commun, poncif, topos, idée reçue) servent généralement à désigner des phénomènes que l'on récuse, les dits phénomènes n'en sont pas moins appréciés très diversement par leurs usagers.*
(Dufays, 1997 : p. 107)

5.2. Les préjugés

Comme le terme l'indique, une prédiction, un jugement énoncé d'avance, "avant" mais avant quoi ? La vérification, l'examen ou le constat qui le prouverait. Préjuger signifie donc *« porter un jugement prématuré sur quelque chose ou quelqu'un ; considérer comme résolue une question qui ne l'est pas »* (Rober, 1993 : p. 1001).

Selon les termes de Serge Guimond en psychologie sociale les préjugés *« sont habituellement définis comme des attitudes négatives ou défavorables à l'encontre de certains individus en raison de leur appartenance à un groupe. »* (Guimond, 2006 : p. 1). Les préjugés sont a priori, des attitudes négatives à l'encontre d'une ou de plusieurs personnes pour leur appartenance à un groupe particulier. Il est souvent décrit comme une forte charge émotionnelle, considéré comme une vérité incontestable par celui qui y adhère.

Trois dimensions composent les préjugés ; Cognitive, affective et motivationnelle.

6. Modèles d'étude des représentations sociales :

Depuis sa formulation initiale par Moscovici (1961), plusieurs orientations théoriques autour des représentations ont développé et enrichi différentes méthodes

d'investigations dotées de moyens méthodologiques divers ; ce sont : le modèle sociogénétique, le modèle sociodynamique et le modèle structural.

6.1. Le modèle sociogénétique :

L'approche sociogénétique aspire en premier lieu à proposer une description de la genèse et du développement d'une représentation sociale.

Selon Moscovici (Cité par Rateau & Monaco, 2013 : p. 4) se sont des situations nouvelles ou des phénomènes inconnus qui favorisent l'apparition de nouvelles représentations sociales ; parce que le phénomène est nouveau les informations à son encontre sont insuffisantes, incomplètes ou surabondantes ; chose qui pousse à la *dispersion* au sein des groupes sociaux impliqués par l'apparition de l'objet de la représentation sociale. L'apparition de phénomènes nouveaux au sein de la société suscite une activité cognitive intense qui vise à comprendre, à maîtriser le phénomène ; c'est ce que nomme Moscovici *la pression à l'inférence* qui engendre à son tour une multitude de débats qui au fil du temps atteignent un certain consensus ; c'est le phénomène *de focalisation* qui se traduit par le fait que la communauté sociale se focalise sur un aspect particulier du phénomène inconnu qui répond aux attentes et aux intérêts du groupe.

Ainsi l'apparition d'une représentation sociale repose sur trois étapes la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence

Selon P. Rateau et Lo Monaco

« L'émergence progressive d'une représentation, qui se réalise de façon spontanée repose donc sur trois ordres de phénomènes qui constituent les conditions de son apparition : la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence. Mais ces phénomènes eux-mêmes se développent sur la toile de fond de deux processus majeurs définis par Moscovici : l'objectivation et l'ancrage » (Rateau & Monaco, 2013 : p. 5)

Un large courant d'études s'est développé autour du processus de la genèse des représentations sociales ; ce courant s'attache à décrire la représentation sociale en tant que système de significations qui montre les rapports que les hommes entretiennent avec leur milieu. Pour pouvoir élucider cet aspect

« ce courant s'est particulièrement inscrit dans des approches dites monographiques et qualitatives de recueil et d'analyse des discours et des pratiques (techniques ethnographiques, enquêtes sociologiques, analyses historiques, entretiens approfondis, focus-group, analyses du discours, analyses documentaire, techniques d'associations verbales, e.g. Kronberger & Wagner, 2000; Markovà, 1997, 2003; Wagner, 1994, Wagner et al, 1999 » (Rateau & Monaco, 2013 : p. 5)

6.2. Le modèle structural :

Le mérite revient à Abric qui a développé le cadre théorique proposé par Moscovici en enrichissant la théorie du noyau central qui fait qu'une représentation se compose d'un noyau (ou système) central et d'éléments périphériques. Selon V. Grenon, F. Larose et I. Carignan (Grenon, Larose et Carignan, 2013 : p. 1) « *En fonction de la théorie du noyau central, la représentation sociale peut être définie en tant qu'organisation structurée et hiérarchisée selon deux systèmes : un central et un périphérique.* »

Le système central et le système périphérique assurent deux fonctions essentielles :

Une fonction génératrice de sens ((Rateau & Monaco, 2013 : p.6) ; c'est le noyau qui donne une signification à la représentation ; c'est le noyau, aussi, qui transforme la signification des autres éléments qui constituent la représentation.

Une fonction organisatrice (ibid.) qui fait que les autres composants de la représentation s'organisent autour du noyau qui détermine la nature des relations qu'ils entretiennent.

Deux dimensions structurent le noyau central :

- Une dimension normative (évaluatrice) : Le noyau central est constitué d'une norme, d'une valeur sociale dominante envers l'objet de la représentation.
- Une dimension fonctionnelle (descriptive) qui fait que les éléments centraux se rapportent directement à la réalisation d'une tâche. *Par exemple, le noyau central de représentation de la ville est formé des éléments relatifs au repérage et au déplacement urbain* (Carlos, 2015 : p.48).

Les éléments du système périphérique, quant à eux, sont réputés être plus flexibles ; ils constituent une sorte d'interface entre le noyau central et la réalité. Du fait de leur position (proche de la réalité) ils permettent d'abord, de prescrire les comportements à tenir dans telle ou telle situation, de ce qu'il est convenable de faire ou de dire. Ensuite,

il permet une personnalisation de la représentation, un régulateur personnalisé qui fait qu'une même représentation peut donner lieu à des réactions différentes. Enfin, vu la position des éléments périphériques, ils ont pour fonction de protéger « *pare-chocs*. » (C. Flament, 1995) le noyau central.

La théorie du noyau central constitue un tournant pour la théorie des représentations sociales. D'abord, parce qu'elle permet aux chercheurs d'étudier des représentations stabilisées. Dans cette perspective, l'étude de la structure de la représentation importe plus que son contenu. Puis elle permet l'étude de l'interaction entre l'individu et son environnement social.

Pour pouvoir faire une analyse scientifique de la composante d'une représentation sociale et éventuellement déterminer la centralité des éléments, il faut procéder à une analyse quantitative et qualitative :

« Les méthodes les plus usuelles pour le repérage du système central sont l'analyse de similitude (Flament, 1962 ; Degenne et Vergès, 1973) et l'analyse prototypique et catégorielle (Vergès, 1992, 1994). Elles sont souvent couplées avec des techniques propres au modèle sociodynamique comme l'analyse factorielle des correspondances (Deschamps, 2003 ; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Pour identifier avec plus de certitude le système central, on privilégie la technique de mise en cause (Moliner, 1992), l'induction par scénario ambigu (Moliner, 1993) ou le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli et Rouquette, 1992) » (Carlos, 2015 : p.50).

6.3. Le modèle sociodynamique :

« Les représentations sociales désignent des principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports. » (Doise, 1985 : p. 28)

S'inspirant du processus d'ancrage de Moscovici, William Doise propose un modèle théorique pour l'étude des représentations sociales qui consiste à faire ressortir le savoir commun (tributaire des appartenances sociales de chacun) et définir les fondements qui modulent les prises de positions en étudiant le processus d'objectivation et d'ancrage.

Ce modèle attribue aux représentations sociales deux fonctions :

- Des générateurs de prise de position car elles fournissent des points de références communs.
- Organisateur des différences individuelles car les représentations fournissent les enjeux autour desquels se nouent les divergences individuelles.

Selon cette conception, un consensus des opinions exprimées n'est pas obligatoire ; il ne s'agit pas d'un même point de vue partagé autour d'une question, mais des questions autour desquelles s'affrontent les points de vue.

Il est à remarquer enfin que la théorie des principes organisateurs accorde beaucoup d'importance *aux relations intergroupes en essayant de montrer comment les différentes appartenances sociales peuvent déterminer l'importance accordée à différents principes. Dans cette optique, il s'agit d'étudier l'ancrage des représentations dans les réalités collectives.* » (Rateau & Monaco, 2013 : p. 7)

La sociodynamique a introduit une nouvelle façon de concevoir le consensus autour d'une représentation sociale. Moscovici stipule que la communication intra groupal fait qu'un consensus de croyances naît autour d'une question; alors que Doise considère que le consensus se fait autour des questions sur lesquelles s'affrontent les points de vue.

7. La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère :

La didactique « *discipline carrefour* » (Spaëth, 2014 : p.45) se nourrit de plusieurs autres disciplines comme (la linguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, l'anthropologie etc.) s'est enrichie et développée en empruntant des concepts élaborés dans d'autres disciplines

Dans le même ordre d'idée, la didactique est allée puiser auprès de la sociolinguistique des concepts tels que les représentations car par essence il s'avère qu'ils sont des transpositeurs et des opérateurs de communication :

« La représentation sociale permettant la traduction de nombreux conflits normatifs, matériels, sociaux, enracine les matériaux scientifiques dans l'environnement élargi de chacun. En même temps, elle motive et facilite la transposition des concepts et des théories réputés ésotériques sur le plan du savoir immédiat et échangeables et de ce fait,

elles deviennent des instruments de communication. » (Moscovici cité par Spaëth, 2014 : p.45)

Selon les termes de Valérie Spaëth (Spaëth, 2014 : p.46)

« les représentations sont présentes sur deux plans distincts en DFLES : d'abord en tant que telles, puis en tant qu'objets de recherche et d'outils méthodologiques. En effet, traditionnellement, les représentations occupent une place structurante en DFLES ; la transposition, quant à elle, concerne l'objet théorique (c'est devenu un objet de recherche) et méthodologique (c'est devenu un outil pour la recherche). C'est principalement ce second plan qui constitue un des opérateurs de clivage dans une discipline dont les frontières sont toujours en construction.

8. La représentation comme objet de recherche et de méthodologie en didactique du FLE :

Progressivement la transposition de la notion s'effectue entre la fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle ; depuis qu'on a compris l'indissociabilité de la langue et de la culture ainsi que la complexité de la problématique didactique FLE qui a besoin pour sa scientificité de théories relevant de différents domaines. En effet, l'introduction de la psychologie cognitive et des sciences sociales en didactique a permis une explication rationnelle des phénomènes de régressions ou de progressions qui touchent tel public d'apprenants *« certaines représentations sont des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage. » (Py, 2004 : p. 15)*

Selon Bernard Py (ibid.) les représentations interviennent en didactique *« soit sous la forme de croyances vernaculaires précritiques, soit sous la forme de connaissances linguistiques acquises dans un cadre institutionnel, notamment de type scolaire ou universitaire. »*

En 2001, déjà, D. Moore présente le concept *« la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues » (MOORE D, 2001 : p9.).* Selon Valérie Spaëth cette circulation est essentiellement due à la volonté de promouvoir la politique linguistique du cadre européen commun de référence pour les langues d'un côté et de l'autre les discours scientifiques qui installent le concept dans le champ de la recherche. Il faut avouer que c'est le métacognitif inhérent au concept et son rôle dans l'acquisition des langues qui font qu'il s'impose dans les travaux sur *« stéréotypes, préjugés et comportements d'apprentissage ».*

On observe l'opération de transposition du concept représentation en didactique des langues avec la prise en charge méthodologique du recueil et de l'analyse des représentations des langues notamment à partir de l'implication de la sociolinguistique. Les travaux effectués par Moore en 2001 (coordonné) restent d'un point de vue scientifique une référence.

Néanmoins, nous avons relevé un problème d'ordre terminologique, à savoir une certaine déperdition de la signification et du périmètre de la notion. Les termes qui se rapportent à la notion et qui sont en circulation aujourd'hui sont nombreux «*conception, perception, représentation linguistique, métalinguistique, langagière, etc.* ». Cela est dû sûrement au moment du passage vers la didactique F.L.E. qu'accuse le concept actuellement.

Selon Moore la vision qu'on a des représentations des langues trouve son origine dans une série de recherches qui montrent que les attitudes et les représentations sont liées à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage. Elle ne fait pas mention de la motivation. Néanmoins, elle considère que parmi les variables individuelles qui interviennent dans l'acquisition des langues, il y a les facteurs affectifs.

9. Représentations sociales, Attitude et motivation, Objectifs et besoins

9.1. Attitude et motivation :

Selon D. Moore (MOORE D, 2001) la conception qu'on a des représentations trouve son origine dans une série de recherche qui ont mis en relation réussite et échec dans l'apprentissage d'un côté et les attitudes et représentations de l'autre. Dans son acception générale *motivation* (terme emprunté à la psychologie) renvoie aux facteurs qui déclenchent une conduite ou un comportement donné qui traduit des références à des croyances.

Dans le domaine de l'apprentissage, le facteur affectif (notions d'attitude et motivation) paraît comme une variable essentielle à prendre en considération dans l'acquisition des langues car « *elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des actions cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.* » (CUQ, 2003 : p. 171)

Selon une synthèse de Bogaards (Bogaards, 1988 : p.) en ce qui concerne les théories psychologique « *la motivation est une tendance spécifique vers telle catégorie d'objet* », alors que « *l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet* ». Réf

En didactique la motivation se conçoit comme étant le résultat d'interactions entre l'environnement (milieu familial, société, etc.) et la personnalité. La première est dite *motivation externe* et la seconde *motivation interne*

« Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent).

On nommera la première motivation externe, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile, et la seconde motivation interne, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création (...) » (CUQ, 2003 : p. 171)

9.2. Objectifs et besoins :

Les notions objectifs et besoins font parfois objet de confusion dans la mesure où le besoin est défini comme « *le moyen nécessaire pour atteindre un objectif spécifique* ». Ajouter à cela, les deux notions sont liées à la motivation, apparentées à d'autres telles que l'intérêt, le désir ou la demande.

En didactique des langues étrangères, la notion de besoin est très souvent complétée par les mots « langagier, spécifiques, d'apprentissages, etc. ». Cela démontre la complexité de la notion qui reste difficile à appréhender.

C'est pendant les années 1970 avec l'avènement de l'approche communicative qu'on a pris véritablement conscience de la notion de besoin ; d'une part les *besoins des apprenants* et d'autre part les *besoins objectifs*. (CUQ, 2003 : p. 35)

Selon Richterich (Richterich, 1985 : p. 95) déterminer les objectifs a pour fonction d'informer et de motiver; alors que le rôle assigné à l'identification des besoins permet un recueil de données auprès des apprenants et des enseignants afin de mettre en place les moyens nécessaires pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/l'apprentissage.

En somme, l'analyse des éléments constitutifs avec lesquels la notion de besoins est en interaction et l'élaboration des objectifs d'apprentissage qui correspondent à la situation des apprenants représentent un mécanisme qui doit être maintenu tout au long de l'enseignement.

10. L'apprenant devant la grammaire ; la représentation grammaticale :

L'apprenant d'une langue étrangère s'est déjà fait implicitement une représentation sur l'acquisition de la langue étrangère, de ce qu'est la grammaire, de la manière avec laquelle s'acquiert la grammaire et ainsi de suite ; il en va de même pour l'enseignant qui lui aussi s'est fait des représentations sur la grammaire, la façon avec laquelle elle devrait-être enseignée, la finalité de l'enseignement grammatical, etc.

10.1. Les facteurs culturels :

Le facteur culturel intervient de façon significative dans la conduite à tenir quant à l'acquisition de la langue étrangère. En effet, la façon avec laquelle s'est faite l'acquisition de la langue maternelle influence considérablement l'acquisition de la deuxième langue. Les publics arabophones ou germanophones trouvent qu'il est légitime d'aborder le français avec un appareillage grammatical plus ou moins lourd car ils l'ont fait pour l'acquisition de leurs langues maternelles ; contrairement aux anglophones qui ne s'intéressent pas beaucoup à un enseignement qui accorde beaucoup d'importance à la grammaire. *« L'apprenant d'une L 2, en tant que locuteur d'une langue quelconque (sa L 1), s'est déjà fait implicitement une certaine représentation de ce qu'est une langue, de ce qu'est une grammaire, de la façon dont on apprend une langue »* (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p. 6)

J. C. Beacco parle de culture éducative, il dira à son sujet :

« On peut donc estimer que la question de l'emploi d'activités grammaticales ne peut trouver de réponse qu'en tenant compte de ce contexte éducatif global, car elles y sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales, acceptables ou inutiles indépendamment de leur efficacité réelle. » (Beacco, 2010 : p. 79-80)

L'apprenant en se présentant en classe de français langue étrangère dispose déjà de connaissances en langue maternelle qui pèsent par leur poids sur l'acquisition de la

L2 ; qu'on le veuille ou pas la manière avec laquelle était acquise la L1 influence considérablement l'acquisition de L2.

10.2. Les facteurs cognitifs :

Le facteur cognitif joue un rôle également important quant à l'élaboration d'une attitude vis-à-vis de la grammaire. « *Le degré d'attention apportée aux formes et le souci du détail ne sont pas (...) également distribués chez tous les individus* » (Vigner, 2004 : p. 20). En effet, les recherches en psychologie ont bien démontré l'existence de deux grandes familles d'individus ;

Les « sérialistes » portés sur le détail, attachés à la perfection car dotés d'une capacité de mémorisation formelle plus importante et un sens de l'observation développé.

Les « globalistes » peu soucieux de la correction formelle ; ce qui compte pour eux, c'est la cohérence d'ensemble et la réussite d'un échange même s'il est accompagné d'imperfections formelles.

Il existe aussi d'autres profils d'apprenants qui ont besoin, en vue d'intériorisation de règles grammaticales, d'explications, de rappel de la règle. Au contraire, d'autres apprenants se contenteront des pratiques qu'ils auront à analyser sans passer par l'explication ou le rappel explicite de la règle.

10.3. Les facteurs âge :

On sait que les capacités d'acquisition des langues étrangères sont étroitement liées au facteur âge et au développement cognitif de l'apprenant. C'est ainsi que Gérard Vigner fera la distinction entre « *publics d'enfants, les publics d'adolescents et enfin les publics de grands adolescents et adultes* » (Vigner, 2004 : p. 21)

Il en est de même pour l'enseignement de la grammaire qui ne dépend pas seulement des facteurs cognitifs et culturels. Il faut prendre en considération une autre variable qui est l'âge de l'apprenant et son degré de maturité intellectuelle. D'après J.-C. Beacco (Beacco, 2010 : p. 89) lorsqu'il s'agit de jeunes enfants l'accent devrait être mis sur les *dimensions affectives* (lien fort avec le formateur), *sur la timidité* (les activités de groupe) *ou sur la limite de la durée d'attention*. Les adultes, quand à eux, ils ont l'avantage de bénéficier des expériences qu'ils ont acquises antérieurement (*expériences des stratégies d'apprentissages, expériences de la communication sociale, etc.*).

L'adulte peut avoir recours à des stratégies cognitives qui compenseraient les limites qu'on attribue à l'âge.

11. Représentation grammaticale de l'enseignant :

Il paraît que l'enseignement de la grammaire en classe repose en grande partie sur l'idée que se fait l'enseignant de la grammaire, de son importance, de sa finalité, de ses caractéristiques, etc. C'est pourquoi, il semble important de vérifier les représentations que se font les enseignants au sujet de la grammaire.

Peu de travaux de recherche ont été effectués sur les représentations grammaticales des enseignants (C. Germain et H. Séguin 1998; G. Vigner 2004) Nous allons dans ce qui suit rapporter l'essentiel de trois sondages (Celui de Besse , de Germain et Seguin et enfin celui de Fougereuse)

11.1. Le sondage de H. Besse 1991

Pour déterminer les différentes techniques de l'enseignement de la grammaire et comprendre véritablement sa portée en classe H. Besse suppose qu'il fallait se saisir des représentations que se fait l'enseignant au sujet de la grammaire. Les représentations détermineraient toutes sortes de techniques propres à l'enseignement de la grammaire. Pour cela il a mené un sondage auprès de 164 enseignants sur la nature de la règle grammaticale et la finalité de son enseignement.

Selon H. Besse, il existe trois grandes conceptions de la règle grammaticale :

- Une conception juridique : la règle grammaticale est perçue comme un ensemble de règles obligatoires imposées de l'extérieur, comme une sorte de loi religieuse qu'on ne pourrait transgresser.
- Une conception descriptive : considérant la règle grammaticale à l'image des sciences naturelles comme l'expression d'une loi scientifique qui décrit objectivement les régularités d'une langue.
- Une conception constructiviste : une règle grammaticale n'est en fait qu'une invention du chercheur qui se reconstruit le réel afin de le comprendre mieux.

Le sondage de Besse (Voir Tableau 2) était réalisé auprès de 164 enseignants venant de différents pays ; il consistait en un questionnaire à travers lequel il voulait vérifier les

représentations grammaticales des enseignants quant à la conception juridique, descriptive ou constructiviste de la règle grammaticale. Il fallait cocher la case (maximum deux) qui correspondait au mieux à leur conception de la règle.

Tableau 2 Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE

Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE (Sondage de Besse)		
<i>E</i>	C'est la description de la régularité interne d'une langue.	43%
<i>F</i>	C'est une représentation explicitée de la manière dont on suppose que fonctionnent certains éléments de la langue.	41%
<i>C</i>	Ce sont des faits observés et généralisés.	28%
<i>B</i>	C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la langue.	25%
<i>A</i>	C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.	20%
<i>D</i>	C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue.	13%
<i>G</i>	C'est ce qui gouverne nos comportements langagiers.	11%

Néanmoins comme il y avait possibilité de cocher deux cases les réponses pouvaient être groupées. C'est ainsi que les réponses *a* et *d* renvoient à une conception juridique ; *b* et *f* à une conception constructiviste et *c* et *e* à une conception descriptive. Ce qui fait qu'on obtient les pourcentages suivants dans le Tableau 3

Tableau 3 Couplages des définitions

Couplages des définitions selon les conceptions (Sondage de Besse)		
<i>c + e</i>	Une conception descriptive	72%
<i>b + f</i>	Une conception constructiviste	66%
<i>a + d</i>	conception juridique	33%

C'est la conception descriptive qui l'emporte devant les deux autres. La conception juridique est la moins adoptée avec un taux de 33% seulement.

11.2. Le sondage de C. Germain et H. Seguin :

Pour vérifier les représentations grammaticales des enseignants au Canada et les mesurer avec celles des enseignants qui ont répondu au questionnaire de Besse ; C.

Germain et H. Seguin ont gardé le même questionnaire (Voir Tableau 4) mais avec quelque modification. Ils ont eu un total de 98 réponses.

Tableau 4 Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE

Définition de la règle grammaticale par des enseignants de LE (Sondage de C. Germain et H. Seguin)		
<i>E</i>	C'est la description de la régularité interne d'une langue.	48%
<i>C</i>	Ce sont les faits observés et généralisés	38%
<i>F</i>	C'est une représentation (une illustration) de l'idée que l'on se fait du fonctionnement d'une langue	36%
<i>B</i>	C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la langue.	27%
<i>A</i>	C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.	19%
<i>D</i>	C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue.	16%

Tableau 5 Couplages des définitions selon les conceptions

Couplages des définitions selon les conceptions (Sondage de Germain et Séguin)		
<i>c + e</i>	Une conception descriptive	87%
<i>b + f</i>	Une conception constructiviste	72%
<i>a + d</i>	conception juridique	36%

11.3. Comparaison des résultats :

Grosso modo, en comparant les résultats des deux questionnaires ; on remarque une prédominance de la conception descriptive dans le sondage de Germain et Séguin (72% contre 87% ; ce qui fait 15 % de plus dans le sondage de Germain et Séguin). Chose qui leur a permis de dire que les enseignants canadiens entretiendraient des conceptions plus descriptives de la règle grammaticale que leurs collègues interrogés par Besse. Pour le reste, c'est-à-dire, la conception juridique et constructiviste les résultats sont presque identiques ; 33 % contre 36 % dans le sondage de Germain et Séguin pour la conception juridique et 66% contre 72% dans le sondage de Germain et Séguin pour la conception constructiviste.

11.4. Le sondage de Marie-Christine Fougrouse :

Afin de voir comment s'enseigne la grammaire en classe de FLE et connaître les représentations des enseignants C.-M. Fougrouse (Fougrouse, 2001) propose un questionnaire à une trentaine d'enseignants exerçant en France.

Le sondage fait apparaître que la composante linguistique est la plus importante en classe avant le lexique et la phonétique. Plus de la moitié des enseignants lui consacre 30 % et 50% du temps du cours. La grammaire en classe s'organise autour d'un métalangage traditionnel et notionnel-fonctionnel.

La notion de règle grammaticale est omniprésente dans les pratiques des enseignants ; bien que les étapes suivies dans le cours ne sont pas les même (Voir Figure 5)

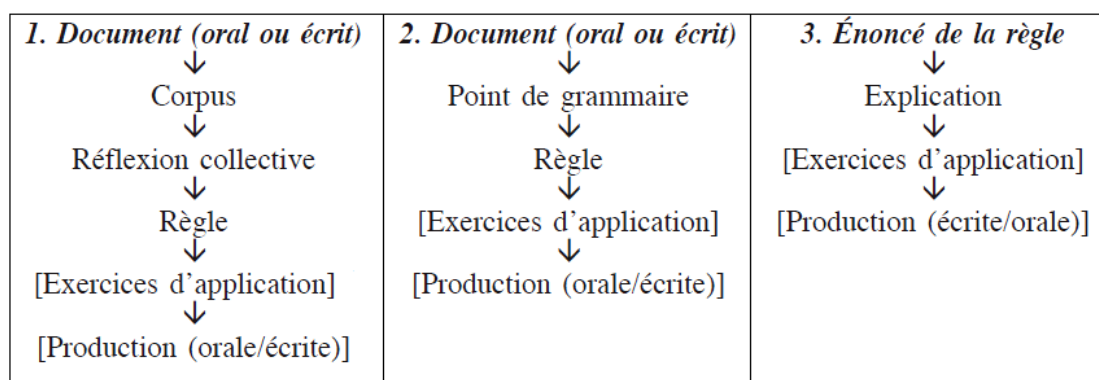


Figure 4 Etape du cours selon le sondage de Fougrouse.

C.-M. Fougrouse distingue trois catégories d'enseignants :

a) « Certains, très motivés par leur travail, sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants, et ils sont donc favorables à la manipulation et la mémorisation des formes dans un cadre semi-authentique. Ce sont les mêmes qui adaptent leurs démarches au lieu de céder à la facilité des produits tout prêts. Ils sont également très ouverts aux apports des nouvelles technologies à la classe de langue.

b) Une autre catégorie d'enseignants, plus conservateurs, met en œuvre un enseignement grammatical plus traditionnel. Plus enclins à se focaliser sur les formes linguistiques, ils pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire. Il y a d'abord une centration sur l'aspect formel de la langue, bien que le souci de réemploi dans des situations authentiques ne soit pas absent.

c) *D'autres enseignants, enfin, varient leurs pratiques, alternant les démarches onomasiologiques et sémasiologiques.* » (Fougerouse, 2001 ; p.)

C.-M. Fougerouse conclut que la pratique quotidienne de la grammaire en classe est toujours marquée par le traditionalisme quoique les enseignants essaient de proposer des démarches diversifiées. Chose que confirme G. -D. De Salins (De Salins : 2001, p.36) *« La troisième réalité repose sur les solides connaissances de grammaire traditionnelle que possèdent en général les enseignants de FLE. Il leur est donc plus commode de les exploiter en classe. Cette exploitation traditionnelle et formelle ne favorise ni le changement, ni la nouveauté, ni la créativité dans les apprentissages. »*

Mais comment les enseignants, présentent-ils ou enseignent-ils la grammaire ? Quelle est leur perception de la grammaire. Chose que nous allons pouvoir vérifier dans les chapitres qui suivent.

Conclusion :

Nous avons voulu ce chapitre pour nous permettre d'éclaircir certaines notions théoriques autour du concept représentation. C'est ainsi que nous avons pu en présenter quelques éléments de définition, le processus de formation ainsi que les différentes fonctions.

Nous nous sommes arrêtés sur les modèles d'études des représentations sociales. Cela nous a permis de constater qu'une représentation sociale peut être appréhendée selon trois modèles : Le modèle sociogénétique, le modèle sociodynamique et le modèle structural.

Nous avons abordé, par la suite, la question du transfert du concept représentation en didactique du F.L.E. et les facteurs sous-jacents à la formation des représentations quant à l'enseignement de la grammaire du côté de l'apprenant et de celui de l'enseignant par le biais de trois sondages : celui de H. Besse 1991, de C. Germain et H. Seguin 1995 et de M.-C. Fougerouse. Nous avons pu constater suite aux trois sondages que les enseignants participants entretiennent dans leur majorité une représentation traditionnelle du fait grammatical en classe.

Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons aux représentations qui émanent des apprenants et des enseignants quant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Chapitre 4

L'approche par compétence

Introduction :

A partir de l'année scolaire 2005/2006 l'enseignement secondaire s'est vu adopter un nouveau système éducatif centré sur le développement des compétences. Il s'agit de l'Approche par Compétence (désormais A.P.C)

Le présent Chapitre nous avons voulu le lui consacrer afin d'en comprendre les spécificités ; c'est ainsi qu'on s'est proposé de l'entamer par une définition des termes méthode, méthodologie et approche, de plus qu'une présentation des origines et des soubassements théoriques de ladite approche. Nous tenterons de définir la notion de « compétence » et de présenter les particularités de la nouvelle approche. Par la suite, nous verrons les composantes d'une méthodologie des langues par compétences spécifiques. Enfin nous tenterons d'aborder la problématique du transfert des connaissances.

1. Méthode, méthodologie et approche :

1.1. Méthode :

Présentée dans les dictionnaires comme « *ensemble de démarche raisonnées, suivies pour parvenir à un but* » (Robert, 1993 : p, 799). Elle se présente en didactique avec trois acceptions différentes :

- l'ensemble d'un matériel didactique concret comme par exemple livre du maître, cahier d'exercices, cassette vidéo, etc.
- méthodologie comme lorsqu'on parle de la méthode directe, audio-orale ou autre.
- en didactique des langues cela correspond à l'ensemble des procédés mis en œuvre pour aboutir à un objectif visé ; elle se présente comme un ensemble de démarches structurées et précisées par des outils tel que livre et cahier de l'élève, cédérom, etc. (Cuq, 2013 : p. 203)

1.2. Méthodologies :

En didactique des langues ce terme désigne « *une construction globale relativement cohérente et stable apparue dans le domaine de la didactique à un moment déterminé* » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : p.74). C'est l'ensemble d'une construction cohérente qui se donne pour objectif d'apporter des réponses quant aux manières de faire dans

différents domaines de l'enseignement/apprentissage. Plusieurs disciplines sont à la base des procédures envisagées pour les pratiques de classe.

1.3. Approche :

Définie comme étant « *Manœuvre pour arriver à un but* » (Robert, 1993 : p. 59). En didactique cette notion part de l'idée qu'il faut considérer

« l'usage et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seuls leur donnent leur pleine signification » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : p.75).

L'usage du terme approche n'est pas fortuit on ne parle plus de méthode car il n'existe plus un modèle rigide de référence mais une série de matériaux que l'on utilise en fonction du contexte.

2. Origines et fondements théoriques de l'A.P.C.:

2.1. Origines :

L'origine de l'approche par compétence est à rechercher dans l'industrie où les concepts de qualification et d'efficacité priment. Ainsi que dans le taylorisme¹³ ; ce dernier préconise une organisation scientifique du travail qui vise à atteindre un rendement meilleur. On s'intéresse aux compétences car il s'agit de rendre les travailleurs aptes à réaliser des tâches de manière efficace et performante. Le travailleur n'est plus censé avoir une somme de connaissances mais plutôt des compétences. De ce fait, on redéfinit le « *métier* » comme un ensemble de capacités observables que l'on peut définir dans des « *référentiels*. » (Richard, 2010)

Ensuite, elle s'imposa dans le secteur de l'éducation d'abord aux Etats Unis d'Amérique puis en Europe (Richard, 2010) où on a voulu repenser les systèmes éducatifs et les programmes selon cette approche pour les redéfinir en termes de compétences.

¹³ Une forme d'organisation du travail proposé par Frederick Winslow Taylor et ses disciples à partir de 1880.

2.2. Fondements théoriques :

Une sorte de mosaïque de plusieurs théories de référence sont à l'origine de l'approche par compétence, en effet se sont :

2.2.1. La linguistique de Chomsky :

Historiquement, la notion de *compétence linguistique* nous vient du linguiste Noam Chomsky qui se référait aux connaissances et aux structures du code de fonctionnement (des règles grammaticales) sous-jacents au fonctionnement de la parole d'un locuteur natif (Cuq, 2003 : p. 48). Le terme a été repris par Hymes à qui nous devons la notion de *compétence de communication* qui se définit comme étant la capacité du locuteur à se servir du système linguistique de façon appropriée, adaptée à la situation de communication (capacité de communiquer efficacement dans une langue maternelle ou autre) en ayant en vue les contraintes propres à la situation de communication comme par exemple le cadre spatio-temporel, les participants, leur relation, leur rang social, etc. (Bertocchi et Costanzo, 2008 : p.75). Autrement dit, quand prendre la parole, quand se taire, à qui, comment, pourquoi, etc. La notion de *compétence de communication* est essentielle en didactique. Ses composantes peuvent être décrites comme suit :

a) La compétence linguistique : Dans l'histoire de la didactique elle a coïncidé avec les méthodologies dites traditionnelles. A l'époque, on pensait que la maîtrise d'une langue étrangère ne pouvait se faire sans la maîtrise de la composante morphologique et syntaxique d'une langue. Au contraire, de nos jours, on la considère comme compétence partielle ; elle se rapporte à la régularité formelle, à l'usage correct selon les normes phonétiques, lexicales, grammaticales, et textuels.

La compétence socioculturelle : Elle est liée à l'usage de la langue dans une société donnée. Ce sont les connaissances des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. Pour S. Moirand, la composante socioculturelle se définit comme « *l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* ». (S. Moirand 1982:p.20)

b) La compétence pragmatico-discursive/textuelle : Elle permet de produire des énoncés cohérents en fonction des paramètres de la situation de communication.

- c) La compétence référentielle : pour Paola Bertocchini et Edvige Costanzo « *permet, à partir d'une information connue, d'acquérir de nouvelles informations. C'est l'encyclopédie du locuteur réunissant la connaissance qu'il a des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations* » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : p. 71)
- d) La compétence stratégique : Ce sont les stratégies verbales et non-verbales qu'un locuteur met en œuvre pour atteindre un objectif donné comme faire semblant de comprendre, par exemple.

2.2.2. Le behaviourisme¹⁴ :

Ce courant psychologique lie l'acquisition du langage aux facteurs externes. En effet, l'acquisition se résume dans une sorte de réaction positive ou négative, soit-elle, à un stimulus externe qui engendre un comportement. C'est en cela que ce courant est lié à l'APC qui au même titre que le béhaviorisme met l'accent dans sa conception de l'acquisition sur le comportement. L'acquisition de nouvelles compétences langagières pratiques serait beaucoup plus importante qu'un savoir théorique. Doter l'apprenant d'une maîtrise pratique sur la concordance des temps serait, aux yeux de l'APC, beaucoup plus importante qu'une maîtrise théorique de la notion.

2.2.3. Le constructivisme de Piaget :

Au contraire des béhavioristes, Piaget accorde une importance majeure aux facteurs internes et aux substrats biologiques qui, à travers un échange avec l'environnement externe, permettent la construction de l'intelligence humaine résultat d'une série de tâtonnements, d'hypothèses qui lorsqu'ils sont confirmés, le sujet assimile de nouvelles connaissances. Dans le cas contraire, c'est-à-dire, des hypothèses infirmées le sujet cherche à atteindre un état d'équilibre en émettant d'autres hypothèses (un état d'équilibre entre connaissances antérieurs et connaissances nouvelles). L'intérêt de l'APC pour cette théorie de l'acquisition est manifeste car elle se veut centrée sur un apprenant *actif* qui lorsqu'il est mis dans *des situations problèmes* devrait aboutir à la bonne forme en ayant à émettre ses propres hypothèses qu'il va devoir vérifier par lui-même. L'APC est fortement influencée par Piaget ; l'apprenant par sa « *participation active doit passer par toutes les étapes de l'élaboration du savoir. On part d'une*

¹⁴ Skinner

situation, d'une observation, d'une question et on construit le savoir. » (Johanna de Villers et all, p.07)

2.2.4. Le socioconstructivisme de Vygotski :

Vygotski dans sa conception de l'acquisition accorde beaucoup d'importance aux facteurs sociaux. Selon lui « *L'apprentissage est un phénomène socio-cognitif basé sur l'interaction constante entre un organisme et l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit.* » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : p.75). L'APC est fortement influencée par Vygotski. L'élève en classe se trouve dans une situation d'interaction constante où il va confronter ses représentations avec celles de ses condisciples et ses professeurs (contexte sociolangagier) : chose qui va lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences.

3. L'approche par compétences

3.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Nombreux sont les auteurs qui s'accordent à dire qu'une définition forte de la notion de compétence fait défaut (Gilbert, Parlier, 1992, Le Boterf 2002, DOLZ, J. 2002) (Fabienne et Avanzino, 2006). En effet, utilisé dans différentes sciences de l'homme : psychologie, sociologie, ou pédagogie, le terme est devenu polysémique. Nous allons, dans ce qui suit, proposer quelques définitions.

Selon D'Hainaut (D'Hainaut, 1988 : p. 472), une compétence est « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.*».

Pour D'Hainaut la compétence est l'ensemble des savoirs conceptuels, théoriques qui se réfèrent, en général, aux savoirs linguistiques. Aussi, des savoir-faire qui sont souvent assimilés à la capacité d'utiliser de façon discursivement appropriée telle forme de la langue ainsi que savoir-être qui se traduit par l'aptitude à se comporter culturellement dans telle situation de la vie.

P. Meirieu (Meirieu, 1991 : p. 181) définissait déjà en 1991 la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité*

d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé».

Cela fait entendre que compétence est assimilée à capacité. La capacité qu'a l'individu pour la mise en œuvre et la combinaison de plusieurs habilités de façon appropriée afin de résoudre un problème donné en l'associant à certains programmes appropriés.

Le sociologue Philippe Perrenoud « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* » (Perrenoud, 1999 : p. 79)

Pour Perrenoud, une compétence se définit comme une aptitude à se mettre en face d'un certain nombre de situations et de pouvoir les maîtriser grâce à un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui lorsqu'ils sont convenablement mobilisés permettent de localiser et de résoudre un problème.

Jacques Tardif considère qu' « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». (Tardif, 2006 : p. 14)

La compétence se définit comme un savoir-faire pratique (*un savoir-agir*) qui trouve ses points de repère dans la mobilisation d'un ensemble de ressources (de connaissances, de capacités, d'habiletés) qui ne sont pas obligatoirement internes, c'est-à-dire, intra personnel. Il se peut que l'apprenant aille vers une multitude de ressources externes, comme, par exemple, demander l'aide de ses parents. L'élève les mobilise efficacement pour se mettre face à des situations problèmes auxquelles il peut être confronté.

Il n'existe pas de consensus autour de la notion de compétences ; néanmoins nous pouvons retenir des auteurs que nous avons cités qu'une compétence se définit comme une capacité à faire face à des situations singulières en ayant à mobiliser des ressources internes et externes.

3.2. Compétence et capacité :

Selon X. Roegiers la compétence se définit à travers cinq caractéristiques. D'abord, elle « *fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources* » (ROEGIERS, 1999 : p.07) ;

c'est-à-dire qu'elle s'élabore à travers la mise à pied d'œuvre d'un ensemble de ressources comme par exemple : *des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc.* Ensuite elle se caractérise par son aspect utilitaire ; elle est liée à la réalisation d'une tâche concrète. La mobilisation de ressources ne se fait pas gratuitement « *La compétence est donc finalisée : elle a une fonction sociale, une utilité sociale* » (ROEGIERS, 1999 : p.07). La troisième spécificité de la compétence est liée au fait que la mobilisation s'effectue en lien avec une famille bien définie de situations « *La compétence de prendre des notes lors d'un cours de dernière année de l'enseignement secondaire n'est pas la même que la compétence de prendre des notes lors d'une réunion.* » (ROEGIERS, 1999 : p. 08). Elle est aussi disciplinaire, chose qui fait qu'elle est liée à une ou plusieurs disciplines car par définition la compétence est liée à « *une catégorie de situations, correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline, et dès lors directement issues des exigences de la discipline.* » (ROEGIERS, 1999 : p. 09). Enfin, elle est évaluable du moment où elle permet de vérifier le degré d'acquisition d'une compétence.

La capacité, quant à elle, se définit selon les termes de MEIRIEU comme étant « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de "savoir-faire". Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus* » (MEIRIEU, 1987 : p.181). La mise en pratique, à travers une variété de situations où l'apprenant est astreint à exercer la compétence à démontrer, serait une condition fondamentale dans ce contexte car l'existence de la capacité en dépend. X. Roegiers ajoute que « *Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer,...* ». (ROEGIERS, 1999 : p. 04)

On considère qu'une compétence est constituée de capacités qui ont le caractère de transversalité et de transdisciplinarité car elle est appelée à être exercée dans différentes disciplines à des niveaux forts divers. Elle se caractérise, aussi, par son aspect évolutif ; une capacité telle que « *observer* » gagne en précision, en rapidité tout au long de la

vie. Un autre caractère, « *la caractéristique la plus importante* » selon les termes X. Roegiers forge la capacité. Il s'agit, en effet, de son aspect transformationnel

« *Au contact avec l'environnement, avec des contenus, avec d'autres capacités, avec des situations, les capacités interagissent, se combinent entre elles, et génèrent progressivement de nouvelles capacités de plus en plus opérationnelles, comme lire, écrire, calculer, distinguer l'essentiel de l'accessoire, prendre des notes, argumenter, négocier, organiser,...* ».
(ROEGIERS, 1999 : p. 06)

Enfin, la capacité se caractérise par son non évaluabilité. On ne peut mesurer la capacité à l'état pur car elle ne s'exprime pas en tant que telle mais à travers des compétences ; chose qui fait qu'il serait utopique de décider objectivement du degré de sa maîtrise.

4. Les compétences générales et individuelles :

Chacun de nous est censé mettre en œuvre sa « *propre façon de s'y prendre* » ou son propre « *schème opératoire* » (Le Boterf : 2008) afin de se mettre en face d'une situation donnée. Néanmoins, cela ne prouve en rien que la compétence est d'ordre strictement individuel ; au contraire, elle comporte deux dimensions l'une individuelle et l'autre collective.

J. Beillerot 1991 affirme l'existence de compétences que l'individu à lui seul ne peut se construire car elle n'est pas le résultat de l'addition de compétences individuelles mais le produit d'un apprentissage collectif ; elles sont qualifiées de « *compétences collectives* ». Par exemple, apprendre à débattre à plusieurs ou à travailler en équipe.

Selon le CECR, toutes activités humaines y compris les activités langagières reposent sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi que sur des savoir-apprendre.

4.1. Savoirs :

Aujourd'hui assimilé à « *savoir déclaratif* » selon les termes de Jean-Pierre CUQ (CUQ, 2004 : p. 218) ; ils se subdivisent en trois sous parties :

4.1.1. Culture générale :

Désigne toute sorte de savoir « *une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développées, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle* » (CECR, 2001 : p. 82). Ce sont toutes sortes de

connaissances qui se rapportent à différents domaines propres à une société et qui lui sont importantes.

4.1.2. Savoir socioculturel :

A proprement parler, c'est la culture d'une société qui se traduit par les connaissances partagées et déformées par des stéréotypes. Ce sont les caractéristiques d'une société comme par exemple heures des repas, langage du corps et les relations intergénérationnelles.

4.1.3. Prise de conscience interculturelle :

Elle se traduit par la conscience et la compréhension qu'on a des ressemblances et des dissemblances du monde d'où l'on vient et le monde vers lequel on va.

4.2. Les habiletés et savoir-faire :

Se définissent comme étant les aptitudes sociales, les aptitudes et savoir-faire interculturels traduisant la capacité qu'a l'individu à faire usage de stratégies d'évitement ou de résolution de problèmes liés à l'interculturel ou qui permettent d'entrer en contact avec des natifs tout simplement. E.ROSEN (ROSEN, 2007 : p.) (2007) cite l'apprenant espagnol qui commence à tutoyer tout le monde sans faire d'exception ; il le fait parce qu'il se réfère à une règle sociale qui fonctionne dans sa culture d'origine mais non pas dans celle de la langue cible.

4.3. Les savoir-être

Selon le CECR :

« L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. ». (CECR, 2001 : p. 84)

Cela revient à dire que les facteurs qui affectent l'activité de communication sont aussi à rechercher dans les traits caractéristiques de la personnalité propre à l'apprenant (bavard, spontané introverti ou extraverti, optimiste ou pessimiste.)

Nombreux sont les chercheurs, dont E.ROSEN (2007), qui préconisent la prise en compte du savoir-être des apprenants.

4.4. Savoir-apprendre

Selon le CECR « *savoir apprendre* » renvoie aux *capacités* de l'apprenant quant à *observer* de nouvelles expériences, à *y participer* et à *intégrer* les nouvelles connaissances ; même si cela le contraint à modifier ses connaissances antérieures. Elle est formée de plusieurs composantes :

- *conscience de la langue et de la communication*
- *aptitudes phonétiques*
- *aptitudes à l'étude*
- *aptitudes (à la découverte) heuristiques*

5. Les compétences communicatives langagières dites spécifiques :

Selon le CECR, il s'agit des compétences mises en œuvre par les utilisateurs/apprenants dans la langue comme moyen de communication. Elle comprend ; une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

5.1. La compétence linguistique :

La compétence linguistique se rapporte aux savoirs et savoir-faire permettant de mobiliser en situation de communication des connaissances lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques. Elle permet de produire des énoncés formellement corrects.

5.2. La compétence sociolinguistique :

Ce sont les habilités requises pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Autrement dit, les normes sociales qui régissent la communication telles que les règles de politesse, usage et choix des salutations, la manière de s'adresser aux personnes âgées, etc.

5.3. La compétence pragmatique :

Selon les termes du CECR

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont
a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). » (CECR, 2001 : p. 96)

C'est la compétence qui permet aux utilisateurs/apprenants de produire des énoncés contextualisés selon des schémas préétablis en fonction de la situation de communication.

6. Le concept de compétence transversale

Selon X. Rogiers (Rogiers, 2006) trois aspects caractérisent le concept. Ils ont, en effet, une définition peu claire, une évaluation difficile et beaucoup de limites qui freinent leur utilité dans les curriculums.

L'origine du concept est à rechercher, d'abord, dans le monde de l'entreprise où les *compétences génériques*¹⁵ sont une exigence pour l'exercice de différents métiers. Puis, auprès de certains organismes internationaux tels que : UNESCO, UNICEF, OIF, PNUD...qui ont su montrer, à travers leurs études, que les systèmes éducatifs basés sur le rendement quantitatif restaient insuffisant et qu'il fallait qu'ils visent un rendement qualitatif. Dès lors *« l'idée de développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences liées à la vie citoyenne, nécessaires pour permettre à toute personne de vivre dans une société caractérisée par un "développement durable". »* (Rogiers, 2006 : p 64)

Bien qu'il s'agisse d'une notion majeure qui renvoie à des compétences générales qui s'appliquent dans différentes disciplines ; il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas bien délimitée. Selon X. Rogiers, elle désigne à la fois :

¹⁵ Comme par exemple : interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation. Les exemples sont à ROGIER, X: 2006 : P.64

- des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes.
- des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines.
- des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes.
- des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations. (Rogiers, 2006 : p 65)

Enfin pour pouvoir couvrir toutes les facettes d'une compétence transversale un dispositif complexe devrait être mis en place afin de l'évaluer ; chose qui fait dire à X. Rogiers qu'« *elle est très difficilement évaluable.* »

7. L'impact de L'APC dans le monde de l'éducation :

L'effet de l'APC dans le monde de l'éducation d'aujourd'hui est considérable. A l'heure actuelle, tous les programmes d'études ou presque sont rédigés en terme de compétences. L'accent n'est plus mis sur le savoir mais plutôt sur le savoir-faire. Cette manière de voir, fondamentalement novatrice, contraint la communauté éducative à un profond changement de conceptions théoriques.

7.1. L'élève :

A l'instar des pédagogues et des psychologues européens des années 1920 (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), l'APC place l'élève au centre de l'apprentissage ; il est appelé à construire lui-même ses apprentissages par le biais de ses dispositions naturelles et avec les instruments que l'enseignant met à sa disposition. L'élève est appelé à recueillir les données à développer sa façon d'apprendre et à faire usage des nouvelles technologies de l'information dans sa quête de l'information.

7.2. L'enseignant :

L'enseignant n'est plus autoritaire, détenteur du savoir comme il l'était dans les méthodologies traditionnelles ; il devient un simple *facilitateur*, *animateur* de classe qui est censé conduire l'élève à construire lui-même ses savoir-faire en ayant à planifier et

à organiser les activités de classe, à soutenir l'élève, à le conseiller et à l'accompagner dans son processus d'acquisition.¹⁶

8. Composantes d'une méthodologie d'enseignement des langues par compétences spécifiques

Jean Beaaco (Beacco, 2007) plaide pour *une organisation de l'enseignement des langues par compétences spécifiques* qui, selon ses propos, pourrait être conçue autour de quatre grands ensembles de composantes. Les trois premières ; la composante discursive, la composante stratégique et la compétence formelle constituent véritablement la compétence de communication et la dernière, *peut être dite communicative au sens spécifique de la communication interculturelle* (Beacco, 2007 : p. 96).

8.1. La composante discursive : genres de discours et répertoires discursifs

Le modèle retenu par Beacco diffère peu de celui proposé par le CECR ; sauf que Beacco explore davantage le concept de *genre de discours* auquel le Cadre accorde peu d'importance.

Cette approche de la langue permettrait selon les termes de Beacco « *de réduire les différences signalées dans les divers modèles de compétence* » (ibid.) et une catégorisation accessible qui permet d'« *organiser les programmes de langues et structurer les séquences* » (ibid.)

8.1.1. Les genres de discours :

Signifient toutes sortes de production langagière telle qu'elle se produit dans une situation sociale (lieu, temps, participants...) qui se traduit « *sous une forme discursive spécifique comme : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière ...* ». (Beacco, 2007 : p. 96) Production langagière qui doit se conformer aux régularités caractéristiques de la situation de communication du point de vue du contenu et de la structure.

¹⁶ Pour la rédaction de ces deux sous-parties on s'est référé surtout à Boutin Gérard, « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique* », Connexions 1/2004 (n°81), p. 4-5

Plusieurs raisons sont à l'origine du choix porté sur *le genre de discours* comme caractéristique *de la composante situationnelle/ sociale de la compétence de communication*

- *Les noms des genres* font partie du registre familier ; ce constat fait que les locuteurs se trouvent en contact direct avec les dits noms; ils sont aptes à les reconnaître et même à produire certains genres.
- Le concept offre un autre avantage qui se traduit par le fait *d'être moins abstrait et plus précis* que la typologie textuelle.
- Les genres de discours sont des objets verbaux qui peuvent être décrits au moyen de catégories linguistiques.
- La notion des genres de discours semble plus adéquate à l'enseignement des langues étrangères car elle « *permet de réintroduire, au niveau des activités d'enseignement, une perspective ethnolinguistique, celle tracée par D. Hymes, qui semble avoir été relativement négligée dans les enseignements se donnant comme communicatifs* » (Beacco, 2007 : p. 99)

A partir du moment où on a mis l'accent sur l'activité discursive dans l'enseignement des langues ; il s'avère qu'on ne peut esquiver la notion des genres de discours qui se trouve à l'intersection entre contraintes linguistiques et situationnelles (Maingueneau, 2007). Ajouter à cela, le fait qu'il se trouve à proximité des locuteurs et des apprenants qui peuvent les appréhender sans qu'ils aient à avoir une compétence linguistique particulière. Il faut les considérer comme « *catégorisation linguistique et didactique centrale des modèles de communication destinée à structurer l'enseignement.* ». (Ibid.) Ainsi, on passe de la communication considérée indépendamment de la langue aux formes réelles que prend la communication d'une langue.

8.1.2. Les répertoires discursifs

D'après M. Bakhtine (Bakhtine cité par Beacco, 2007 : p. 99) « *Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales* » on peut donc les considérer comme caractéristiques linguistiques propres à des individus ou à des groupes qui du fait de leur appartenance partagent un certains nombres de caractéristiques linguistiques telles la *maîtrise de certains genres oraux*

interactifs ordinaires. Leur répartition chez les locuteurs n'est pas équitable comme ils peuvent varier avec le temps. Les répertoires des membres d'une même communauté linguistique peuvent être utilisés simultanément par un locuteur selon ses besoins et ses capacités langagières. Certaines de ces variétés requièrent pour leur réalisation des *langues spécifiques propres au répertoire plurilingue d'un locuteur*.

Pour Beacco la compétence de communication est plurilingue surtout en référence aux genres discursifs qui peuvent être appréhendés comme *une catégorie méthodologique* qui permettrait de définir les visées d'une formation en termes de profil communicatif basé sur l'inventaire des genres discursifs dont a besoin un apprenant. On ne doit pas considérer que les genres discursifs se rapportent uniquement à la compétence d'identification des discours et leur correspondance à un niveau de compétence donné parce que les difficultés en réception ou en production d'un texte ne dépendent pas seulement de leur appartenance.

8.2. La composante stratégique :

La compétence de communication se caractérise aussi par sa « *nature psycho-cognitive dite stratégique qui commande les comportements langagiers observables, en particulier, les choix linguistiques à effectuer dans des situations inconnues ou comportant de l'imprévu ou ceux qui concernent la représentation des objets du discours (choix du lexique par exemple...)* » (Beacco, 2007 ; p. 103)

8.2.1. La composante stratégique et les compétences discursives :

Il s'agit d'une compétence caractérisée par son aspect *non communicatif/langagier* mais sollicitée de façon continue en communication car il s'agit de stratégies qui permettent aux locuteurs de mobiliser et d'équilibrer leurs ressources afin de répondre aux exigences de la communication et d'atteindre un but précis.

La compétence stratégique se présente selon Beacco comme *un ensemble hiérarchisé à deux entrées* :

- *suivant l'activité psychologique dominante (par exemple, interagir), elle-même analysable en activités plus spécifiques (par exemple, repérer des schémas d'interaction) ;*

- *suivant les opérations métacognitives (par exemple, planifier) et leurs sous-composantes (par exemple, comparer)* (Beacco, 2007 : p. 104)

Tableau 6 Niveaux de spécification de la compétence à communiquer langagièrement (ibid.)

compétence à communiquer langagièrement
spécifiée en
compétences stratégiques
spécifiée en
interaction, production, réception, médiation, orale ou écrite ...
spécifiée selon genres de discours ou ensemble de genres de discours (composante discursive)
sur lesquelles elles portent
permettant à leur tour la spécialisation des régularités formelles proposées à l'apprentissage dans les activités de systématisation

8.2.2. Stratégies d'interaction, de réception et de production

Un ensemble de processus psychocognitifs caractérisent les compétences stratégiques qui se spécifient par :

- *L'activité dominante dans l'interaction (produire uniquement ou recevoir /comprendre uniquement des discours).* Le type d'interaction fait appel aussi à des stratégies différentes (la compréhension dans *une conversation directe* n'est pas la même que dans *suivre une conversation à la télévision*)
- La nature même de l'interaction en face à face ou non, en temps réel ou en différé.
- Le medium qui peut être strictement oral (*conversation téléphonique*) ou oral accompagné de mimiques, de gestuelles, ou oral et écrit (*films sous-titrés dans la langue employée*)

8.3. La compétence formelle :

Selon Beacco elle se rapporte à la maîtrise des formes linguistiques mises en jeu dans la communication. Il s'agit de la compétence la plus connue en F. L. E. Elle porte *sur la connaissance des moyens grammaticaux des langues dans les termes définis par le Cadre* (CECR, 2001 : pp. 89-90) : *éléments (morphèmes, affixes...), catégories (genre, nombre...), classes (conjugaisons), structures (mots composés, syntagmes,*

propositions), *processus* (*nominalisation, affixation...*), *relations* (*accord, valence...*). Elle est envisagée *en termes d'étendue, de correction grammaticale, de contrôle...* Néanmoins c'est aux utilisateurs que revient le choix des formes à enseigner (*catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux*) que les apprenants auront ou devront manipuler.

8.3.1. Compétences discursives et compétences formelles

Etant donné que la composante discursive est spécifiée en genres au sein du modèle proposé par Beacco. L'enseignement doit porter sur les caractéristiques propres à chaque genre discursif. D'abord, en les exposant aux apprenants à travers des activités discursives ; puis, selon leur besoin, les impliquer dans des activités de systématisation. Selon Beacco : « *L'idéal (...) serait de disposer des descriptions linguistiques de tous genres de discours concernés par l'enseignement et de spécifier les formes de la communication à enseigner en genre, les genres en fonction, notions et autres catégories descriptives et ces dernière en formes linguistiques* » (Beacco, 2001 : p. 109). Réaliser une pareille approche reste difficile vue que beaucoup de points de langues seraient sans rapport direct *avec un genre discursif privilégié* car ils sont vraisemblablement présents dans tous les genres ; comme par exemple *l'opposition masculin/féminin, les pronoms personnels, de la morphologie verbale*

Il est à remarquer aussi que dans la culture éducative des Français, activités de systématisation est synonyme d'activités grammaticales ; or l'approche par compétence veut qu'on soit capable de *formuler des régularités* de tous genres (*textuelle, générique, sociale, culturelle... ; par exemple, des "règles" de politesse verbale*)

Concevoir de la sorte les activités de systématisation, c'est à dire pour permettre l'acquisition des régularités culturelles, est de nature à se répercuter sur les activités grammaticales qui en se présentant sous forme de réponses fermées introduisent *de la stratégie de communication*. Par exemple : *Compléter par très ou trop la phrase suivante : Demain, il fera beau au Nord.* (Beacco, 2001 : p. 110). Le choix le plus adéquat si on identifie cet énoncé comme appartenant au genre discursif « *bulletin météorologique écrit* » serait « très » car dans ce genre de discours *les quantifications non objectives* sont exclues. Il reste que le plus important est dans la justification des apprenants qui n'est ni plus ni moins qu'une description des stratégies communicatives.

8.3.2. Compétences formelles et formes de connaissances grammaticales visées :

Il importe de déterminer les différents types de connaissances convoitées par les activités propres aux compétences morphologiques et syntaxiques qui pourraient être définies comme :

- *Portant sur des « contenus » morphologiques et syntaxiques, de tous niveaux (syntagme nominal et verbal, phrase, texte) ;*
- *Permettant de faire des activités pédagogiques de systématisation : implicite/explicite, déductives/inductive ... sous différentes formes.*
- *Amenant les apprenants à un usage :*
 - *Efficace et correct de suite d'élément constituant des énoncés/phrases/textes actualisant des genres de discours donnés ;*
 - *En combinés de façon non figée*
 - *Sémantiquement appropriés à leurs intentions sociales de communication et en correspondance avec les valeurs énonciatives ordinaires portées par ces morphèmes grammaticaux. (Beacco, 2001 : p. 111)*

Cette définition suggère une distinction *des formes d'appropriation des éléments du code linguistique* qui forment ensemble la connaissance grammaticale (formelle) :

- *utilisation d'éléments ou séquences morphosyntaxiques de façon presque intuitive.*
- *Reconnaissance et utilisation plus ou moins efficace et correcte d'éléments morphosyntaxiques (catégories, variations des formes, des structures ...)*
- *Reconnaissance et utilisation plus ou moins efficace, correcte et appropriée à la situation et au genre discursif d'éléments morphosyntaxiques*
- *Utilisation et régulation automatisée de certains éléments morphologiques et syntaxiques afin qu'ils répondent à l'intention communicative*

Deux contraintes pèsent sur le choix des éléments morphologiques et syntaxiques retenues pour l'activité de systématisation :

Tout d'abord le fait d'acquérir des éléments linguistiques d'une langue est lié selon une théorie, à un certain ordre relatif à des secteurs, ensuite, aux exigences de la situation de

communication et les éléments formels dont les locuteurs ont besoin pour la réalisation de genres discursifs.

8.4. Les compétences culturelles et interculturelles

Il s'agit, généralement selon Beacco, de deux objectifs que l'on vise lorsqu'on traite de cette compétence dans l'enseignement :

- Inculquer à l'apprenant une culture générale qui répond à *des finalités à visée éducative générale* mais qui n'ont rien à voir avec la société où la langue est en usage.
- Connaître les spécificités de la société où la langue cible est en usage.

Cinq composantes essentielles sont à retenir lorsqu'on traite de l'organisation de l'enseignement culturel : la composante ethnolinguistique qu'on peut considérer *comme la dimension culturelle du langage* ; la composante actionnelle qui correspond à « *savoir agir* » dans des situations sociales comme demander son itinéraire ; la composante relationnelle qui se rapporte à la mobilisation d'attitudes et de savoir-faire verbaux pour une gestion appropriée d'interactions portant sur la matière culturelle ; la composante interprétative qui permet aux apprenants de décrire et d'interpréter les normes sociétales de la société cible et de la sienne ; la composante interculturelle dont la finalité est d'inculquer aux apprenants des attitudes positives au contact de la culture étrangère, des attitudes comme la tolérance et l'ouverture sur la culture de l'Autre.

9. L'approche par les compétences et la problématique du transfert

L'adoption de l'approche par compétence dans le système éducatif algérien a fait qu'un changement de paradigme s'impose. En effet l'objectif n'est plus celui d'inculquer des connaissances aux apprenants mais d'installer chez eux des savoir-faire qui leur permettraient d'être en mesure de résoudre des situations problèmes. C'est ainsi que nous allons aborder dans ce qui suit une définition de la notion de transfert et le processus d'acquisition pour terminer avec le transfert et/ou la mobilisation des connaissances.

9.1. Qu'est-ce que le transfert d'une connaissance?

Différents auteurs ont abordé la problématique du transfert des connaissances. Dans ce qui suit nous allons en faire un bref relevé.

Le transfert de connaissances se définit comme étant essentiellement une sorte de transport ou de *déplacement*, selon le terme de Perrenoud ; *déplacement* de connaissances d'une situation « A » vers une situation « B ».

Selon Perrenoud « *L'idée de transfert évoque un déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage* » (Perrenoud, 1999 : p. 1) le transfert se produit lorsque l'on peut réutiliser des connaissances dans un contexte autre que celui dans lequel elles étaient acquises.

Tardif (Tardif, 1999 : p. 58) rejoint ce point de vue. Néanmoins il utilise l'expression *transfert des apprentissages* au lieu de celui de *transfert de connaissances*. Il le définit comme étant « *fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source.* ». Cette distinction est importante car elle nous fait savoir que même les procédures ayant permis l'acquisition d'une compétence sont transférables.

Patrick Mendelsohn lie le transfert de connaissances à la décontextualisation ; c'est-à-dire utiliser un savoir acquis dans un contexte et le décontextualiser pour le réutiliser dans un autre contexte. Transfert de connaissances selon Patrick Mendelsohn se définit comme « *le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement* » (Mendelsohn, 1994 : p.)

Britt-Mari Barth (Barth, 1993 : p.168), en ajoute, les concepts de savoirs et de savoir faire « *La notion de transfert se réfère à la capacité à mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire, appris dans une situation donnée, dans un contexte nouveau : autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle*»

Pour Annie Presseau (1998), le transfert peut être lié à l'acquisition de nouvelles connaissances mais aussi la réalisation de nouvelles tâches. Selon elle, le transfert est

« *un mécanisme complexe qui se produit lorsque des connaissances ou des compétences construites dans un contexte particulier sont réutilisées dans un nouveau contexte, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances, pour développer des compétences ou pour accomplir des tâches inédites.* » (Presseau et Frenay, 2004 : p.163)

Comme on vient de le voir, différents auteurs ont abordé la problématique du transfert des connaissances, cela dénote de la complexité de cette notion, ils sont tous d'accord ou presque à dire que le transfert est le résultat d'opérations mentales complexes qui permettent à l'apprenant de faire usage d'un apprentissage dans un contexte autre que celui dans lequel il était acquis.

9.2. Processus d'apprentissage et transfert :

Les recherches en sciences cognitives et les travaux effectués sur le fonctionnement de la mémoire nous ont bien montré l'importance de cette dernière dans le processus de transfert ; un apprentissage mal ou peu mémorisé n'a aucune chance de réussir est donc d'être transféré.

Ce qui est emmagasiné en mémoire dépend fortement de ce que les apprenants ont compris, vu ou entendu lors des activités d'apprentissage ; ce qui nous ramène à la phase de l'acquisition et les représentations faites au sujet de l'apprentissage réalisé. Un apprentissage mal assimilé pourrait fortement entraver son transfert.

Le transfert est lié aux capacités des apprenants à reconnaître ce qui est nécessaire au passage d'un contexte à l'autre. Cette reconnaissance ne s'effectue pas spontanément et doit être travaillée et développée par l'exécution d'expériences d'apprentissages similaires. (Voir Figure 6) Le travail de l'enseignant y est capital car il doit mener un enseignement explicite objectivant les connaissances pour permettre aux apprenants de reconnaître ce qui est similaire d'une situation à l'autre. Il doit s'interroger, sans cesse, sur son activité pédagogique, telle que présentée au centre de la figure

- *Ai-je enseigné explicitement les comment faire, quand le faire, où le faire et pourquoi le faire ?*
- *Me suis-je assuré que les apprentissages à transférer ont été minimalement réalisés et pratiqués en classe ?*
- *Ai-je aidé l'apprenant à tirer l'essentiel à retenir parmi ce qui a été vu, entendu ou fait ? Ou ai-je objectivé les apprentissages réalisés en salle de classe ?*

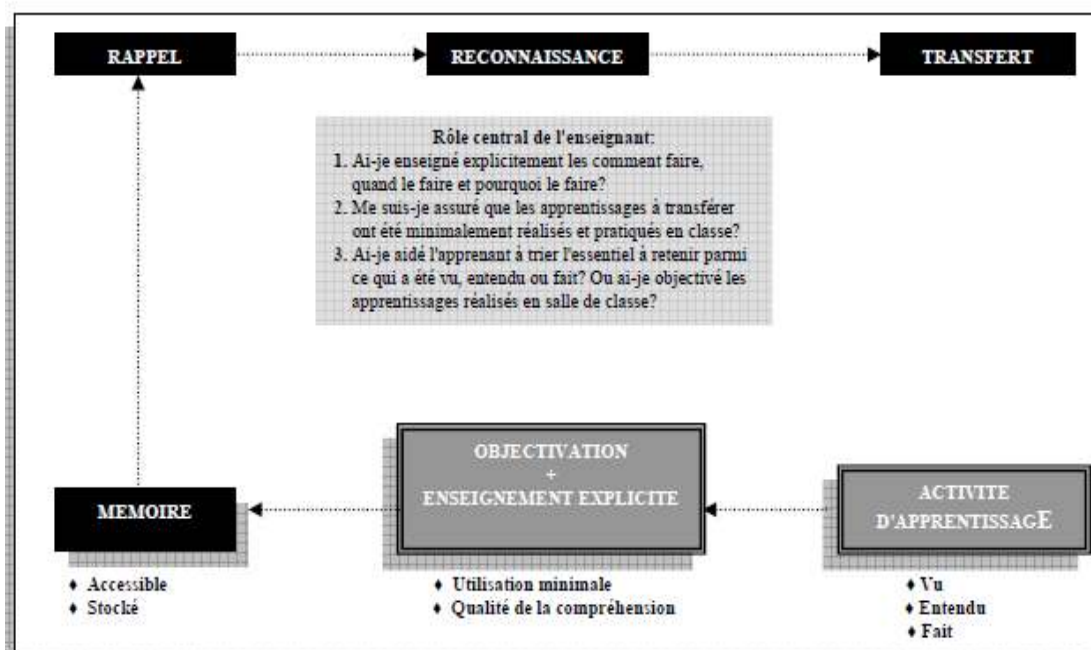


Figure 5 Le transfert des apprentissages (Bissonnette et Richard, 2001 : p. 96)

La figure ci-dessus nous offre une explication du processus du transfert. Comment passe-t-on des activités d'apprentissage explicites objectivant les connaissances aux réutilisations de ces apprentissages dans des situations problèmes ?

Comme nous l'avons vu l'activité mémorielle y est centrale et notamment la mémoire à long terme qui se charge du stockage des apprentissages ainsi que les contextes dans lesquels ils se sont effectués. Elle demeure implicite, c'est pour cela que l'enseignement doit être mené de façon explicite afin de permettre aux apprenants de reconnaître les ressemblances et les dissemblances entre contexte d'apprentissage et contexte où le transfert est attendu.

Pour Meirieu, la conception de l'acte d'apprendre se conçoit comme étant un processus complexe où s'imbriquent les opérations : *identification, signification et utilisation*. (Meirieu, 1999 : p. 54)

L'identification n'a lieu que dans un projet d'utilisation. Néanmoins, il faut savoir que l'apprenant à lui seul reste incapable de sélectionner l'information et de faire la part des choses entre l'utile et le moins utile et par conséquent de procéder aux transferts vers d'autres situations. En effet, afin de bien mener un enseignement efficace l'accent doit être mis sur les possibilités de réinvestissements des connaissances. Cela ne saurait réussir qu'en mettant l'apprenant au centre de l'opération didactique en lui faisant saisir

l'utilité de la matière et en le préparant à dépasser les éventuels obstacles qu'il saurait rencontrer.

La relation mentionnée en haut se resume selon Meirieu dans le formule :

$$\frac{\text{Identification}}{\text{utilisation}} = \text{signification}$$

Figure 6 processus de transfert

Meirieu souligne, entre autre, le fait que le processus de transfert reste impossible sans qu'il y ait une activité de reconnaissance de la part de l'apprenant ; reconnaissance des ressemblances entre situations d'apprentissage et situations où le transfert est attendu. Afin d'aiguiser l'activité de reconnaissance chez l'apprenant un travail doit être mené par le biais de situations archétypales que l'apprenant est appelé à mémoriser pour qu'il puisse les comparer à toutes les autres situations rencontrées ultérieurement.

Selon Meirieu, deux projections sont indispensables à la transposition (Voir figure 8) :

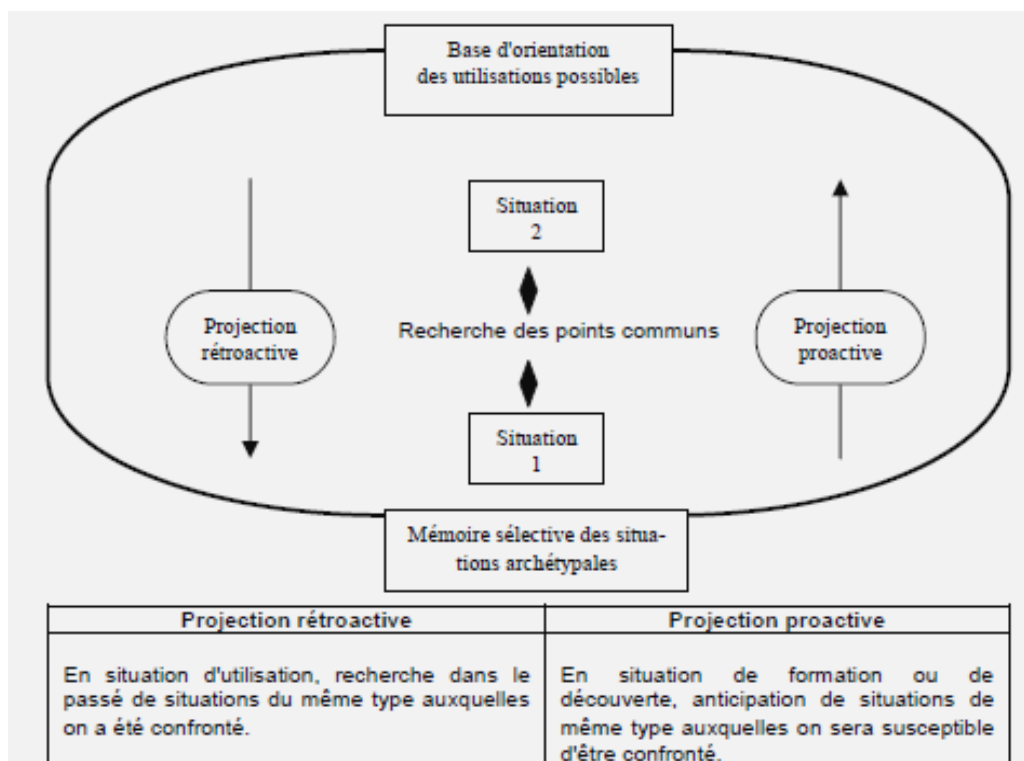


Figure 7 Modèle possible de fonctionnement des rapports " formation/ utilisation" permettant de favoriser une dynamique transfert.
(Meirieu, 1994)

1. Projection proactive qui fait qu'en situation de formation l'apprenant est appelé à anticiper sur des situations qui présenteraient des ressemblances et où il serait appelé à utiliser ses apprentissages.
2. Projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, elle se résume en un retour en arrière afin de chercher des situations similaires auxquelles on a été confronté et qui pourraient servir la situation actuelle.

9.3. Les difficultés inhérentes au transfert d'apprentissage :

Les recherches récentes en didactique nous ont permis de constater que le transfert se présente comme un processus complexe qui pour se réaliser fait appel à certaines conditions particulières. Jaques Tardif et Annie Presseau (Tardif et Presseau, 1998) nous font part de trois sources de difficultés propres aux transferts des apprentissages : la première est liée aux types de tâches demandées, la deuxième se rapporte aux apprenants, tandis que la dernière est à rechercher dans le contexte même de la tâche.

La première entrave au transfert se situe dans le degré de similitudes et ressemblances entre tâches sources et tâches cibles. Pour qu'il y ait réussite du transfert un certain nombre de similitudes est requis entre contexte de départ et contexte d'arrivée.

La deuxième entrave est à rechercher auprès de l'apprenant, c'est-à-dire dans ses capacités cognitives qui lui permettent de reconnaître les similitudes entre contexte de départ et le contexte où le transfert est attendu.

La troisième entrave se trouve dans le contexte même où l'apprentissage de la tâche première s'est effectué. Il se fixe fortement en mémoire au point où il compromet le transfert « [...] Enfin, il apparaît que les connaissances et les compétences acquises dans un certain contexte en porte fortement la marque. » (Tardif et Presseau, 1998 : p. 43)

9.4. Transfert et/ou mobilisation des connaissances

L'approche par compétence se voulait pour inculquer des savoirs, savoir-faire et savoir être mobilisable en situations-problèmes. Elle conçoit le “*transfert de connaissances*” en d'autres termes “*mobilisation de ressources*” car il ne s'agit pas de transporter des connaissances d'un point A vers un point B mais de mobiliser les ressources nécessaires à la résolution d'une tâche complexe.

Perrenoud relève quelques points de divergence en disant que :

« • *Les ressources cognitives que mobilise une compétence incluent les connaissances, au sens classique de ce concept, mais ne s'y réduisent pas.*

• *Les ressources sont définies par leur usage (mobilisation), plutôt que par référence à des situations analogues dans lesquelles elles se seraient construites. La question de savoir d'où elles viennent reste ouverte.*

• *Les ressources couvrent aussi bien des connaissances abstraites, décontextualisées que la mémoire de situations concrètes et des raisonnements, et des actes qui ont permis d'y faire face. »*

Il ajoute aussi

« *C'est pourquoi la métaphore de la mobilisation de ressources cognitives paraît plus féconde que celle de transfert de connaissances :*

• *Sans l'exclure, elle ne postule pas l'existence d'analogies, même partielles, entre la situation actuelle et des situations passées.*

- *Elle couvre aussi bien la création de réponses originales que la simple reproduction de réponses routinières.*
- *Elle décrit un travail de l'esprit, plus ou moins long, coûteux et visible.*
- *Elle évoque une dynamique plutôt qu'un déplacement.*
- *Elle pointe sur des obstacles divers, aussi bien cognitifs qu'affectifs ou relationnels.*
- *Elle laisse ouverte la question des concepts, représentations et connaissances créés en fonction de la situation.*
- *Elle suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes.*

Ce dernier point est essentiel : notre esprit pratique une recombinaison permanente de ressources, le transfert d'une connaissance construite dans une situation et réinvestie dans une situation analogue n'est qu'un cas particulier. »

Conclusion

En conclusion, nous voudrions rappeler qu'il a été question pour nous, dans le cadre de ce chapitre, de comprendre les spécificités de l'Approche par Compétence qui, comme nous l'avons vu, s'avère être un concept fécond. En effet, le débat autour de la nouvelle approche n'est pas encore clos.

L'approche par compétence se veut dans le but de porter la réussite de l'élève au de-là du cadre restreint du contexte d'apprentissage. Il s'agit d'inculquer à l'apprenant les mécanismes nécessaires afin qu'il puisse mobiliser ses connaissances pour parer à d'éventuelles situations problèmes rencontrées hors de la classe.

Dans le cadre de ce travail, nous allons nous intéresser à l'approche du fait grammatical en classe pour voir si les pratiques enseignantes sont à favoriser le réinvestissement ou bien au contraire le freiner.

Partie expérimentale

Chapitre 1 :

Méthodologie

Introduction :

Le présent chapitre nous allons l'entamer par une présentation du type de recherche dans lequel s'inscrit notre thèse; ainsi que les instruments de recueils de données. Nous allons commencer par les questionnaires (l'un est destiné aux élèves, l'autre aux enseignants) le but étant de voir les représentations des uns et des autres sur la grammaire ainsi que les démarches adoptées par les enseignants dans l'enseignement/apprentissage de la dite composante. Quant aux entretiens, ils viennent en complément aux questionnaires. Ils vont nous permettre, d'une part, d'approfondir notre étude et, d'autre part, de confronter les données recueillies par questionnaire écrit à celles recueillies par entrevue. Les observations de classe, nous les avons proposées pour pouvoir analyser les conditions dans lesquelles s'enseigne la compétence formelle et pour pouvoir mesurer. Aussi, l'effet que cela pourrait avoir sur le rendement des apprenants, notamment lorsqu'il s'agit de réinvestissement. Pour cela, nous avons pris trois moments de classe que nous considérons forts dans le déroulement d'une séquence d'apprentissage. Il s'agit de la compréhension de l'écrit, de la séance de grammaire et enfin de l'expression écrite. Enfin, l'analyse du manuel nous permettra d'apporter un regard critique quant à l'approche des faits de langue stipulée par l'institution.

1. Type de recherche :

Notre recherche se présente comme une étude de nature qualitative mais qui n'exclut pas certaines données quantitatives utiles à notre recherche.

Plusieurs chercheurs se sont prononcés sur une recherche qualitative, notamment Taylor et Bogdan (DESLAURIERS, 1991 : p. 141) qui la conçoivent comme une approche inspirée du naturalisme et de la sociologie : la première parce qu'elle reproduit la réalité telle qu'elle est et la deuxième car elle se veut compréhensive à l'égard des phénomènes sociétaux. Ils la définissent comme une étude qui analyse des données descriptives comme la parole prononcée ou écrite de même que le comportement de l'individu.

LESSARD-HÉBERT, GOYETTE et BOUTIN (1990) affirment, eux aussi, qu'une recherche qualitative s'intéresse à décrire et à comprendre des cas particuliers

En somme, une recherche qualitative se veut proche de l'individu et du terrain d'enquête. Elle s'intéresse à des échantillons restreints mais elle les étudie en profondeur.

2. Instruments de collecte de données

Pour élucider notre problématique de recherche, nous avons choisi quatre modes de recueil de données : le questionnaire écrit, l'entretien directif, l'observation de classe et l'analyse du manuel

2.1. Questionnaire :

Nous avons adopté le questionnaire écrit comme première méthode de recueil de données car il permet d'accumuler une grande quantité d'informations sur chaque participant, sur ses opinions et ses attitudes. Dans le cadre de notre recherche, elle va nous permettre de déceler les représentations et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'acquisition/apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage de la grammaire. En outre, le questionnaire va nous permettre de connaître le profil des enseignants interrogés, l'aptitude à laquelle ils s'intéressent pendant le cours de français, la durée en pourcentage de la séance de grammaire et l'usage du manuel en grammaire et enfin de mesurer leurs attitudes envers l'enseignement de la grammaire. Nous avons conçu deux questionnaires : le premier était destiné à des élèves de classe terminale. Au départ nous avons opté pour un corpus de 70 apprenants ; mais les deux classes que nous avons choisies ne se composaient que de 63 élèves, parmi eux 27 n'ont pas voulu coopérer et nous avons donc obtenu un corpus de 36 participants. Le deuxième questionnaire, était destiné aux enseignants de français du cycle secondaire de la wilaya de Médéa. Nous avons opté au départ à faire participer à notre enquête 20 enseignants ; ce qui aurait représenté un échantillon de 20% de la population intégrale qui est composée d'environ 101 enseignants. Malheureusement beaucoup d'entre eux ont décliné notre invitation et ont refusé d'y participer ; nous n'avons donc pu obtenir que 12 retours, ce qui représente un échantillon de 12%. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme afin de permettre aux enseignants et à leurs élèves de nous livrer le fond de leurs pensées librement et sans contraintes.

2.1.1. Conception et organisation du questionnaire aux apprenants

Nous avons voulu questionner les apprenants en premier pour comprendre leur conception de l'apprentissage, leurs attitudes face à la langue française et à la grammaire.

Les objectifs de notre questionnaire :

- Connaitre le milieu sociolinguistique de l'apprenant.
- Le contact des élèves avec la langue cible à l'extérieur de l'école (télévision, radio, ordinateur...)
- Attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du français.
- Attitudes des apprenants face à la grammaire.

Nous avons été obligés de faire plusieurs ébauches¹⁷ afin d'éviter toute incompréhension qui aurait pu fausser notre questionnaire, nous l'avons testé et même demandé l'avis de collègues que nous considérons expert en la matière.

C'est ainsi que nous avons conçu un sondage qui comporte 14 questions de différents types

- Question à choix multiples : les questions 3,4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14.
- Questions fermées : les questions 1, 2.
- Questions ouvertes : 5,13. (Pour obtenir le questionnaire au complet Annexe 1)

Le but de ce questionnaire est de connaître les représentations et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'acquisition/ apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage de la grammaire.

2.1.2. Conception et organisation du questionnaire aux enseignants :

Le questionnaire destiné aux enseignants comporte deux parties. La section « A » qui va nous permettre de recueillir des informations de nature sociodémographique ainsi que des informations sur le métier d'enseignant. Quant à la section « B », nous l'avons voulu pour mesurer les attitudes des enseignants au sujet de l'enseignement de la grammaire.

¹⁷ La première était sous forme de pré questionnaire de 18 questions que nous avons testé avec 5 apprenants.

Le but du questionnaire est de révéler les éléments qui pourraient entrer en jeu dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et qui pourraient constituer une entrave à son encounter et notamment les comportements des enseignants en classe lors de cet enseignement/apprentissage.

Les objectifs de notre questionnaire Section « A »

- Connaître le profil des enseignants interrogés.
- Connaître à quelle aptitude s'intéressent les enseignants pendant le cours de français, la durée en pourcentage de la séance de grammaire et l'usage du manuel en grammaire.

La première section de notre sondage comporte 12 questions concernant des données importantes pour la description des participants : âge, sexe, diplôme, programme d'études suivis à l'université qui se rapportent au métier d'enseignant, aptitude à laquelle se consacrent les enseignants, la durée de la séance de grammaire ainsi que l'usage du manuel pour l'enseignement de la grammaire.

Les objectifs de notre questionnaire Section « B »

Mesurer l'opinion des enseignants à l'égard de l'enseignement de la grammaire. A cette fin, nous avons emprunté à E. Karavas-Doukas (Karavas-Doukas, 1996) un instrument de mesure qui nous semble intéressant.

2.1.3. Procédure de distribution et de remplissage des questionnaires :

Concernant le questionnaire destiné aux élèves (Voir Annexe 1), et avant de leur présenter le questionnaire, nous leur avons préalablement présenté l'objectif de notre enquête portant essentiellement sur l'enseignement de la grammaire, expliqué le but de notre travail afin qu'ils écartent de leur esprit toute idée de sanction ou de jugement. Ayant remarqué une certaine méfiance à l'égard du questionnaire, nous leur avons fait savoir que leurs réponses ne seraient pas notées.

Après la distribution du questionnaire, nous avons lu et expliqué les questions. Nous avons aussi traduit en arabe certaines questions pour les élèves qui n'arrivaient pas à comprendre ce qui leur était demandé ; nous avons même signifié que répondre en arabe était permis pour les élèves qui n'arrivaient pas à le faire en français. Nous avons fait

passer les questionnaires aux apprenants. Le temps d'exécution prévu était de soixante minutes, mais nous n'avons pas exigé un maximum ou un minimum ; dès qu'ils terminaient on ramassait pour éviter les échanges de réponses.

Pour le questionnaire réservé aux enseignants (Voir Annexe 2), il s'est déroulé durant un séminaire de formation organisé par l'inspecteur de la matière où nous leur avons remis le questionnaire, ils ont eu tout le temps nécessaire pour répondre.

3. Choix de l'entretien

3.1. Généralités :

Cette deuxième enquête vient en complément à la précédente. Elle est destinée aux élèves et aux enseignants du secondaire algérien.

Nous avons opté pour l'entretien, qui constitue notre deuxième outil de recueil de données, car il nous permet « *de prélever des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés* ». Selon A. BLANCHET l'entretien se définit comme « *un speech éven dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B* » (Blanchet et al, 2005 : p.82)

Nous avons recensé trois types d'entretien que nous avons examiné afin de choisir le plus pertinent à notre recherche. L'entretien non directif, qui s'intéresse à « *la production par B d'un discours continu sur un thème donné, ce qui n'est possible que si A s'abstient de poser des questions* » (BLANCHET, A, 2005 : p. 83). Il se fait sur la base d'une expression libre de l'enquêté. L'enquêteur, quant à lui, se contente de suivre et de prendre notes sans poser de questions. Au vu de la multitude de thèmes qu'on voulait aborder avec nos enquêtés, l'entretien non directif ne semblait pas convenir à notre recherche. Quant à l'entretien semi directif, il porte sur un certain nombre de thèmes identifiés et préparés par l'enquêteur. Le questionnement suit un protocole fixé d'avance par l'interviewé sous forme de guide. Cela s'explique par la quête d'informations précises qui seront recueillies. Il nous a semblé qu'il ne pourrait pas convenir à notre recherche car il ne nous offre pas une facilité dans l'analyse et l'interprétation des résultats vu la multiplicité des réponses éventuelles des enquêtés. Tout naturellement nous avons, donc, choisi l'entretien directif car il nous offre une

analyse statistique des réponses et une économie d'énergie et de temps. Il consiste au respect de la formulation des questions et à l'ordre dans lequel elles sont posées.

En somme, l'entretien directif nous garantit une collecte de données précises et détaillées en lien avec notre objet de recherche. Afin de faciliter la passation de l'entretien, les données ont été enregistrées grâce à un téléphone portable.

3.2. Les participants à l'enquête :

Nous allons nous entretenir avec des apprenants de classe terminale pour qui l'arabe dialectal constitue la langue maternelle¹⁸ et qui n'emploient le plus souvent le français qu'en classe de langue. Ils ont fait toute leur scolarité en langue nationale¹⁹ (l'arabe classique) environ, 12 000 heures de cours. L'arabe classique n'est employé, en dehors de la classe, que dans des situations précises (écouter des émissions télévisées ou radiophoniques, lecture de journaux, etc.). Ces élèves ont fait depuis la 3^{ème} année fondamentale, premier contact avec la langue française, à peu près à l'âge de 08/09ans, jusqu'à la classe terminale environ 1500²⁰ heures d'activités en langue française, si l'on ne tient compte que du contexte scolaire. L'horaire consacré à l'étude du français comparé à celui de l'arabe ne représente que 1/8. Les élèves que nous allons testés sont en 10^{ème} année d'enseignement du français, ils sont âgés entre 17 et 21 ans ; tous de sexe féminin²¹.

Au départ, nous avons opté pour dix apprenants que nous avons choisis parmi ceux qui ont participé au questionnaire écrit ; auxquels nous avons donné rendez-vous le lendemain du questionnaire malheureusement trois d'entre eux étaient absents ce qui a fait qu'on n'a pu s'entretenir qu'avec sept élèves seulement.

Pour les enseignants et pour des raisons pratiques nous avons voulu entretenir cinq enseignants, mais on n'a pu avoir l'aval que de quatre parmi ceux qui exercent au lycée Zerrouk Bouchrit.

¹⁸ Langue première et langue de communication courante.

¹⁹ La langue nationale en Algérie est la langue arabe classique que l'élève commence à apprendre à partir de sa première année de scolarisation à l'âge de 6 ans.

²⁰ Dans le premier palier 450h (3ans), dans le deuxième palier 111h (3ans) et dans le troisième 810h (3ans).

²¹ Nous n'avions pas le choix; dans la commune de Médéa les lycées ne sont pas mixtes. L'établissement où nous avons effectué notre travail est un lycée pour fille.

3.3. Conception des guides d'entretiens :

Nous souhaitons à travers l'entretien, approfondir, confronter et comparer les réponses au questionnaire écrit. Au même titre que ce dernier, l'entretien favorise l'émergence des représentations car selon B. Py « *le discours est le lieu par excellence où se manifestent les traces des opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs, tant par rapport aux objets de discours mobilisés que par rapport à la situation d'interaction.* » (PY, 2004 : p. 23)

3.3.1. Pour les élèves :

Avant d'aller en classe nous avons conçu un guide dans lequel nous avons préparé une liste de questions

Guide d'entretien "élèves"

1. Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ?
2. Est-ce que vous aimez la langue française ?
 - Pourquoi ?
3. Maîtriser le français représente pour vous une tâche facile ou difficile ?
4. Que représente pour vous les séances de grammaire ?
5. Aimez-vous les séances de grammaire ?
 - Pourquoi ?
6. Si on faisait disparaître les cours de grammaire, quel serait votre avis ?
 - Pourquoi ?
7. Retenir la règle grammaticale dépend selon vous de quoi ?
8. Quel enseignement de la grammaire vous préférez ?
 - L'enseignant porte la règle au tableau puis des exercices d'application.
 - L'enseignant porte sur le tableau les exemples et avec son aide vous faites ressortir la règle.
9. Selon vous, à quoi sert la grammaire ?

L'entretien comporte neuf questions réparties en quatre axes thématiques et vise, rappelons-le, à recueillir des informations sur les représentations des élèves, d'abord, autour de la langue française et de son acquisition, puis, de la grammaire et les représentations faites à son sujet .

Ainsi les questions 1, 2 et 3 sont des questions ouvertes qui visent à faire émerger l'attitude de l'apprenant face à la langue française. Il s'agissait, pour nous dans un premier temps, de saisir des réactions spontanées à l'égard la langue française et dans

un second temps, de voir s'ils aimaient la langue française ainsi que de comprendre les raisons de l'amour ou de l'indifférence à son égard.

Le deuxième axe représente le cœur de notre recherche et porte sur l'enseignement de la grammaire. Ainsi, à travers la quatrième question nous allons interroger nos élèves au sujet de la représentation qu'ils se font au sujet de la grammaire. La cinquième, va nous permettre de voir s'ils aiment ou pas la grammaire. Enfin, dans la sixième question nous allons, dans un premier temps, demander aux élèves leurs avis sur le fait de faire disparaître les séances de grammaire. Dans un deuxième temps, nous allons leur demander de justifier leur avis.

Le troisième axe porte sur l'approche des faits de langue que les apprenants préfèrent et aussi sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'acquérir la grammaire. La question sept nous permettra de comprendre quelles stratégies mobilisent les apprenants pour appréhender les objets grammaticaux. La huitième question, quant à elle, va nous permettre de voir quelle approche du fait de langue préfèrent le plus nos apprenants.

Enfin la question neuf porte sur les représentations de nos sujets quant à l'utilité de la grammaire.

3.3.2. Pour les enseignants :

Guide entretien "enseignants"

1. D'après vous, est-ce que les élèves aiment les séances de grammaire ?
– Pourquoi ?
2. Ils la trouvent comment ?
3. Comment vous préparez votre cours de grammaire ?
4. Pendant le cours de grammaire qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ? Inculquer la règle à l'apprenant dans son aspect formel sans se soucier de la signification des énoncés ou les deux.
5. Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?
6. Votre enseignement de la grammaire est contextualisé ou décontextualisé ?
7. Dans votre classe vous êtes pour un enseignement implicite ou explicite de la grammaire ?
8. Que faites vous pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants ?
9. Quels sont les moments dans lesquels vous intervenez pour faire des corrections grammaticales ?
10. La progression grammaticale en classe se fait-elle selon :
– La progression fournie par l'institution, c'est-à-dire le programme.
– Vous organisez votre propre progression selon les besoins de vos apprenants
11. Quelles sont les étapes de votre cours de grammaire ?

L'entretien destiné aux enseignants comporte onze questions qui vont nous permettre d'élucider la représentation de l'activité grammaticale et les pratiques déclarées ayant un lien avec la didactique de la grammaire. Nous les avons regroupées autour de quatre grandes thématiques.

C'est ainsi que la première et la deuxième question vont nous permettre de voir les représentations que se font les enseignants sur leurs apprenants et notamment l'idée qu'ils se font sur le rapport entre la grammaire et l'apprenant.

Le deuxième axe tourne autour de la démarche adoptée par les enseignants pour la grammaire. C'est ainsi que la troisième question va nous permettre de voir comment s'effectue la préparation du cours de grammaire ; les démarches et les moyens que les enseignants mettent en œuvres avant d'arriver en classe. La quatrième question invite l'enquêté à s'exprimer sur la relation entre formes/sens dans sa pratique grammaticale. Les questions cinq et six vont porter sur le lien que font nos enquêtés entre la grammaire et la situation de communication. La septième va nous permettre d'interroger les enseignants sur le type de grammaire en usage dans leur classe, à savoir implicite ou explicite.

Le troisième axe nous l'avons consacré aux moments de la grammaire ainsi qu'à la progression que les enseignants suivent pour la dispenser. La huitième question va nous permettre d'élucider la question des procédés auxquels les enseignants font appel pour permettre aux apprenants de maintenir leurs acquis grammaticaux. La neuvième question aura pour objectif de voir quels sont les moments dans lesquels les enseignants se donnent à la correction grammaticale et enfin la question dix va nous permettre d'interroger nos enquêtés sur le type de progression qu'ils adoptent dans leur enseignement de la grammaire.

Le dernier axe ne comporte qu'une seule question, la onzième, qui a pour objectif de nous renseigner sur les étapes du cours de grammaire.

3.3.3. Transcription

Pour la transcription (Annexe 3 et 4) des propos recueillis auprès des enseignants et des apprenants nous avons adopté une grille élaborée par les Universités du GARS (Aix-

Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve)²². C'est une transcription orthographique standard qui prend en compte le fond et la forme. Il s'agit pour nous de définir les éléments que nous allons prendre en compte car comme le dit J-P, SIMON, «*toute transcription est une interprétation et un début d'analyse*» (SIMON, 2014). C'est ainsi qu'on va transcrire toutes les hésitations par l'interjection « euh » et les silences par le signe « + », « ++ » ou « +++ ». Comme signe de ponctuation nous n'avons conservé que les virgules qui marquent de petites pauses, le point d'interrogation qui est la marque d'une question.

L'objectif qu'on s'est donné à travers cette transcription était de rester le plus possible fidèle aux propos tenus par les enquêtés chose qui nous permettra une lecture et une analyse facile.

4. L'observation de classe :

Selon P. Dessus (Dessus, 2007 : p. 107) « *Un système d'observation permet à un observateur de transformer certaines données qu'il perçoit de la classe en informations pouvant être traitées et de caractériser les événements observés* ». Pour Kohn et Nègre, (Kohn et Nègre, 1991 : p. 151) l'observation de classe passe par deux étapes : *digitaliser*, c'est-à-dire « [...] *standardiser les données et [...] déterminer des unités de compte.* » et *inférer*, c'est-à-dire apporter une signification aux données récoltées en les regroupant selon leurs similarités. Nous souhaitons par cette expérience vérifier notre deuxième hypothèse qui est de savoir si l'activité grammaticale est cloisonnée ou non.

L'observation des pratiques pédagogiques pour nous va porter sur les moments forts du déroulement d'une séquence d'apprentissage ; il s'agit de la compréhension de l'écrit, de l'activité de grammaire et de l'expression écrite.

Elle s'est faite au niveau du lycée Zerrouk Boucherit situé au chef lieu de la wilaya de Médéa. La classe et l'enseignante qui ont participé à notre test n'ont fait l'objet d'aucune forme de sélection ni même pour les séances auxquelles nous avons assisté car nous avons souhaité suivre le déroulement normal d'une séquence pédagogique et aussi pour ne pas perturber la réalité de la classe. Notre seul critère de sélection était celui des moments que nous avons souhaités observer. Nous avons assisté à trois séances

²²En ligne sur http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/IMG/pdf/normes_transcription.pdf consulté le [14.08.17]

(compréhension de l'écrit, grammaire et expression écrite) nous n'avons pris que des notes en fonction des critères et indicateurs contenus sur nos grilles. Nous avons pu user seulement d'un moyen d'enregistrement audio (un téléphone portable) étant donné le refus catégorique quant à l'usage de caméra ou de d'autres moyens de prise de vue qui nous a été signifié.

4.1. Compréhension de l'écrit :

Pour pouvoir mesurer à quel point l'enseignement de la compréhension de l'écrit tel qu'il se fait en classe favoriserait le transfert de connaissances en l'occurrence grammaticale nous nous sommes rendus en classe muni d'une grille d'observation que nous avons emprunté à M. M. AIT DJIDA (AIT DJIDA, 2013 : p. Annexe 2) et que nous avons remodelée pour qu'elle convienne aux besoins de notre recherche (Annexe 5). C'est une grille qui prend appui sur sept critères, à savoir : Les objectifs de la leçon, Le texte support, les étapes de la leçon, l'éveil d'intérêt, les hypothèses de sens, l'exploitation du texte et enfin la trace écrite.

4.2. L'activité de grammaire

Là, également, nous nous sommes muni d'une grille (voir Annexe 6) que nous avons empruntée à L. FLORES (FLORES, 2006) et modifiée pour qu'elle convienne au cadre de cette section de notre recherche. Il s'agit pour nous de la deuxième étape de notre processus d'observation : étape qui nous permettrait de voir à quel point l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est mené dans la classe, favoriserait le réinvestissement d'un point de langue en production.

4.3. L'expression écrite

Cette partie de notre travail sera consacrée à l'observation du déroulement d'une séance d'expression écrite afin de voir l'effet qu'elle pourrait avoir sur le transfert d'un point de langue à savoir l'expression du but. Notre observation se fera selon une grille (Annexe 7) que nous avons empruntée à A. Zetili (Zetili. A, 2006 : 221) et modifiée selon les besoins de notre recherche. Par la suite, nous tenterons de mesurer l'impact réel d'un type d'enseignement, qu'on a pu suivre le cheminement depuis le début de la séquence, sur le comportement des apprenants du point de vue du transfert de connaissance en analysant leur production écrite.

5. L'analyse du manuel scolaire :

Nous allons procéder à l'analyse du manuel pour voir comment on y conçoit l'approche du fait grammatical. A cette fin nous nous sommes procuré une grille d'analyse (Voir Annexe 8) élaborée à cette fin au cours d'un séminaire de formation de formateurs à l'évaluation des manuels scolaires présentée dans l'ouvrage de M. Gérard et X. Roegiers « *Des manuels scolaires pour apprendre* ». C'est une grille conçue initialement pour évaluer le manuel dans sa conception générale ; nous l'avons remodelée pour évaluer l'activité grammaticale au sein du manuel.

C'est une grille qui s'articule autour de sept pôles, ils sont à savoir : Les aspects matériels, La structure, Le contenu, La méthodologie, Les facilitateurs puis enfin les exercices de grammaire dans le manuel.

Chapitre 2

Représentations de l'enseignement- apprentissage de la grammaire

Enseignants et apprenants

Introduction :

L'objectif principal qu'on a assigné à cette partie est de nous tracer le portrait représentationnel des élèves et des enseignants au sujet de la grammaire. Nous allons présenter les résultats de deux questionnaires écrits puis les résultats des deux enquêtes directifs.

1. Le questionnaire n°1 destiné aux élèves (Voir Annexe 01)

1.1. Analyse des réponses recueillies:

1.1.1. Le milieu sociolinguistique de l'apprenant ; Item n°1 :

Les élèves avec lesquels nous avons réalisé notre enquête habitent dans la wilaya de Médéa notamment dans les villes d'Ouzera, Ben chicao, Harbil, Ouamri. Soit 22% en provenance de zones rurales et 68% de zones urbaines.

Tableau 7 Milieu sociolinguistique des apprenants.

	Effectif	Pourcentage
Zone urbaine	28	78%
Zone rurale	8	22%
Total	36	100%

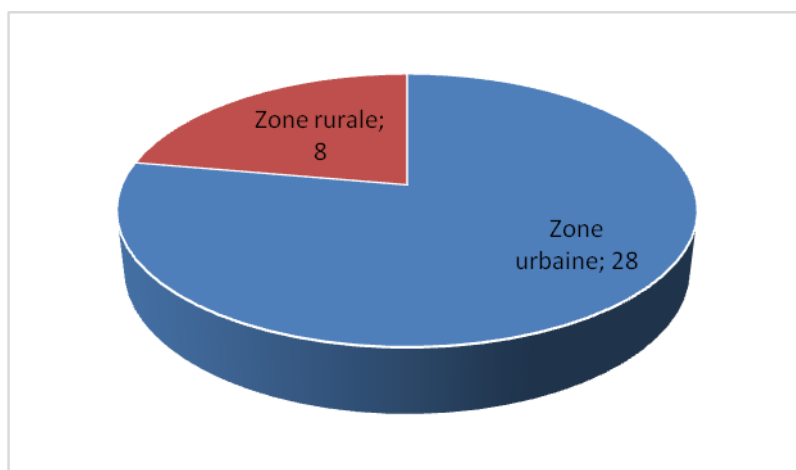


Figure 8 Milieu sociolinguistique des apprenants

1.1.2. Langue maternelle et langues acquises Item n°2, 3 et 4 :

Tous les élèves interrogés ont pour langue maternelle l'arabe sauf un pour qui le tamazight est langue maternelle. 88% des apprenants interrogés croient qu'il est nécessaire d'apprendre le français. Tous maîtrisent l'arabe (100%). 47% d'entre eux

croient maîtriser le français, 39% l'anglais et 14% l'espagnol. Il est à constater que nos élèves apprennent en même temps l'arabe, le français, l'anglais et l'espagnol.

Tableau 8 Langue maternelle et langues maîtrisées.

Langues maternelles				Langues maîtrisées							
Arabe		Tamazight		Arabe		Français		Anglais		Espagnol	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
35	97	1	3	36	100	17	47	14	39	5	14

1.1.3. Le contact extrascolaire avec le français ; Item n°5, 6 et 7:

Nous avons voulu vérifier si nos apprenants regardaient des chaînes étrangères émettant en français mais nous avons pu relever que presque la majorité 95 % ont tendance à suivre des chaînes arabes étrangères diffusant des films et des émissions en anglais sous-titrés en arabe ou carrément en arabe. Concernant la radio 58% des élèves écoutent les stations radios qui émettent en français. 33% des élèves prétendent lire la presse francophone.

Tableau 9 Contact extrascolaire avec le français

	Effectif		%	
	Oui	Non	Oui	Non
Programmes de télé	2	34	5%	95%
Radio francophone	21	15	58%	42%
Presse francophone	12	24	33%	67%

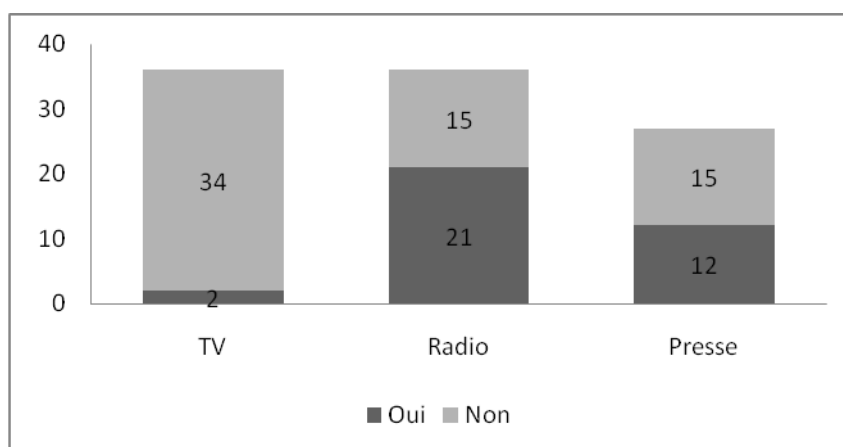


Figure 9 Contact extrascolaire avec le français

1.1.4. Formation extrascolaire ; Item n° 8:

A la question de savoir si les élèves interrogés ont fait des cours de langue à l'extérieur de l'école dans le cadre d'écoles privées ou autres ; nous avons trouvé que 61% d'entre eux en faisaient. 59% des apprenants questionnés affirment prendre des cours d'anglais, suit le français avec 28% et enfin l'espagnol avec 13%.

Tableau 10 Formation extrascolaire

	Effectif	%		Effectif	%
Oui	22	61	Anglais	13	59
			Français	6	28
			Espagnol	3	13
Non	14	39			

1.1.5. Attitudes face à la langue française ; Item n° 9:

Nous avons voulu à travers cette question voir les attitudes des apprenants face à l'apprentissage du français; cela nous a permis de découvrir que 6% de nos élèves pensent qu'il est très difficile d'apprendre le français, 47% pensent que c'est difficile, 39% estiment que c'est une tâche facile et 8% pensent qu'elle est très facile.

Tableau 11 Attitudes face à la langue française

Très facile		Facile		Difficile		Très difficile	
effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
3	8.%	14	39%	17	47%	2	6%
47%				53%			

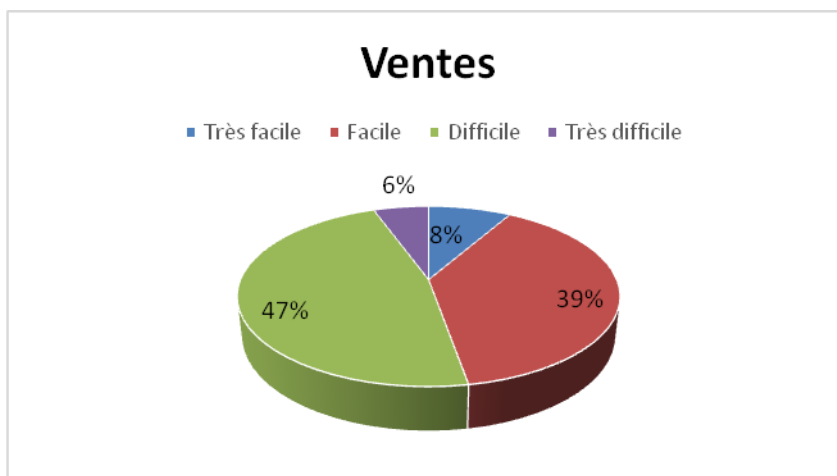


Figure 10 Attitudes face à la langue française

1.1.6. Attitudes face à l'acquisition du français ; Item n° 10:

Nous avons posé cette question afin de cerner l'aptitude que l'apprenant considère comme étant difficile. Ainsi nous avons pu enregistrer que plus de la moitié 55% de nos sujets pensent que l'expression écrite est la tâche la plus difficile ; elle n'est jugée comme tâche facile que par 9% de nos sujets alors que les 18% qui restent la classe entre l'une ou l'autre aptitude (compréhension écrite et compréhension orale). Pour ce qui est de la grammaire et son apprentissage ce sont seulement 18% qui pensent qu'elle est difficile.

1.1.7. Obstacles à la rédaction ; Item n°11:

Concernant les éléments qui peuvent constituer un obstacle à la rédaction d'un texte, 44% considèrent les difficultés syntaxiques comme une entrave à la rédaction d'un texte, 35% des élèves butent devant le lexique, 10% considèrent la non compréhension de la consigne comme un obstacle. Le reste 11% n'a pas répondu à la question.

Tableau 12 Obstacles à la rédaction

L'orthographe		La syntaxe		La consigne	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
12	35	16	44	4	10

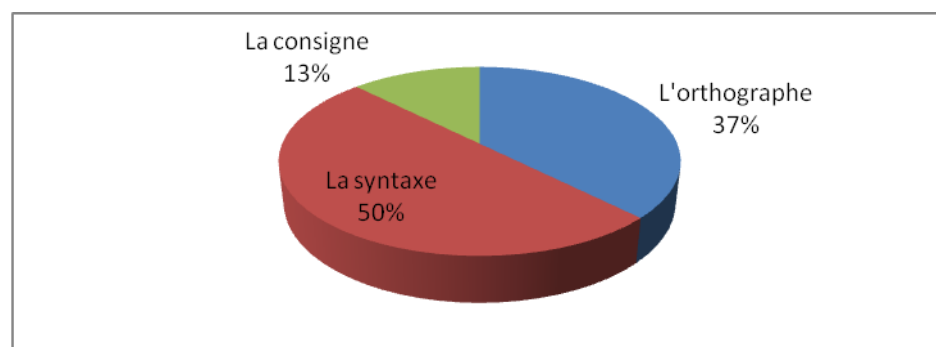


Figure 11 Obstacles à la rédaction

1.1.8. Attitudes envers la grammaire ; Item n°12:

A la question "Aimez-vous les séances de grammaire?" Presque la majorité, 80% du public interrogé affirme aimer les séances de grammaire. 20% seulement ont dit le contraire; c'est-à-dire ne pas aimer les séances de grammaire.

Tableau 13 Attitudes face à la grammaire.

Oui		Non	
Effectif	%	Effectif	%
29	80	7	20

1.1.9. Type d'activités ; Item n°13:

Nous avons demandé à nos élèves de choisir un seul item parmi les cinq que contenaient cette question afin de nous faire une idée sur le type d'exercices grammaticaux préférés et pour pouvoir, par la suite, se prononcer sur la représentation qu'entretiennent nos apprenants au sujet de l'exercice grammatical. En effet, 35 % des apprenants interrogés déclarent aimer faire des exercices de reformulation et 22 % d'entre eux des exercices de répétition ; contre seulement 18 % qui optent pour les exercices de remplacement ou de transformation. 7 %, seulement, de notre public, affirment préférer les activités de conceptualisation.

Tableau 14: Type d'exercice.

Exercices de remplacement		Exercices de transformations		Exercices de reformulations		Exercices de répétitions		Activités de conceptualisation	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
6	18	6	18	13	35	8	22	3	7

1.1.10. Approches grammaticales ; Item n°14:

Ce qui a attiré notre attention dans cette question est le fait que 40% du public interrogé a refusé ou n'a pas su répondre (bien qu'on ait expliqué toute les questions aux élèves et mentionné le fait qu'ils pouvaient répondre avec la langue qu'ils maîtrisaient le mieux). Dans ce qui reste, c'est-à-dire les 60 %, nous avons recensé trois approches; dans la première 47% des élèves interrogés veulent qu'on leur explique, d'abord, les règles de grammaire puis faire des activités d'application (la grammaire Explicite/ déductive). 23% veulent faire directement des activités d'application sans avoir fait au préalable de cours théorique sur la notion (Implicite). Le reste, c'est-à-dire, 30 % imagine le déroulement d'une séance de grammaire avec l'aide du professeur (Explicite inductive); chose qui leur permettrait de déduire la règle pour faire en dernier des activités d'application.

Tableau 15: Approche grammaticale préférée.

Explicite/ déductive		Implicite		Explicite inductive	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
10	47	5	23	7	30

1.1.11. Type de grammaire ; Item n°15:

Nous avons été attirés par la réponse des apprenants quant à l'approche grammaticale qu'ils préfèrent en classe. En effet 30% du public interrogé aime faire de la grammaire inductive, c'est-à-dire, découvrir la règle seul ou avec l'aide du professeur pour faire par la suite des exercices d'application contre 40% qui aiment la grammaire déductive, c'est-à-dire, commencer par la règle puis passer aux activités d'application. Le reste, 30 % n'a pas répondu à la question.

Tableau 16 Type de grammaire.

Grammaire déductive		Grammaire inductive	
Effectif	%	Effectif	%
14	40	10	30

1.2. Commentaire:

Le questionnaire a révélé que la moitié des élèves habitent dans des zones urbaines et que l'autre moitié vient de régions éloignées de la ville. Beaucoup d'entre eux déclarent écouter les chaînes de radio qui émettent en français et lire les journaux. La plupart d'entre eux disent suivre les programmes des chaînes de télévisions étrangères. Malheureusement, ils le font pour des chaînes arabophones et anglophones. Nous avons enregistré seulement une minorité qui regarde les chaînes francophones. Ces données montrent que le contact des élèves avec les médias d'expression française n'est pas assez conséquent. Les élèves qui disent lire la presse écrite en français constituent les 30% de notre échantillon.

Le questionnaire a aussi dévoilé que, dans l'ensemble, ce sont plus de la moitié des apprenants qui pensent que l'apprentissage du français est difficile. Ecrire en français est considéré comme étant l'aptitude la plus difficile.

Nos élèves ont déclaré que lors de la rédaction d'un texte, la grammaire leur posait le plus de problèmes, le lexique se place en second lieu.

Nous voudrions attirer l'attention sur les réponses des élèves qui, dans l'ensemble, ont envie d'apprendre le français et aiment faire de la grammaire. Toutefois, nos élèves déclarent aimer faire de la grammaire déductive surtout, peut-être, parce qu'ils ont pris l'habitude d'en faire. Ils préfèrent faire des exercices de grammaire de type explicite.

Il nous semble clair que nos élèves ne manquent pas de manifester leur intérêt pour l'apprentissage de la langue française. Ils déclarent l'aimer au même titre que la grammaire qu'ils imaginent explicite et qu'ils préfèrent inductive.

En définitive, il est clair maintenant que les représentations tenues par nos apprenants à l'égard de la langue française et de la grammaire sont dans leur ensemble positives et vont dans le sens de favoriser leur enseignement-apprentissage.

2. Questionnaire n°2 destiné aux enseignants. (voir Annexe 2)

Introduction

Le deuxième questionnaire nous l'avons adressé aux enseignants, nous l'avons subdivisé en deux parties ; dans la première « Section A » nous les avons interrogés au sujet d'informations qui se rapportent à leur profil d'enseignant (âge, sexe, expériences professionnelles, formations, conception de l'enseignement de façon générale et celle de la grammaire en particulier). La deuxième section « Section B » nous l'avons réservée à l'attitude des enseignants envers la grammaire.

2.1. Analyse des résultats du questionnaire « Section A »

2.1.1. Le portrait sociodémographique des enseignants

2.1.1.1. Âge et sexe ; Items : 1

Tableau 17 Effectif et pourcentage des enseignants selon le sexe et âge

Enseignants	Effectif	Moyenne âge	%
Femmes	7	33 ans	59
Hommes	5	29 ans	41
Total	12	31 ans	100

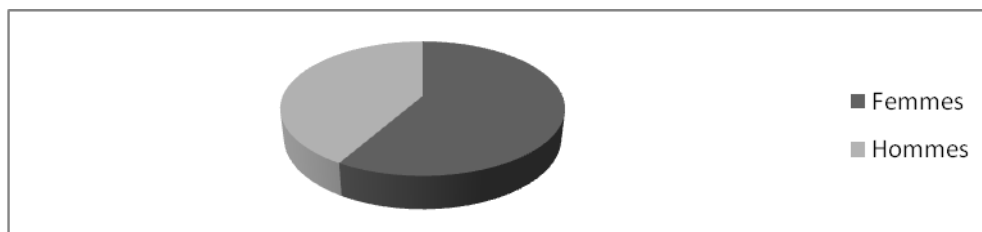


Figure 12 Age et sexe

La moyenne d'âge chez les enseignants interrogés est de 31 ans. Le plus âgé a 43 ans et le plus jeune, 22 ans. Elle est de 33 ans pour les femmes et 29 ans pour les hommes. La gent féminine est présente avec un pourcentage assez conséquent qui avoisine les 59 %. En vérité le métier d'enseignant et surtout celui de français est un métier qui s'est féminisé en raison de plusieurs facteurs d'ordre socio-économique.

2.1.2. Formations et enseignement :

2.1.2.1. Formation initiale, choix du métier et expérience professionnelle ; Items : 2, 3 et 4

Tableau 18 Formation initiale, choix du métier et expérience professionnelle

Diplôme				Choix du métier d'enseignant				Années d'expérience					
Licence de français		Autres		Oui		Non		0→5		5→10		Plus de 10	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
13	59	9	41	15	68	7	32	5	23	6	27	11	50

La première remarque que nous avons retenue était le nombre d'enseignants initialement formés pour enseigner le français²³ qui ne dépasse pas beaucoup celui des enseignants venant d'autres domaines (surtout des ingénieurs).

En effet, le questionnaire a révélé que 59% seulement des enseignants sont titulaires d'une licence d'enseignement et 41% ont d'autres diplômes. Plus de 68%, d'entre eux, ont choisi d'enseigner le français. 50% des enseignants interrogés déclarent avoir plus de dix ans d'expérience ; les 50% restants ont une expérience assez conséquente dans le domaine puisque seulement 23% d'entre eux ont moins de cinq ans de pratique sur le terrain.

2.1.2.2. Adéquation de la formation avec le métier d'enseignant ; Items 5:

Concernant l'appréciation du rapport entre le contenu du programme de leur formation à l'université et ce qu'ils ont pu constater sur le terrain:

Tableau 19 Adéquation de la formation avec métier enseignant

Très adéquate		Assez adéquate		Peu adéquate		Rien avoir avec le terrain	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1	8%	3	25%	2	17%	6	50%

²³ Des enseignants titulaires d'une licence d'enseignement français langue étrangère ou diplôme équivalent.

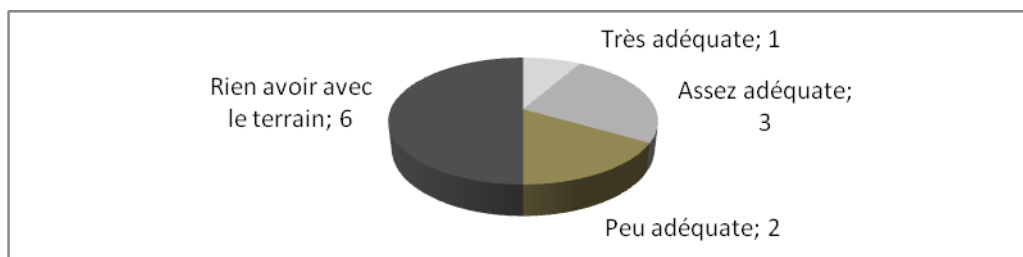


Figure 13 Adéquation de la formation avec le métier enseignant

Nous avons relevé que la moitié des enseignants interrogés 50% déclarent ne pas être satisfait car ils la considèrent comme n'ayant aucun lien avec la réalité du terrain; 17% l'estiment peu adéquate et 23 % la trouvent assez/très adéquate.

2.1.2.3. Qualité de formation ; Items 6:

Tableau 20 Qualité formation

Linguistique textuelle		Didactique C. E. E.		Didactique C. E. O.		Grammaire textuelle	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
2	25	3	38	1	12	2	25

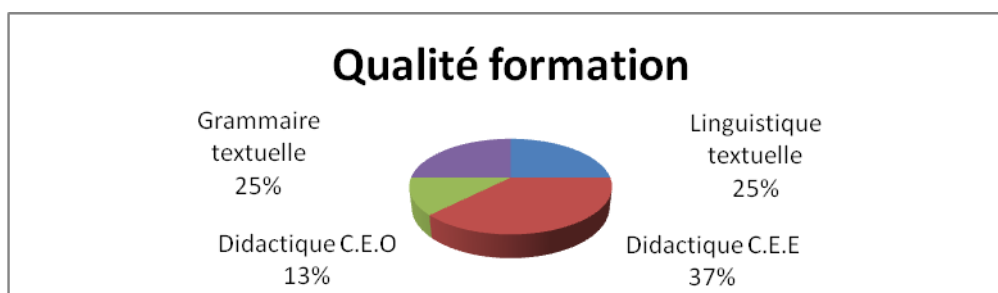


Figure 14 Qualité formation

Cette question visait, surtout, les enseignants titulaires d'une licence de français. On voulait avoir un aperçu sur le contenu de formation pour voir s'ils étaient préparés au métier d'enseignant. 33 % du public interrogé n'ont pas répondu, les 69% des participants au sondage ont surtout cité:

- 25 % croient avoir reçu un enseignement sur les linguistiques textuelles.
- 38% déclarent avoir reçu un enseignement sur la didactique de la compréhension de l'écrit et de sa production.
- 25% pensent avoir reçu un enseignement sur les grammaires de texte;

- La compréhension orale ainsi que sa production n'ont été citées que par une minorité qui ne représente que 12%

2.1.2.4. Formation en cours d'emploi Items 7, 8 et 9:

La majorité (plus de 80%) des enseignants interrogés disent qu'ils ont déjà participé à des stages de formation. Quant au nombre de stages auxquels ils ont pris part, il ne dépassent pas généralement le chiffre de trois par an au maximum. De plus, 50% des enseignants interrogés disent que ces stages ne leur ont servi à rien alors que les autres pensent qu'ils sont satisfaits. Toutefois, notons que même ceux qui ont jugé que les stages en question étaient satisfaisants ont tout de même signalé que le nombre de ces stages restait insuffisant.

2.1.3. Activités de classe ; Item 10 :

A travers cette question nous avons voulu voir à quelle activité se donnent les enseignants dans leur classe; cela nous a permis de relever que presque la majorité; c'est-à-dire, 67% travaille la compréhension, le lexique et la grammaire. 29 % compréhension de l'écrit et le lexique. Dans les 4 % restants, les enseignants affirment faire la compréhension, le lexique, la grammaire et l'expression écrite. Nous constatons, à travers cette question, que les enseignants esquivent l'expression écrite.

2.1.3.1. Temps consacré à la grammaire, Item 11:

Figure 15 Temps consacré à la grammaire

Temps consacré à la grammaire.	20% 12mn	30% 18mn	40 % 14mn	50 % 30mn	60 % 36mn	70% 42mn	80% 48mn
Effectif	4	3	7	4	2	2	0
%	18%	13%	31%	18%	9%	9%	

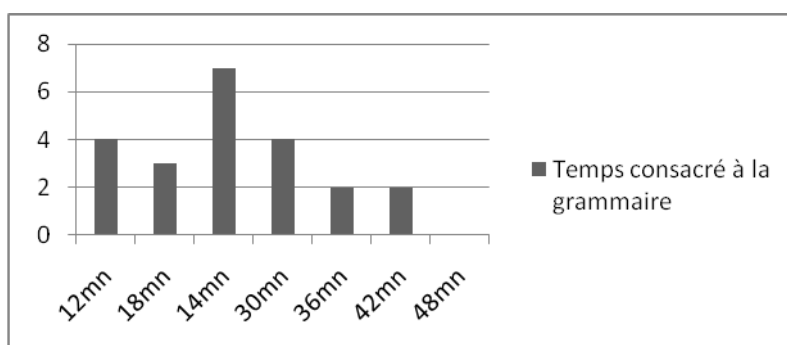


Figure 16 Temps consacré à la grammaire

Nous constatons que les enseignants déclarent consacrer à la grammaire entre 20% au minimum et 70 % au maximum du temps du cours.

Ils sont 20% à affirmer lui consacrer entre 60 et 70 % ; pareil aussi pour les enseignants qui avancent ne lui consacrer que 20% du temps du cours. Les autres 60%, nous ont fait savoir qu'ils ne lui allouent que 30 à 50 %.

2.1.3.2. L'usage du manuel scolaire en grammaire ; Item 12:

L'analyse des réponses fournies par les enseignants sur l'utilisation du manuel scolaire dans l'activité grammaticale fait apparaître que 18 % seulement semble se limiter aux exercices proposés dans le manuel, 20 % fait le contraire en s'en passant complètement; 37% opte pour un choix équilibré (50% des activités du livre et 50% pris à d'autres sources). Le reste n'a pas répondu à cette question.

2.2. Analyse des résultats du questionnaire « Section B »

Afin de mesurer l'opinion des enseignants à l'égard de l'enseignement de la grammaire nous avons emprunté à Karavas-Doukas un instrument de mesure qui nous semble intéressant. Elle l'avait conçu pour mesurer l'attitude des enseignants au sujet de l'Approche Communicative. Le questionnaire comportait 24 questions avec une moitié favorable à un enseignement centré sur la forme et une autre favorable à un enseignement centré sur le sens. 14 enseignants étaient invités à participer au sondage ; il devait cocher la case qui convenait au mieux à leurs opinions. Ils devaient se prononcer sur des énoncés à l'aide d'une échelle de *Likert* avec cinq valeurs: *Je suis absolument d'accord, Je suis d'accord, Je ne suis pas certain/e, Je ne suis pas d'accord, Je ne suis absolument pas d'accord*. Les participants au sondage de Karavas-Doukas avaient, pour la plupart, une attitude favorable à l'Approche Communicative.

L'échelle de Likert, du nom du psychologue américain Rensis Likert, se considère comme un dispositif psychométrique qui permet de mesurer les attitudes des individus. Elle consiste en un sondage comportant des énoncés sur lesquels les participants devaient se prononcer en exprimant leur degré d'accord ou de désaccord. (Voir tableau 21).

Néanmoins, on reproche à cette manière d'investiguer son *unidimensionnalité*. V. Degenne A. Alexandre V. font remarquer que :

« le groupe de sujets utilisés dans le pré-questionnaire ne fait pas nécessairement partie de la population étudiée au cours de l'enquête proprement dite ». Ils ajoutent aussi que « la notation des catégories et l'addition des scores, ne suffit pas, en effet, pour affirmer que les unités de mesure sur le continuum psychologique soient égales entre elles. Elles peuvent avoir pour effet de donner un même score à des sujets, alors que leur attitude est profondément différente ». (Degenne A. Alexandre V. 1971 : p. 35)

Nous avons emprunté 8 items à Karavas-Doukas qui correspondaient à l'enseignement de la grammaire. 4 lui sont favorables et 4 ne le sont pas. Nous avons jugé opportun d'utiliser le sondage de Karavas-Doukas car il présente l'avantage d'être au moins validé par la recherche

Nous avons adopté deux barèmes inversés selon que l'énoncé est favorable (**F**) ou défavorable (**D**) à l'enseignement de la grammaire. On voit dans le tableau (Tableau 21) que le choix de la valeur *Je suis absolument d'accord* vaut 5 points pour le premier item car il est favorable à l'enseignement de la grammaire ; alors le même choix pour le deuxième item vaut un point ; il est défavorable à l'enseignement de la grammaire

Tableau 21 Exemple de barème de correction.

Enoncés	Je suis absolument d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas certain/e	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis absolument pas d'accord
Quand on connaît les règles de grammaire d'une langue étrangère, on peut communiquer aisément avec les locuteurs natifs. F	5	4	3	2	1
.Puisque faire des erreurs fait partie de l'apprentissage, la correction des erreurs est une perte de temps. D	1	2	3	4	5

Les items 1, 3, 5 et 7 sont défavorables à l'enseignement de la grammaire, les autres c'est-à-dire les items 2, 4, 6 et 8 lui sont favorables (Le questionnaire Annexe). Le score théorique le plus bas est de 8 points (car 8 items x 1 point) à supposer qu'un participant ait 1 point à chaque item ; au contraire le score le plus élevé est de 40 (8 items x 5 points), ensuite nous l'avons rapporté sur 5 pour pouvoir les comparer aux scores obtenus. Le score des participants peut être calculé comme indiqué dans le Tableau 22

Tableau 22 Notes obtenues par un sujet qui a participé à notre sondage

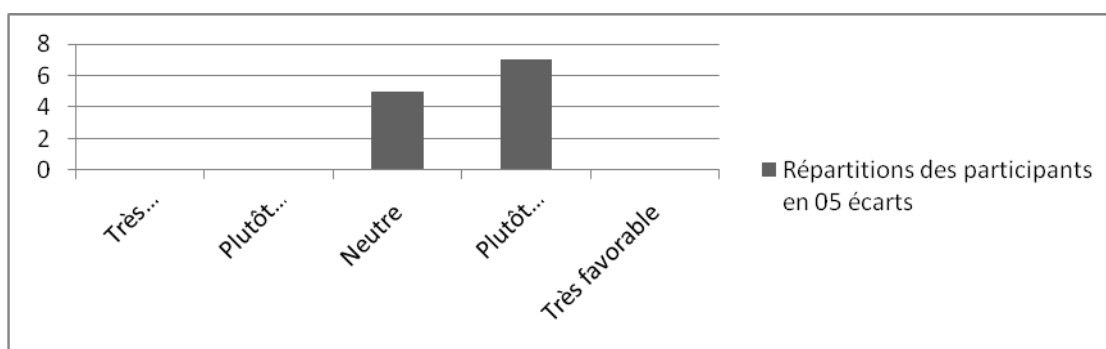
item 1 =	4 points
item 2 =	2 points
item 3 =	4points
item 4 =	2points
item 5 =	4 points
item 6 =	3points
item 7 =	4 points
item 8 =	4 points
Total =	27 /40 = 3,37/5

Les scores peuvent donc se situer entre 1 et 5. La position médiane se trouve à 3

La moyenne obtenue par nos enquêtés est de 3,18 donc légèrement supérieure à la position médiane, qui rappelons-le, se trouve à 3. Nos enquêtés semblent avoir une opinion *plutôt favorable* à l'enseignement grammatical. Les résultats de notre échantillon présentent quelques différences notamment sur leurs dispersions. Le Tableau 23 nous permet d'apprécier le comportement des participants. Nous avons rangé les réponses possibles, de 1 à 5, en cinq intervalles équivalents de 8 points.

Tableau 23 Répartitions des participants en 5 écarts

1,0-1,8		1,8-2,6		2,6 – 3,4		3,4-4,2		4,2-5,0	
Très défavorable		Plutôt favorable		Neutre		Plutôt favorable		Très favorable	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
0	0	0	0	5	42%	7	58%	0	

**Figure 17 Répartitions des participants en 05 écarts**

Ainsi nous pouvons constater que les scores obtenus par nos enseignants n'occupent que deux intervalles ; *neutre* et *plutôt favorable* variant de 2,6 à 4,2. Cinq enseignants (42%) affichent une opinion *plutôt neutre* qui est comprise à une moyenne allant 2,6 à 3,4 et 58% affichent une opinion *plutôt favorable* à l'enseignement de la grammaire (de

3,4 à 4,2). Le tableau nous permet de bien constater que l'opinion de nos enseignants à l'égard de la grammaire se situe entre *neutre* et *plutôt favorable*.

Il est à signaler, toutefois, que les participants n'ont pas réagi de la même façon aux 8 énoncés (Voir Tableau 24) qui indique les résultats obtenus par chacun d'eux.

Tableau 24: Résultats énoncés.

Enoncés	Moyenne
1. La précision grammaticale est le facteur le plus important pour juger de la performance linguistique d'un élève. F	3,08
2. Connaître les règles de grammaire ne conduit pas nécessairement à l'habileté d'utiliser la langue. D	1,75
3. Quand on connaît les règles de grammaire d'une langue étrangère, on peut communiquer aisément avec les locuteurs natifs. F	4,58
4. Afin de former des locuteurs compétents en fle, les enseignants devraient se limiter à corriger les fautes liées à la compréhension du message, sans corriger les fautes de grammaire D	3,58
5. Les enseignants devraient corriger toutes les erreurs grammaticales des élèves. Sinon, l'apprentissage de la LE sera déficient. F	3,41
6. On devrait enseigner la grammaire uniquement comme un outil aidant à la communication, et non pas comme une connaissance en soi D	2,33
7. Enseigner les règles et la terminologie de la grammaire est essentiel si l'on veut que les élèves apprennent à bien communiquer. F	3,58
8. Puisque faire des erreurs fait partie de l'apprentissage, la correction des erreurs est une perte de temps. D	3,16

Légende : **F** Enoncé favorable à l'enseignement de la grammaire.

D Enoncé défavorable à l'enseignement de la grammaire.

Dans l'ensemble le tableau montre que les énoncés ont suscité des réactions autour de la position médiane. Ainsi on peut constater que l'énoncé "2" compte 1,75 et l'énoncé "6" 2,33 points, sous la position médiane ; il s'agit de deux énoncés défavorables à l'enseignement de la grammaire. L'accord le plus fort était enregistré par l'énoncé "3"

4,58 points ce qui laisse supposé que pour nos enseignants, connaître les règles de grammaire d'une langue étrangère, permet des communications aisées avec des locuteurs natifs. Les deux énoncés "4" et "8" ont enregistré chacun 3,58 au dessus de la position médiane. Les enseignants affichent leur accord avec l'énoncé "5" 3,41 points et l'énoncé "1" 3,08 points; les deux sont favorables à l'enseignement de la grammaire ; nos enseignants apportent une appréciation positive quant aux considérations de la précision grammaticale comme indice de la performance d'un élève.

2.3. Commentaire des résultats du questionnaire

2.3.1. Section « A »

Le questionnaire n°2 nous a donné l'occasion de connaître le profil de nos enseignants ainsi que quelques aspects de la pratique de classe des enseignants de français au cycle secondaire notamment des aspects qui concernent l'enseignement de la grammaire.

La première remarque à faire lors de l'analyse des réponses des enseignants est que ces derniers sont, dans leur majorité des gens qui ont été initialement formés pour enseigner le français et qui ont derrière eux un certain nombre d'année d'expérience. Ce sont eux aussi qui ont choisi d'enseigner le français ce qui laisse entendre qu'ils sont motivés pour ce travail. Toutefois, nous avons remarqué que ces enseignants sont un peu livrés à eux-mêmes puisqu'ils ont rarement eu l'occasion de participer à des stages de formation.

Aussi nous pouvons affirmer que la majorité des enseignants n'est pas satisfaite du contenu de la formation. Il estime qu'elle n'a rien à voir avec leur métier d'enseignant. Toutefois, ils avancent qu'ils ont eu à faire quelques modules en rapport avec leur métier.

Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire est assez conséquent ; nos enseignants manifestent un intérêt fort pour la grammaire ; plus de la moitié de notre corpus lui consacrent entre 30 et 50 % de la durée du cours.

Pour ce qui est de l'utilisation du manuel de français pour les activités de grammaire; les enseignants font l'amalgame entre les exercices fournis dans le manuel de l'élève et les exercices qu'ils proposent eux-mêmes. Rares sont les enseignants qui font recours exclusivement au manuel scolaire.

2.3.2. Section « B »

Nous nous sommes proposé de faire usage de l'instrument de Karavas-Doukas afin de mesurer l'attitude des enseignants envers la grammaire. Les résultats auxquels nous sommes arrivés nous permettent d'affirmer que nos enseignants ont une perception favorable de l'enseignement de la grammaire.

3. Présentations et analyses des résultats des enquêtes :

Introduction :

Aux questionnaires écrits nous avons jugé utile de joindre l'entrevu afin de pouvoir pousser nos investigations au sujet des représentations du fait grammatical. Dans ce qui suit nous allons exposer les résultats auxquels nous étions arrivés avec les apprenants puis les enseignants.

3.1. Entretien avec les apprenants

3.1.1. Représentation de la langue française

Question 1 *Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ?*

Nous avons relevé que tous les élèves ou presque ont une représentation positive au sujet de la langue française. Quand on leur a posé la question « Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ? », les termes évoqués dans leurs réponses tournent autour d'un champ lexical favorable à la langue française (Voir Tableau 25). Les thèmes évoqués par les apprenants sont variés, ils tournent autour de deux domaines ; celui de la vie quotidienne et de l'histoire géopolitique.

Tableau 25: Mots liés à la langue française

Vie quotidienne et utilité				Histoire géopolitique	
L'enseignement	Communication	Mode et loisirs	Langue d'avenir des sciences et des savoirs	L'histoire	La France
Conjugaison Lexique Prof de français	Pour m'exprimer Parler aux gens	Mode Musique Civilisation Voyage	Devenir enseignante. Métier Améliorer mon niveau Pour le travail Spécialité Université	Langue étrangère Colonisateur	La France

3.1.1.1. Vie quotidienne et utilité :

Dans la vie quotidienne de l'élève le français est présent un peu partout, en effet ils la considèrent comme :

3.1.1.1.1. Langue pour leur avenir :

E12 : Euh+++ l'enseignante ++ mon rêve est de *devenir enseignante, un métier aussi et une civilisation.*

E14 : Euh+++ français pour *améliorer mon niveau* +++ parler aux gens +++ aussi *on en a besoin pour le travail.*

E17 : La France+++ *une spécialité, l'université le voyage.*

Nous pensons que les élèves lient la langue française à leur avenir car, en vérité, beaucoup de domaines fonctionnent en français à commencer par l'université où le français est langue d'enseignement et d'apprentissage pour beaucoup de spécialités. Arriver au monde professionnel, toutes les administrations ou presque font du français leur outil de communication quotidien. Le français représente aussi un métier pour l'une de nos enquêtées (Voir en **E12**). Elle veut s'investir dans l'enseignement du français qui représente pour elle le métier de ses rêves.

Enfin, en ayant une maîtrise en français plutôt qu'en arabe, il serait plus facile de trouver un travail. Beaucoup de secteurs font du français langue de travail.

3.1.1.1.2. Mode et loisirs :

Les enquêtés ont aussi lié la langue française à la mode, à la musique et aux voyages.

EI3 : *Euh +++ c'est pour parler, c'est pour m'exprimer, la mode euh ++ et la musique.*

EI7 : *La France+++ une spécialité, l'université le voyage*

Ils la considèrent comme langue qui reflète une certaine mode, le français se considère pour certaines communautés sociales comme la langue de prestige, sa maîtrise serait significative d'appartenance à une certaine élite branchée.

Le voyage est aussi évoqué par nos enquêtés (**EI7**), ils lient la langue aux voyages, nos élèves pensent que maîtriser le français serait synonyme de voyages, d'aventures, de la découverte du monde.

3.1.1.1.3. L'enseignement :

La situation de la classe, l'enseignant, la grammaire et la conjugaison apparaissent aussi en arrière plan de la langue française. En effet, un de nos enquêtés nous a fait savoir que la langue française évoque pour lui le champ lexical de la classe.

EI5 : *Euh ++ la grammaire, la conjugaison et le prof de français.*

3.1.1.1.4. Communication

Deux de nos enquêtés (**EI3**, **EI4**) ont dit au sujet de la langue française qu'elle était, pour eux, synonyme de moyen de communication car le français est omniprésent dans la vie quotidienne des Algériens, cette présence dans les pratiques quotidiennes des algériens a fait de lui un moyen de communication qui dans certains contextes dépasse l'arabe dialectale ou le tamazight.

3.1.1.2. Histoire géopolitique

Nous avons été surpris d'entendre que l'un de nos enquêtés joint la langue française à la France et au colonisateur, il l'a qualifiée même de langue étrangère. A ses yeux le français qu'il est contraint d'apprendre se résume en un vocable : le colonisateur.

EI1 : *Euh+++ langue étrangère ++ et aussi euh+ la France et le colonisateur ++ bien sûr.*

Effectivement, historiquement parlant et culturellement, la présence du français en Algérie était le fait d'une colonisation acquise aux dépens de la vie de millions

d'Algériens qui en ont souffert le martyre. Chose qui a fait qu'elle a été complètement niée par beaucoup algériens ; ils la considéraient comme la langue de l'ennemi. Certaines sphères de la société voient en elle, un moyen de déconstruction de l'identité nationale. En fait, cette représentation de la langue constitue un véritable obstacle à l'acquisition de la langue française.

Grosso modo les réponses à cette question montrent que nos apprenants ont une représentation positive de la langue française, ils la considèrent comme langue d'épanouissement et d'avenir.

Nous avons enregistré un taux très bas de représentations qui pourraient freiner le processus d'acquisition. Nos élèves, dans leur majorité, associent la langue française à des stéréotypes valorisants d'ordres utilitaire et affectif.

3.1.2. Le degré d'attachement à langue française

Question 2 *Est-ce que vous aimez la langue française ?*

- *Pourquoi ?*

Nous avons voulu poser cette deuxième question pour comprendre les raisons de l'amour ou de l'indifférence que manifestent certains de nos apprenants à l'égard de la langue française.

Quand on leur a demandé s'ils aimaient la langue française, ils ont tous dit « *oui* » à l'exception d'un (E11) qui a répondu en disant « *un peu* ». Néanmoins, il faut retenir que la majorité avoue aimer le français.

Quant aux raisons qui animent cette passion, certains affirment ne pas trouver de justificatifs à l'image de :

E12 : *Euh +++ je n'ai pas de justificatif. J'aime et puis c'est tout.*

E11 : *Euh+++Je ne sais pas*

E15 : *+++C'est comme ça, je ne sais pas*

Leurs attachement avoué à la langue française est si fort qu'ils ne trouvent pas de raisons qui le justifient.

Nos sujets ont aussi qualifié la langue française de « *belle langue* » un adjectif qui relève d'une expression de subjectivité marquant, ainsi, la révélation d'une représentation qui est, sans doute, favorable à l'acquisition de langue française.

E17 : *Euh+++j'aime beaucoup++ (puis un long silence) c'est une belle langue.*

E16 : *Euh++ pace que euh+++ c'est une belle langue qui existe partout .*

Une représentation positive à la l'égard de la langue française qui s'associe à son omniprésence dans le milieu linguistique de l'élève.

D'autres lient leur affection à langue de Molière au mode de vie et pensée véhiculées par la langue française

E13 : La façon de parler, +++le mode de vie des français

En définitive, il nous semble claire que nos élèves ont un attachement fort à la langue française qui parfois ne trouve pas de justificatif valable. Le français est une langue aimée et jugée utile par nos élèves. Elle leur est nécessaire, c'est une langue de savoir et de communication. Les raisons évoquées par nos élèves et qui font qu'ils aiment la langue française sont :

- Une belle langue qui reflète un certain mode de vie et de pensée.
- Une langue parlée dans le monde entier.
- La langue de la culture.

3.1.3. Le français entre tâche facile et difficile

Question 3 *Maitriser le français est une tâche facile ou difficile ?*

- *Pourquoi ?*

L'objectif de cette question était, d'abord, de voir les attitudes des apprenants face à l'apprentissage du français et, ensuite, de confronter les résultats obtenus par entretien à ceux obtenus par questionnaire écrit.

Effectivement, tous nos enquêtés ont dit au sujet de la difficulté inhérente à l'acquisition de la langue française qu'elle dépendait de la notion à acquérir (**E11, E14, E17**), elle est dès fois facile et dès fois difficile. Nos sujets situent tous l'acquisition du français à un

niveau moyen de difficulté (**EI2, EI3, EI5, EI6**) ; toutefois ils affirment que cette difficulté est tributaire du concept à acquérir.

Les résultats obtenus par entretien confirment ceux auxquels nous sommes arrivés par questionnaire écrit, qui rappelons-le étaient, dans Item9, 53 % des apprenants interrogés affirment que le français est une langue difficile à acquérir.

3.1.4. La séance de grammaire. Qu'est-ce qu'elle peut représenter ?

Question 4 *Que représente pour vous les séances de grammaire ?*

A travers cette question nous avons voulu interroger nos élèves au sujet de la représentation qu'ils se font à propos de la grammaire. Ainsi nous avons pu enregistrer trois orientations principales.

- Dans la première, (**EI2, EI6 et EI7**) la qualifient comme étant une matière de la langue française qu'elle est intéressante et la base de la langue. Cela dénote d'une représentation positive de la grammaire qui va sans doute favoriser son acquisition. J. P. Cuq disait à ce sujet que : « *la cause* » de la grammaire est loin d'être perdue à l'avance, car nombreux sont les apprenants qui lui accordent un certain intérêt » (Cuq, 1996 : p.28).
- Dans la deuxième, la grammaire est perçue comme une matière facile (**EI4 et EI5**) qui s'acquiert sans grande difficulté. Elle est élevée au plus haut degré de facilité « *très facile* » ; l'usage de superlatif « *très* » est une marque de subjectivité qui montre l'enracinement de cette représentation et qui, bien évidemment, favorise l'acquisition de la grammaire.
- Dans la troisième et la dernière, la grammaire est considérée comme matière difficile qui met l'apprenant dans une situation embarrassante. Ainsi, son acquisition est perçue comme une tâche ardue qui nécessite des efforts importants.

3.1.4.1. Le degré d'attachement à la grammaire

Question 5 *Aimez-vous les séances de grammaire ?*

- *Pourquoi ?*

A la question de savoir si nos apprenants aimaient la grammaire ; ils ont tous, pratiquement, répondu par « *oui* ». Ils avouent un amour inconditionnel pour la

grammaire ; matière qu'ils trouvent importante, voir essentielle pour l'acquisition du français **E15**, **E16** et **E17**. Elle leur est fondamentale pour apprendre à écrire **E14**. Elle leur apprend aussi la langue **E15**, cette représentation de la grammaire relève d'une conception traditionnelle de l'acquisition d'une langue, elle nous fait remonter à l'époque où l'acquisition de la langue était réduite à l'enseignement explicite de la grammaire, à l'époque de la Méthodologie Traditionnelle.

En outre, nous avons, aussi, enregistré deux de nos enquêtés qui nous ont fait part d'un avis réticent, en déclarant qu'ils aimaient mais « *un peu* ».

3.1.4.2. Faire sans grammaire

Question 6 *Si on faisait disparaître les cours de grammaire, quel serait votre avis*

- *Pourquoi ?*

Nous avons demandé l'avis de nos élèves au sujet de faire disparaître la grammaire du cours de français tout en leur demandant pourquoi.

Ils étaient tous catégoriques, ils refusent qu'on fasse disparaître la grammaire de leur cours de français car ils pensent qu'elle est l'essentiel dans l'acquisition de la langue **E12**, qu'elle représente les règles du fonctionnement de la langue française **E13**. L'enquête **E15** fait usage du superlatif « *très* » pour indiquer le degré d'importance de la grammaire. Un de nos sujets justifie son attachement à la grammaire par le fait qu'ils doivent faire beaucoup de grammaire **E14** « *qu'on a besoin de beaucoup de grammaire.* ». Fait-on assez, peu ou beaucoup de grammaire ? Une question à laquelle on va tenter de répondre dans d'autres travaux de recherches.

3.1.5. S'approprier la grammaire

Question 7 *Retenir la règle grammaticale dépend selon vous de quoi ?*

Au sujet des stratégies mobilisées pour appréhender les objets grammaticaux, c'est-à-dire, les moyens mis en œuvre par l'apprenant lui-même afin qu'il puisse intérioriser un certain nombre de règles grammaticales, nous avons pu noter que nos sujets évoquent dans leur majorité des stratégies *cognitives* et *métacognitives*.

En fait, tous nos enquêtés ont conscience de leur processus d'acquisition. Ils prétendent à l'unanimité recourir à la révision de la règle du jour avec des exercices d'application

ou sans. Il s'agit, par exemple, pour **E12** de *réviser, de revoir la règle et de faire des exercices* et pour **E16** : *De retour à la maison, je révise.*

Nous voudrions attirer l'attention au fait que nos apprenants en évoquant les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'intérioriser la règle grammaticale nous ont aussi fait comprendre qu'ils ont tous un penchant pour la grammaire explicite.

3.1.6. Grammaire préférée

Question 8 *Quel enseignement de la grammaire vous préférez ?*

- *L'enseignant porte la règle au tableau puis des exercices d'application.*
- *L'enseignant porte sur le tableau les exemples et avec son aide vous faites ressortir la règle.*

A travers cette question nous avons voulu comprendre l'approche grammaticale préférée par nos apprenants en vue de les comparer aux résultats que nous avons obtenus par questionnaire écrit. En effet, lorsqu'on leur a demandé de choisir entre la règle fournie au tableau avec explications (grammaire explicite/ déductive) ou l'induction de la règles à travers des exemples (grammaire implicite/ inductive). Ils ont déclaré, à l'unanimité, qu'ils préfèrent la première, c'est-à-dire, commencer par la règle au tableau, suivie d'explications de l'enseignant puis des exercices d'application. Nos élèves trouvent qu'ils doivent aller, d'abord de la règle, cela serait-il dû à leur *culture éducative* ou au fait qu'il trouverait, peut-être, cette façon de faire plus sécurisante.

Il est à constater, aussi, que l'écart entre les résultats de l'entretien et ceux du questionnaire, est remarquable. En effet, les résultats du questionnaire font état de 40%, seulement, des apprenants qui ont voté en faveur d'une grammaire explicite/déductive ; alors que l'entretien a montré que la totalité des apprenants aiment faire de la grammaire explicite.

3.1.7. L'utilité de la grammaire

Question 9 *Selon vous, à quoi sert la grammaire ?*

Nous avons posé cette dernière question pour voir les représentations de nos sujets quant à l'utilité de la grammaire. Les réponses que nous avons recueillies, nous permettent de ranger les conceptions de nos sujets en trois catégories différentes :

- Une catégorie d'apprenants qui allouent à l'activité grammaticale une *finalité instrumentale*. Ainsi, elle va leur servir en situation de communication, notamment en expression écrite **EI4 : ++++J'aurai besoin de la grammaire quand j'écris.**

La grammaire est aussi évoquée dans son aspect normatif, elle va permettre à nos deux sujets **EI3** et **EI1** à *bien / mieux parler la langue*. Néanmoins toujours en liaison avec des situations d'expressions

- Une deuxième catégorie d'apprenants qui se représentent la grammaire en tant que système de fonctionnement propre à la langue, qui une fois conquis, permettrait la compréhension puis la maîtrise de la langue.

EI2 : Pour comprendre la langue.

EI6 : Pour maîtriser la langue française.

Nos deux sujets ont une représentation assez traditionnelle sur les finalités de la grammaire qui nous fait remonter à l'époque où la compétence formelle coïncidait avec la compétence à communiquer. Nos enquêtés pensent que la maîtrise de la grammaire permettrait la maîtrise de la langue.

- Une troisième catégorie d'apprenants ne voient dans la grammaire que les activités de classe, elle n'est en aucun cas liée à la compréhension ou à l'expression ni même à la communication. Quand on aura demandé à **EI7** et **EI5** quelle était la finalité de la grammaire ils ont répondu :

EI5 : Oui, pour apprendre des règles.

EI7 : Pour la conjugaison le style direct les règles de la langue.

Enfin, il nous semble que les représentations au sujet de la finalité de la grammaire peuvent se résumer en deux catégories. Dans l'une d'entre elles, une représentation positive, instrumentale, qui lie la grammaire à l'usage en situation de communication, soit pour parler ou pour écrire. Dans l'autre, la grammaire est perçue comme une somme de connaissances générales appartenant au domaine de la langue française et qui n'est liée à un quelconque contexte communicationnel d'usage.

3.2. Commentaire des résultats obtenus par entretien :

Nous avons voulu à travers cet entretien tracer le portrait des représentations de nos élèves à l'égard de la langue française et de l'acquisition de la grammaire.

Au sujet de la langue française nous avons constaté que la majorité de nos enquêtés ont un système représentationnel favorable à la langue française. Elle est liée aux stéréotypes de beauté, elle est le moyen de communication privilégié dans certaines spécialités universitaires (*médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, école vétérinaire, architecture, polytechnique, etc.*) (Ferhani, 2006) et même langue de travail dans certains secteurs.

Nos apprenants déclarent tous aimer la langue française, ils avouent leur attachement à la langue française sans trouver de raisons pour le justifier. Dans leur imaginaire, le français est associé à la formation supérieure, à la promotion sociale. Elle est aimée parce qu'elle ouvre les portes du monde du travail. Nos élèves, dans leur majorité, associent la langue française à des stéréotypes valorisants d'ordres utilitaire et affectif.

Néanmoins, nos enquêtés déclarent trouver l'acquisition de la langue française *difficile* mais cette difficulté reste à lier à la notion à acquérir. A quoi devrait-on lier cette gêne ressentie à l'égard de la langue française ? Aux difficultés inhérentes à l'acquisition de la langue française ou bien à d'autres facteurs à rechercher, peut-être, du côté de l'enseignant, de l'approche de la langue en classe.

Les représentations de la grammaire chez nos apprenants tournent autour d'un champ lexical qui lui est favorable, ils aiment en faire, ils déclarent, même qu'ils n'en font pas beaucoup. Nos enquêtés refusent qu'on fasse disparaître la grammaire de leur cours de français car elle est fondamentale, ils la qualifient même de « *l'essentiel de la langue.* »

Un attachement délibéré à la grammaire trouverait, peut-être, son origine du côté de la langue maternelle et de la *culture éducative* de l'apprenant. En effet, la première langue à acquérir, dans le contexte algérien, est l'arabe classique. Cette dernière s'accompagne d'un appareillage grammatical plus ou moins important mais présent tout au long de la scolarité. Chose qui expliquerait, probablement, que nos apprenants trouvent qu'il serait illégitime d'aborder la langue sans la grammaire.

A ce sujet, dira G, Vigner :

« *Il existe dans le monde, et aussi dans le temps, de nombreuses façons d'aborder une langue, et en premier lieu ce qui est convenu d'appeler les langues maternelles. En effet, la tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle*

ou d'origine intervient de manière significative dans les conduites observées dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est des publics qui ont appris à faire usage de leur langue maternelle en relation avec un appareil grammatical (...). Ces publics trouveront légitime d'aborder le français, à un moment ou à un autre, par le moyen d'un outillage grammatical peu ou prou formalisé, explicité. » (VIGNER, 2004 : p. 19)

Il semblerait que les stratégies²⁴ invoquées par nos apprenants pour appréhender les faits grammaticaux sont essentiellement des stratégies *cognitives* et *métacognitives*. En effet, nos enquêtés prétendent *répéter*, revoir le cours du jour ; réviser, une fois à la maison. Ils ont conscience de leur processus d'acquisition, ils essaient même de l'optimiser en recourant à des révisions quotidiennes.

Les propos avancés au sujet de l'approche grammaticale préférée par les apprenants laissent entendre qu'ils favorisent la grammaire explicite/inductive. Il se peut que ce penchant trouve explication dans la culture éducative de l'apprenant. Effectivement, l'approche grammaticale en usage pour l'enseignement de l'arabe dans les écoles algériennes est du type explicite/inductive ; cela aurait-il pesé sur nos apprenants au point où ils se représentent l'activité grammaticale telle qu'ils l'ont faite en arabe ?

Beacco disait à ce propos :

« Ces formes multiples des cultures éducatives peuvent prendre la forme de représentations sociales partagées, lesquelles constituent alors, en un espace culturel homogène donné, un cadre de croyances et de connaissances sur la nature de l'enseignement et l'enseignement des langues en particulier. [...] On peut donc estimer que la question de l'emploi d'activités grammaticales ne peut trouver de réponse qu'en tenant compte de ce contexte éducatif global, car elles y sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales, acceptables ou inutiles, indépendamment de leur efficacité réelle. » (Beacco, 2010 : p. 79-80).

La finalité de la grammaire est liée essentiellement à deux représentations. L'une *communicationnelle* qui se définit, selon Chartrand, S.-G, comme « *Le but (...) étant de pourvoir les élèves d'outils pour juger si un énoncé, dans une situation de communication déterminée, est « en tout point pertinent »* » (Chartrand, 2012)

²⁴ Par stratégies nous entendons les démarches adoptées par l'apprenant en vue d'arriver à des apprentissages stabilisés.

Nos apprenants acquièrent la grammaire pour pouvoir l'utiliser en situation de communication.

L'autre finalité, quant à elle, est d'ordre *disciplinaire et culturel*, B. Schneuwly (Schneuwly, 1998) rappelle que dans la configuration traditionnelle datant du XIX^e siècle, la grammaire était subordonnée et servie à autre chose *mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser*. La grammaire est conçue par certains de nos apprenants comme objet d'étude qui sert à lui-même, à *l'instar de l'algèbre*, sans chercher à comprendre les bénéfices qu'ils pourraient en tirer pour la maîtrise de la langue.

En gros, il nous semble que les représentations entretenues par nos apprenants au sujet de la grammaire sont positives et favoriseraient, sans doute, son acquisition. Néanmoins, l'entretien nous a donné, aussi, l'occasion de constater que les représentations liées à la grammaire en classe sont à rechercher, nous semble-il, dans la culture éducative des apprenants.

3.3. Entretien avec les enseignants

3.3.1. Points de vue de l'enseignant sur l'apprenant et la grammaire: Question 1 et 2

Nous avons posé la première question afin de voir les représentations des enseignants sur leurs apprenants et notamment l'idée qu'ils se font du rapport grammaire /apprenant.

En effet, les réponses de nos informateurs nous permettent de les répartir en deux groupes où la présence d'une différence significative est à signaler.

Effectivement, le premier groupe constitué de l'EN1 et l'EN3 trouvent que les élèves aiment la grammaire. EN1 déclare, même, qu'il l'aime *beaucoup* ; l'usage de l'adverbe « *beaucoup* » place cette passion, qu'ont nos apprenants pour la grammaire, à un degré élevé. Nos apprenants trouvent la grammaire motivante, chose qui les incite à faire plus d'efforts comme nous le confirme EN3 qui déclare : « *C'est une séance dans laquelle l'élève travaille plus que dans les autres séances.* »

Quant aux raisons qui motivent cette passion, nos enquêtés pensent qu'elle est due, d'une part, selon EN1, au fait que la compréhension et l'expression sont des activités complexes et qui exigent dans leur accomplissement un effort cognitif important de la part de l'élève ; contrairement à la grammaire. D'autre part, parce que les élèves en

faisaient beaucoup au collège contrairement au lycée où on fait peu de grammaire EN1 nous dira « *au secondaire on fait pas assez de séances de grammaire* ». Elle les rassure du moment qu'elle se réfère, peut-être, à leurs souvenirs grammaticaux.

Au contraire, le deuxième groupe constitué de EN2 et EN4 trouvent que les élèves n'aiment pas la grammaire, cela incombe, selon eux, aux particularités internes des structures du français difficiles et complexes que nos apprenants peinent à acquérir.

EN 2 : *Parce qu'il y a plusieurs règles et comme vous le savez les exceptions dans la grammaire françaises sont nombreuses ce qui fait que les apprenants se désintéressent de la grammaire. Ils n'aiment pas la grammaire.*

EN4 déclare que les élèves n'aiment pas la grammaire pour deux raisons. La première est la grammaire qui est en elle-même complexe ; la seconde, ce sont les difficultés linguistiques dues au milieu sociolinguistique dans lequel baigne l'apprenant qui est majoritairement arabophone et qui par ce fait n'encourage pas l'acquisition de la langue française et par ricochet la grammaire.

EN4 (...) *parce que tout simplement +++qui dit grammaire dit conjugaison, orthographe, syntaxe et vue l'environnement arabophone de nos élèves ils n'arrivent pas à l'assimiler.*

3.3.2. Démarche utilisée par l'enseignant en vue de la préparation du cours de grammaire. Question 3

Nous avons demandé aux répondants de nous indiquer comment s'effectue la préparation du cours de grammaire afin de voir les démarches et les moyens qu'ils mettent en œuvre.

En effet, notre public déclare, majoritairement, que la préparation s'effectue en fonction de la typologie du texte étudié. EN1, EN3 et EN4 déclarent que le texte vu en compréhension va leur permettre de se décider sur le point de langue qui va faire l'objet du cours. Ce même point de langue n'est qu'une caractéristique linguistique du type de texte et qui figure aussi dans le programme officiel fourni par l'institution.

EN1 : *La préparation normalement +++euh c'est-à-dire ++on essaie de préparer la séance de +++grammaire à partir des textes qu'on a déjà vus en compréhension ++et ils sont déjà fixés par le programme.*

EN3 : *On prépare le cours de grammaire en +++fonction du texte c'est-à-dire on revient au texte on repère les points de langue et on les travaille.*

EN1 ajoute aussi qu'au cas où ses apprenants maîtrisent déjà une notion, il va se contenter, seulement, d'un petit rappel.

Entre autre, nous avons aussi enregistré EN2 qui prétend, que sa préparation, s'effectue selon les lacunes de ses apprenants.

3.3.3. L'enseignement de la grammaire : le débat sens forme : Question 4

Nous avons été emmenés à poser cette question afin de voir quelle est la relation entre formes/sens dans les pratiques grammaticales des enseignants. Ainsi, nous avons enregistré deux approches. Dans la première, EN1 et EN2 déclarent faire les deux à la fois ; c'est-à-dire, travailler la forme et la signification en même temps, en faisant des va-et-vient.

EN1 : *Moi je me base beaucoup plus sur les deux. Pourquoi ? J'essaie d'approprier l'outil grammatical à l'élève pour que ça serve à la rédaction euh ++ on essaie euh c'est-à-dire l'élève va l'utiliser dans l'activité de l'expression écrite.*

EN2 : *Moi je fais les deux à la fois signification de l'énoncé et la règle.*

Quant aux raisons qui font que nos informateurs choisissent une approche à double entrée forme/sens, elles sont, selon EN5, d'ordre pratique car travailler à la fois le sens et la forme c'est permettre à l'apprenant de faire le lien avec l'expression écrite. Pour EN2 sens et forme sont indissociables car *s'il (l'apprenant) ne comprend pas l'énoncé, il ne peut pas comprendre la règle.*

Dans la deuxième approche nos enquêtés EN3 et EN4 ne se posent pas la question de la signification, car pour le premier, il l'a déjà travaillée en séance de compréhension de l'écrit et pour le deuxième, il déclare « *Moi je choisis les phrases que tout le monde peut comprendre, ça veut dire je ne vais pas choisir une phrase où il y a de l'ambiguïté, un terme qui n'est pas courant++voilà euh+++ je prends une phrase simple, correcte même facile à lire, facile à mémoriser.* ». La question sémantique n'est pas dans l'ordre des préoccupations car le choix des exemples fait que tout le groupe élève va saisir la portée sémantique des énoncés. Mais à quel point cela serait-il vrai ? Ce qui est facile pour l'enseignant l'est-il pour l'élève ?

3.3.4. La grammaire et la situation de communication : Question 5

Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?

Nous avons voulu à travers cette question interroger nos enquêtés sur les procédés qu'ils mettent en œuvre pour établir le rapport entre grammaire et situation de communication. En effet, les retours que nous avons eus nous permettent de les ranger en deux catégories distinctes. La première, qui fait le lien par le biais de l'expression écrite. Il s'agit pour EN1 d'inciter l'élève à réinvestir en expression écrite les points de langue déjà étudiés en grammaire. EN3, la contextualisation de l'activité grammaticale en expression écrite et la réutilisation dans des exemples personnels permettent, selon elle, de faire le lien avec la situation de communication

Un constat s'impose, c'est que l'adaptation de la forme linguistique à la situation de communication ne se fait que dans l'optique scripturale.

Dans la deuxième catégorie, nous avons enregistré l'enseignant EN2 qui dit « *Je trouve qu'on doit euh+ trouver des phrases de la réalité comme ça ++ il va pour se situer.* ». Pour l'EN2 la liaison entre les faits grammaticaux et les situations de communication doit être faite à partir d'exemples tirés du vécu de l'apprenant ; de cette façon on va lui permettre de se situer.

EN4 après avoir défini la situation de communication « *La situation de communication c'est quoi ++ c'est parler ou écrire* », nous parle de sa manière à faire le lien entre la grammaire et la situation de communication qui se résume en la correction des erreurs qui dérangent la communication, il prétend même en faire l'objet d'un cours ; « *euh +++ si je trouve dans ma séance dans la classe une difficulté concernant l'auxiliaire avoir eh bein ma séance c'est l'auxiliaire avoir je corrige.* »

3.3.5. Grammaire contextualisée ou décontextualisée ? Question 6

Quand on a évoqué avec nos enseignants le concept de la contextualisation de l'activité grammaticale²⁵. Nous avons pu constater que la majorité des avis lient le concept de la contextualisation au cadre restreint du texte. En effets, nos informateurs, dans leur majorité, conçoivent l'activité grammaticale à partir d'exemples pris de textes déjà travaillés en compréhension et qui vont servir comme point d'appui à l'effet de la contextualisation comme nous l'indique EN1, EN2 et EN4 :

²⁵ Entendu ici dans le sens étroit du terme ; le cadrage communicatif

EN1 : *c'est à partir des supports qu'on a travaillés en compréhension qu'on tire les exemples qui vont servir à la grammaire.*

EN4 : *Euh +++Contextualisé++ ça veut dire en fonction du contexte, je prends maintenant un texte qui est riche côté linguistique, côté syntaxe, coté lexique et dans ce cas là ça veut dire je vais essayer de prendre +++bien sur ++ dans le côté syntaxe si maintenant le rapport de la cause je prends une phrase qu'on a déjà vue et il faut que tout le monde comprenne le sens de cette phrase. Si l'élève comprend la phrase il peut la travailler.*

En revanche, l'EN3 nous propose une autre conception de la contextualisation de l'activité grammaticale qui a lieu en activité de production. Il s'agit, apparemment, « d'exercices de production écrite qui font appel à un effort individuel dans le réemploi guidé. » (Fougerouse, 2001 : p. 174) EN 3 : *Oui, il est contextualisé car je fais toujours d'introduire l'activité dans une expression.*

3.3.6. La grammaire explicitée ou la grammaire implicite. Question 7

Nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer le type de grammaire en usage dans leur classe, à savoir implicite ou explicite. Les réponses qu'ils nous ont fournies peuvent se répartir en trois approches différentes. Les enseignants EN2 et EN3 déclarent faire usage carrément de la grammaire explicite ; ils se demandent, d'ailleurs, qu'elle est l'utilité de faire la grammaire implicitement.

EN 4 : *Euh ++ non c'est explicite pourquoi implicite +++ça veut dire on cache pas bien sur les choses donc directement. Rapport de cause++ on dit cause ici++ il y a une cause on va essayer de dévoiler les choses nécessaires.*

EN4 déclare, elle aussi, faire de la grammaire explicite en allant des exemples fixés au tableau pour induire la règle.

EN 2 : *Explicite ou implicite. Euh +++je fais de la grammaire explicite. Je leur donne des phrases modèles à partir desquels ils font ressortir la règle.*

Une autre approche à l'usage de la grammaire s'est faite enregistrée auprès de EN2 qui dans sa conception va de l'implicite à l'explicite car, selon ses propos, il ne s'agit que d'un petit rappelle car la notion a été déjà étudiée auparavant dans les années ou les paliers précédents.

EN 3 : *On commence par l'implicite pour terminer avec l'explicite. Pourquoi, parce que normalement l'élève est censé connaître les règles, c'est juste un petit rappel.*

En fait, EN3 fait allusion, ici, au type de progression prônée par le système éducatif algérien. Elle est spiralaire et de ce fait, une fois au lycée, les élèves sont supposés être

dotés de certains outils grammaticaux qu'ils se sont appropriés dans les cycles précédents.

La troisième approche est caractérisée par l'enseignant EN1 qui fait usage des deux à la fois ; grammaire implicite avec un public ayant une bonne maîtrise de la langue française et grammaire explicite avec un public maîtrisant approximativement la langue. Tout dépend, donc, du degré de maîtrise des apprenants.

3.3.7. Le maintien des acquis grammaticaux. Question 8

Quant aux procédés en usage pour permettre aux apprenants de maintenir leurs acquis grammaticaux ; nous avons pu relever deux catégories de pratiques. Dans la première, les enseignants EN2 et EN3 déclarent le faire par le biais du réinvestissement en expression écrite où ils insistent sur les notions déjà vues et supposées acquises en grammaire.

EN 2 : *On doit euh +++ c'est surtout en production écrite on doit inciter les apprenants à réinvestir leurs acquis en production écrite.*

EN 3 : *Pour maintenir les acquis des apprenants, il faut l'appliquer en expression écrite. C'est-à-dire ++ il faut appliquer ce qu'on a fait en grammaire en expression écrite++ ça marche très bien avec les classes de Lettres et Langues Etrangères et les Scientifiques mais pas avec les littéraires.*

EN4 parle d'activités de *fixation* en séance d'expression orale ou écrite où il va contraindre les élèves à réinvestir des notions supposées acquises en grammaire.

Dans cette première catégorie d'enseignants nous devons retenir que le maintien des acquis est envisagé sous l'angle de la mise en application des formes apprises.

Dans la deuxième catégorie, l'EN1 envisage de permettre aux apprenants de maintenir leurs acquis à travers le changement du support (énoncé) ayant servi de modèle lors de la phase de l'observation.

En gros nous constatons que le maintien des acquis grammaticaux se fait en séance d'expression écrite où l'apprenant est appelé à réutiliser les notions vues en grammaire.

3.3.8. Moments de corrections grammaticales. Question 9

Les moments dans lesquels les enseignants se donnent à la correction grammaticale se résument auprès de nos enquêtés, surtout, à l'expression écrite. En effet, EN2 déclare, à ce sujet, intervenir : « *En expression écrite.* ». L'EN3, quant à elle, trouve que la

correction ne se fait qu'en expression écrite car en séance de grammaire l'attention est portée sur l'intériorisation de la règle grammaticale. EN1 nous fait savoir qu'elle se fait « *Beaucoup plus en expression écrite +++ là on va travailler sur la correction de point de langue* ». L'utilisation des adverbes *beaucoup plus* laisse supposer qu'il peut y avoir des corrections grammaticales à des moments autres que ceux de l'expression écrite mais que cette dernière reste insignifiante.

Nous n'avons enregistré qu'un seul enseignant qui dit faire de la correction grammaticale en compréhension de l'écrit.

EN 4 : *En compréhension ++on pose par exemple euh ++pourquoi l'auteur utilise ici un articulateur d'opposition, pourquoi la cause, pourquoi il explique, pourquoi le pluriel, pourquoi il n'a pas utilisé le singulier, pourquoi il a utilisé le « on ».*

En fait l'EN4 fait de la grammaire sémantique car il porte son intention sur l'impact que peut avoir la grammaire dans la construction du sens.

Nos enseignants envisagent la correction grammaticale en phase de mise en pratique ; notamment en expression écrite.

3.3.9. La progression grammaticale. Question 10

Nous avons interrogé nos enseignants sur le type de progression qu'ils adoptent dans leur enseignement de la grammaire. Ainsi, nous avons enregistré que la majorité (ce sont les enquêtés EN1, EN3 et EN4) prétend suivre le programme fourni par l'institution et affirme intervenir pour apporter les corrections nécessaires quand une difficulté se présente.

EN 1 : *Moi je suis le programme mais si les élèves présentent des lacunes il y a lieu de faire des activités décrochées pour renforcer quelques points de langue.*

EN 3 : *On suit le programme, mais ++s'il y a des lacunes on intervient*

EN 4 : *Nous on donne euh++ bien sur des points de grammaire selon les besoins des apprenants par exemple dans le cas de la concession si la majorité de mes élèves ne maîtrisent pas le subjonctif. Qu'est-ce que je fais ? Je m'arrête et je donne une leçon légère sur le subjonctif en quelques phrases seulement, bien sur, en s'appuyant sur les verbes les plus utilisés bien sur pas tous les verbes.*

Nos indicateurs déclarent suivre à la fois programme et besoins des apprenants ; d'une part, un programme et des horaires imposés et d'autre part les besoins langagiers des apprenants.

Nous avons enregistré, entre autre, l'enseignante EN2 qui déclare : « *Moi je suis le programme.* ». Elle ne prétend aucune sensibilité à l'égard des difficultés des apprenants, son souci majeur c'est de terminer le programme. Nous pensons que cette

conception de la progression découle principalement du fait que les programmes sont conçus pour être terminés.

3.3.10. Les étapes de la séance de grammaire. Question 11

En abordant la question des étapes du cours de grammaire avec les enseignants nous avons constaté qu'elles s'organisent selon trois démarches. Dans la première, représentée par la moitié de notre corpus EN1 et EN4, le point de départ est l'observation du phénomène linguistique en contexte ou hors contexte, il s'ensuit la déduction de la règle et en fin des activités d'application.

EN 1 : *D'abord on va essayer de relever euh++ des phrase du texte vu en compréhension euh++ on va les lire, les observer puis on fait sortir la règle +++puis applications.*

EN 4 : *Hé bien++ je commence euh+ par des exemples bien sur simple et facile pour que l'élève comprenne la ou bien les transformations subis dans l'énoncé ++par exemple ++bien sur on écrit directement la conclusion qui est la règle pour l'application ultérieur.*

Dans la deuxième, l'enseignant EN2 après une phase d'imprégnation et une étape d'activités, procède avec ses apprenants à l'induction de la règle.

EN 2 : *Bon++ d'abord, je vais leur parler de la leçon + le thème imprégnation après, je leur donne une activité à travers l'activité ils doivent trouver la règle.*

Enfin, le dernier type de démarche prend appui sur la règle grammaticale qui est explicitée par l'enseignant (EN3), il s'en suit des activités puis fixation en expression écrite.

L'enseignante EN3 déclare faire de la grammaire en commençant par l'explication des règles suivie d'exercices et enfin une dernière étape en expression écrite.

EN 3 : *La règle sur le tableau puis activités et la troisième étape c'est en expression écrite.*

3.4. Commentaire des résultats obtenus par entretien :

L'objectif qu'on s'est donné à travers ce questionnaire était celui de découvrir l'idée, la représentation que se font nos enseignants au sujet de l'enseignement de la grammaire. Nous nous sommes proposé, rappelons-le, d'approcher les représentations des enseignants afin de pouvoir se prononcer sur notre première hypothèse. A savoir, l'idée

que se font enseignants et apprenants de la grammaire et son enseignement est de nature à entraver le réinvestissement des points de langue.

3.4.1. La grammaire et l'apprenant :

L'avis des enseignants sur la relation des apprenants à la grammaire est partagé entre ceux qui prétendent qu'elle est fondée sur une attirance réciproque et ceux qui affirment le contraire. En effet, les enseignants qui défendent l'idée de la répugnance qu'a l'apprenant à la grammaire pensent qu'elle est le résultat de la complexité du français et de l'entourage qui ne favorisent guère l'acquisition du français. Au contraire, d'autres déclarent que les apprenants aiment *beaucoup* la grammaire et qui trouvent justificatif, selon eux, dans les habitudes éducatives des apprenants qui ont été appelés par le passé à suivre un enseignement basé sur la forme linguistique.

3.4.2. La grammaire en pratique :

La grammaire telle qu'elle se présente dans nos classes s'articule autour des trois pôles de grammaire traditionnelle, notionnelle-fonctionnelle.

Les trois tiers de notre corpus ont conscience de l'importance de la notion du sens et de l'effet qu'elle peut avoir sur la grammaire, nos enquêtés déclarent dans leur majorité faire le va-et-vient entre le sens et la forme. S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès nous disent à ce sujet « *la grammaire, entrant à part entière dans les capacités communicatives d'un locuteur (en compréhension comme en production), associe nécessairement des formes et des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques. Les dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage* » (Moirand, Porquier et Vivès, 1989 : p. 144).

Nos enseignants alternent les démarches onomasiologique (du sens à la forme) et sémasiologique (de la forme au sens).

L'enquête nous a permis de constater que la contextualisation du fait grammatical se fait par le biais d'un document de nature exclusivement écrite ; il s'agit, d'une part, du support duquel sont pris les exemples qui vont servir de modèle à l'activité grammaticale et, d'autre part, de la situation dans laquelle l'apprenant est appelé à réinvestir ses connaissances grammaticales.

La grammaire en usage chez la majorité des enquêtés et de nature explicite/ inductive qui va de l'observation du phénomène linguistique jusqu'à l'induction de la règle mais jamais de façon exclusive car certains, d'entre eux, déclarent faire de la grammaire implicite en premier lieu pour se rallier sur l'explicite ; en prétextant la progression spiralaire.

Pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants, nos enseignants font recours du réinvestissement dans des situations de communications qui ne sont autres que l'expression écrite. La mise en pratique des formes grammaticales acquises en grammaire, selon nos enquêtés, permettraient à nos apprenants de maintenir leurs acquis grammaticaux.

La correction grammaticale est envisagée, elle aussi, en expression écrite ; nos enquêtés trouvent que c'est le moment pour le faire de façon implicite ou explicite. Certains déclarent s'arrêter et faire cours sur le point de langue problématique.

Nos enseignants sont soucieux du fait de faire découvrir aux apprenants le point de langue en contexte puis de s'assurer de son intégration dans le système intériorisé par le biais d'un réinvestissement correct dans des productions écrites. Cela démontre la conception qu'ont nos sujets du fait grammatical qui n'est plus conçu comme une composante linguistique fonctionnant seule. Ils l'intègrent dans une situation de communication qui sert à introduire le point puis à le réinvestir.

La progression grammaticale qui est définie déjà par le contexte institutionnel, le programme et les horaires en l'occurrence, n'empêche pas nos enseignants à recourir aux activités *décrochées* afin de combler certaines lacunes constatées chez l'apprenant.

Les étapes suivies pour l'enseignement de la grammaire peuvent se résumer comme suit :

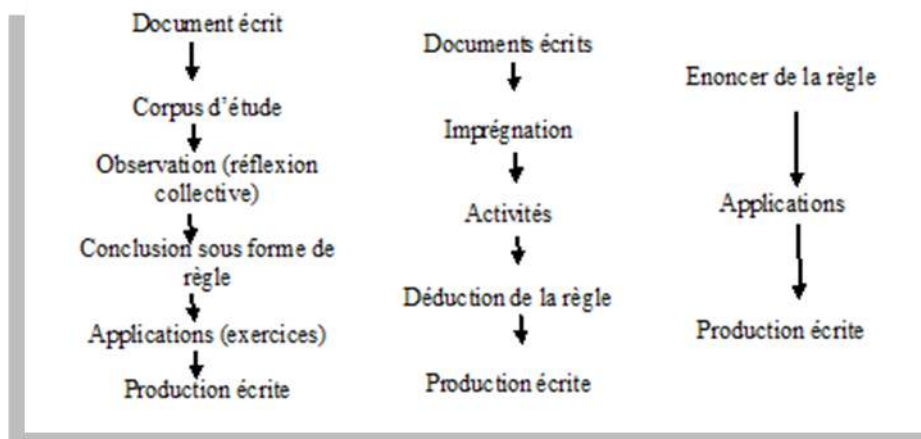


Figure 18 Les étapes suivies pour l'enseignement de la grammaire

En effet comme nous le constatons un certain éclectisme marque les démarches grammaticales appréhendées par nos enseignants. Néanmoins, la présence de la règle, de l'exercice et du contexte scriptural restent incontournables, cela relève, nous semble-t-il, d'un héritage d'une longue tradition de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Les données recueillies après notre enquête montrent que les enseignants essaient de proposer des démarches diversifiées bien qu'ils fassent usage d'outils marqués par un certain traditionalisme. Nos enseignants démontrent une certaine maîtrise de l'outil didactique et une capacité à marquer du recul par rapport à leurs activités de classe. Nos enseignants oscillent, d'une part, entre une grammaire traditionnelle, peut-être, due à leurs souvenirs de scolarisation comme nous le précise Beacco (Beacco, 1992), chacun d'entre nous se fait des idées sur la manière d'enseigner au cours de sa scolarisation et, d'autre part, la grammaire notionnelle-fonctionnelle.

Au terme de ce chapitre nous pouvons affirmer que les représentations tenues à l'égard de la grammaire ne représentent nullement une entrave au réinvestissement des connaissances formelles.

Chapitre 3

La grammaire en pratique

Effet des pratiques pédagogiques sur le transfert des connaissances grammaticales

Introduction :

Nous sommes allés en classe afin d'observer trois moments clés du déroulement d'une séquence pédagogique (compréhension de l'écrit, grammaire et expression écrite), cela nous permettrait, d'une part, de confronter les déclarations des enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques aux constats qu'on aura à faire au cours de ce chapitre sur lesdits pratiques et par conséquent de mesurer l'écart entre le dire et le faire. D'autre part, approcher la classe nous permettrait de vérifier notre deuxième hypothèse ; à savoir que l'activité de grammaire est cloisonnée par certaines pratiques enseignantes.

1. Analyse de l'activité de compréhension de l'écrit :

Afin d'analyser le déroulement l'activité de compréhension de l'écrit nous nous sommes servi, rappelons-le, d'une grille (Voir Annexe 5) que nous avons empruntée à M. M. AIT DJIDA (AIT DJIDA, 2013) et que nous avons remodelée pour qu'elle convienne au besoin de notre recherche qui est à savoir de vérifier à quel point l'activité en question pourrait favoriser le transfert des connaissances. Nous allons commencer d'abord par les objectifs du cours, puis le texte support et les étapes de la leçon.

1.1. Les objectifs de la leçon :

- Lire, comprendre et dégager la structure d'un appel.
- Dégager les procédés linguistiques utilisés pour lancer un appel.
- Identifier le but de l'appel.

Nous allons nous référer dans notre analyse à *La taxonomie des objectifs relatif au domaine cognitif* de Bloom, selon D. Berthiaume et et A. Daele 2013 (Berthiaume et Daele, 2013) car elle nous offre un cadre d'investigation qui nous permet de mesurer le niveau de complexité de chacun des objectifs.

Selon Bloom l'apprentissage se conçoit comme un processus progressif allant du concret à l'abstrait, du moins complexe au plus complexe (Voir Figure 20). Pour pouvoir acquérir des apprentissages d'un niveau taxonomique donné, il faut au préalable atteindre les objectifs des niveaux antérieurs.

Bloom identifie 6 types de niveaux, du plus simple au plus complexe : Mémorisation, compréhension, application, analyse, création, évaluation.

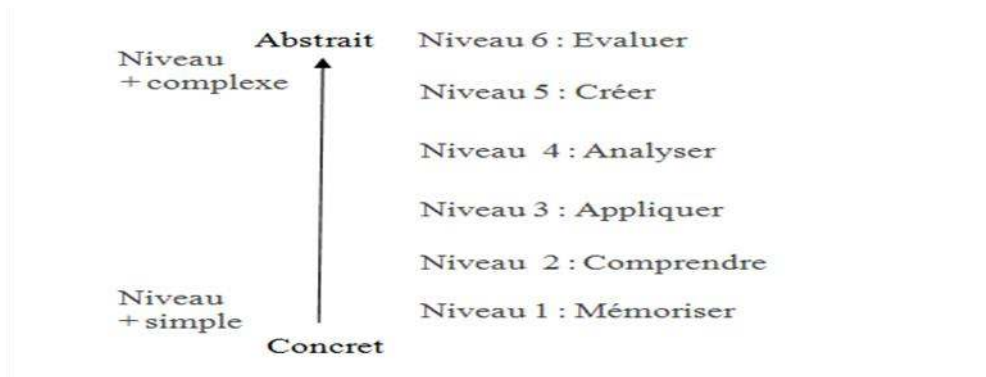


Figure 19 Taxonomie des objectifs de Bloom

Niveau 1 : Retenir ou mémoriser des connaissances comme l'orthographe des mots, une terminologie, des dispositions qui permettent de lier un ensemble d'éléments. L'apprenant procède d'abord par observation.

Niveau 2 : Comprendre le sens littéral du message comme dans les reformulations ou transpositions dans un autre langage. L'apprenant ne fait que comprendre l'information et saisir le sens.

Niveau 3 : Mettre en pratique un principe à travers des situations qui permettent aux apprenants de confronter leurs connaissances théoriques.

Niveau 4 : Analyser un ensemble complexe en le décomposant en parties constituantes.

Niveau 5 : La création d'une production personnelle en utilisant des idées pour en créer d'autres personnelles.

Niveau 6 : Evaluer sa production ou celle d'autrui en faisant preuve de sens critique

L'apprenant apporte un jugement de valeur aux travaux qu'il accomplit ou qu'on lui propose.

La taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom peut s'avérer intéressante pour notre analyse car elle nous offre la possibilité de situer les objectifs que l'enseignante s'est

assignés sur l'échelle de Bloom et par conséquent de voir leur degré de complexité et la démarche mise en œuvre en vue de leur réalisation.

En effet le premier objectif « *Lire, comprendre et dégager la structure d'un appel.* » se situe à deux niveaux taxonomiques différents. Lire pour comprendre se trouve au niveau 2 alors que lire pour dégager la structure d'un appel se réfère au niveau 4.

Amener l'élève à se construire le sens du texte est un processus cognitif complexe, qui selon P. Bertocchini et E. Costanzo (Bertocchini et Costanzo, 2008), s'articule en trois moment : *Lecture acte physique, Lecture compréhension puis lecture interaction.*

Quant à lire pour dégager la structure d'un appel, se trouve au niveau 4 car pour pouvoir dégager la structure d'un type de texte, un travail d'analyse en amont s'avère indispensable à l'apprenant qui va devoir décomposer le texte en ces éléments constitutants et identifier les rapports qui régissent ces constituants et par la suite d'en dévoiler les principes d'organisation.

Le deuxième objectif « *Dégager les procédés linguistiques utilisés pour lancer un appel.* » se situe, aussi, au Niveau 2. Par cet objectif l'enseignante veut que ces apprenants ressortissent les caractéristiques formelles propres à l'appel. L'enseignante compte mettre en évidence les stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel.

Le troisième objectif « *Identifier le but de l'appel.* », quant à lui, se situe au Niveau 1. L'enseignante compte amener ses apprenants à synthétiser le contenu du texte à travers le but de l'appel.

1.2. Le texte support : (voir Annexe 10)

Le texte qui a servi de support à la séance de compréhension de l'écrit s'intitule « *Protégeons notre planète.* » (de Jean ROSTAND 1967, page 130) (Voir Annexe 9). Il s'agit d'un texte exhortatif qui commence par une partie expositive dans laquelle l'auteur pointe du doigt la fausse idée que se fait l'homme sur les ressources inépuisables que recèlerait la planète Terre qui suite aux croissements de la population et aux progrès techniques démesurés risquent de se trouver dans une situation périlleuse. L'auteur réfute, par la suite, le discours des irresponsables qui croient qu'ils pourraient déménager pour aller vivre ailleurs sur une autre planète et enfin, s'appuyant sur les

arguments qu'il a avancé; l'auteur lance son appel pour la protection de la Terre. Le schéma du texte se présente comme suit :

Tableau 26 Structure du support

Partie	Partie du texte	Contenu
Expositive	L'homme techniques	Fausse idée de l'homme sur la planète.
Argumentative	Or, voilà.... Son tour	- Soudaine inquiétude de l'homme pour la Terre. - Causes du revirement : - Accroissement de la population. - Progrès techniques démesurés. - ne pas écouter le discours des irresponsables.
Exhortatif	N'y comptons... même planète	-Réfutation de l'argument des inconscients. -Exhortation au respect de la Terre. -Exhortation à la protection de la Terre.

Certes le texte traite d'un sujet qui reste toujours d'actualité. Protéger la planète était et restera l'une des préoccupations majeures de l'Homme ; néanmoins, la date de parution du texte pourrait faire de lui, aux yeux de l'élève, un fait historique qui date du siècle passé, lui qui est né dans les années 2000.

1.3. Les étapes de la leçon :

1.3.1. Eveil d'intérêt :

C'est une étape qui consiste à mettre l'apprenant en situation ; elle a débuté par des questions sur les connaissances antérieures des élèves, relatives à l'environnement et à la planète Terre.

Ens : « Alors, *+Qui peut me parler de la protection de l'environnement ?* » « *Qu'est-ce qu'on connaît de la planète Terre ?* ».

L'enseignante essaie, d'une part, de familiariser les élèves avec la thématique du texte et, d'autre part, l'activation des connaissances antérieures des élèves autour de la thématique du texte. Ce qui correspond à la phase de préparation à la lecture selon Deschênes²⁶ et Falardeau et Gagné²⁷.

²⁶ Deschênes , A-J (1991). La lecture une activité stratégique. In *Les entretiens Nathan sur la lecture* (pp.29-49). Paris : Nathan.

El : *l'environnement est notre maison.*

El : *il y a la pollution de l'air +++de la terre l'homme fait beaucoup de pollution ++et partout.*

El : *la terre est la seule planète où habitent des êtres vivant+++ sur les autres il n'y a pas la vie.*

1.3.2. Hypothèses de sens

Par la suite l'enseignante demande aux élèves d'aller sur le livre à la page 130 et d'observer le texte sans le lire.

Ens : *bien alors+ vous prenez le livre à la page 130 quel est le titre du texte +++ qui veut le porter au tableau?*

Ens : *Que vous suggère le titre du texte++++ il est à quel mode ? qui peut me dire pourquoi ?*

Ens : *Quel est le nom de l'auteur ?*

Ens : *Qu'est-ce que vous connaissez de Jean ROSTAND?*

L'enseignante va dans le sens de stimuler le processus cognitif des élèves afin qu'ils émettent des hypothèses. Effectivement, le nombre de réponses données par les élèves qui ont anticipé le contenu du texte était important (15 sur 32 élèves au total); en voici quelques exemples :

El : *La Terre ++au passé.*

El : *Nous devons protéger la Terre.*

El : *La pollution.*

El : *On doit protéger la Terre.*

L'enseignante demande par la suite à ses élèves de lire silencieusement le texte et de vérifier les hypothèses mais seulement celles qui sont portées au tableau car en fait pendant que les élèves faisaient part de leurs hypothèses à l'enseignante ; elle en a sélectionné seulement trois (Les trois premiers exemples ci-dessus).

Une fois la lecture silencieuse achevée l'enseignante demande aux élèves de revenir au tableau et procède à la vérification des hypothèses par élimination. Nous avons constaté que le nombre d'élèves ayant participé à la validation des hypothèses n'était pas aussi important que celui qui les avait émises ; en fait, ils n'étaient que 4 élèves. Peut être que c'est la conséquence des hypothèses non retenues par l'enseignante qui ont fait que leur sujet ne se sentait pas concerné par cette étape car leur hypothèse, nous semble-il, était

²⁷ Falardeau, E. et Gagné, J-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, *Enjeux*, 83, 91-120.

rejetées dès le départ. L'enseignante faisait lire les hypothèses l'une après l'autre, et demandait aux élèves leurs avis.

Ens : *Alors+++ on revient au tableau ++qui veut lire.*

Ens : *Le texte nous présente la Terre telle qu'elle était au passé +++ est-ce que cela est vrai ?*

A la fin elle n'a retenu qu'une seule qui est à savoir El : *Nous devons protéger la Terre.*

1.3.3. Exploitation du texte :

Après avoir vérifié les hypothèses de sens, l'enseignante demande aux élèves de lire à tour de rôle le texte et les arrête de temps à autre pour fournir des explications sur les mots qu'elle juge difficile, explications qu'elle faisait en langue étrangère mais aussi en langue maternelle. Voici un exemple :

En : *Tu t'arrêtes Amina +++Epargner qu'est-ce que ça veut dire +++la CNEP++ caisse nationale d'épargne et de prévoyance qui devient en arabe vous connaissez la CNEP.*

Le texte n'a été lu qu'une seule fois. Néanmoins la réaction des apprenants face à ces explications reste floue car ils n'ont pas su interagir avec. Ainsi, il reste difficile d'affirmer qu'ils ont saisi les explications.

Au terme de cette phase, l'enseignante entame l'exploitation du texte en demandant aux élèves de lire les questions qui l'accompagnent sur le manuel (Voir Annexe 9) et qu'elle reformulait et explicitait systématiquement. Ces questions ont porté sur les indices de l'énonciation ainsi que sur le constat qu'a fait J. Rostand pour donner suite à sa réflexion, sur l'opposition contenue dans le premier paragraphe et les indices qui marquent cette opposition (le vocabulaire, les connecteurs logique ou temporels), sur les procédés argumentatifs mis en œuvre par l'auteur, d'abord, pour convaincre son lecteur, puis, en suite, pour le faire agir.

L'enseignante ne s'est pas contentée des questions du manuel ; elle en a rajouté deux autres pour permettre à l'apprenant de localiser la partie argumentative.

Ens : *Qui fait-il parler dans le troisième paragraphe ?*

Ens : *Que fait-il dans les deux derniers paragraphes ?*

En répondant à ses questions l'apprenant aurait, d'une part, relevé les arguments pour et contre et, d'autre part, touché du doigt le raisonnement argumentatif adopté par l'auteur

qui est en l'occurrence concessif car l'auteur commence par admettre les arguments avancés par la partie adverse, pour mieux défendre ensuite les siens.

Il s'agit, pour l'enseignante, dans cette phases d'amener l'apprenant à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du support sur lequel ils ont travaillé.

Par la suite, l'enseignante invite ses apprenants à une question de synthèse qu'elle avait présentée sous forme de tableau récapitulatif. Ainsi, ils devaient segmenter le texte en ses différentes composantes (le constat ou la situation posant problème, la partie argumentative puis enfin la partie exhortative) et les relier aux parties du texte qui leur correspondaient ainsi que leur contenu sémantique. Voici le tableau :

Tableau 27 Tableau ayant servi à la synthèse

Partie	Paragraphe	Contenu
.....		
.....		
.....		

Notons, enfin, que la grammaire était abordée à cette étape ; l'enseignante leur a posé des questions d'ordre pragmatique sur l'usage de l'impératif dans le dernier paragraphe.

Ens : « *A quelle personne sont conjugués les verbes à l'impératif ? Quelle conclusion peut-on en tirer ?* »

1.3.4. La trace écrite :

L'enseignante tenait à laisser une trace écrite sur le cahier de l'élève qui comme nous l'avons indiqué plus haut s'est présentée sous forme de tableau récapitulatif lequel l'enseignante avait présenté sous forme d'énoncer à retenir :

- **Retiens**
 - Dans un appel, il y a toujours un destinataire qui interpelle un (des) destinataire(s).
 - Le destinataire interpelle le destinataire pour :
 - le sensibiliser à une situation négative ;
 - le pousser à agir ;
 - changer la situation.
 - Pour cela, le destinataire doit convaincre le destinataire en lui décrivant la situation, en lui présentant des arguments convaincants, en l'interpellant de manière directe et précise.

Figure 20 Synthèse finale.

Nous tenons à faire constater que le *Retiens* proposé par l'enseignante était élaboré par ses soins sans qu'elle fasse impliquer, à aucun moment, les apprenants. D'abord, elle le

porte au tableau puis fais lire quelques élèves. Elle n'a fait qu'une explication linéaire de mots sans mettre de liens entre le texte et le *Retiens*.

Nous aurions aimé que l'enseignante exploite d'avantage les points de langue qui caractérisent la typologie du texte et qu'elle les inscrive en synthèse de façon à ce que l'élève prennent conscience de leur importance et de la nécessité de les employer quand il serait appelé à rédiger un texte du même type. De ce fait, l'activité de compréhension constitue une situation source dans laquelle l'apprenant est appelé à faire une *projection proactive* afin de prévoir les situations similaires dans lesquelles il serait appelé à réutiliser ses acquis.

1.3.5. Retour aux objectifs :

Difficile d'affirmer que l'enseignante a su atteindre les objectifs qu'elle s'est assignés au départ car aucune activité d'évaluation n'a été proposée pour vérifier s'ils ont été atteints ou pas.

Conclusion 1 :

En conclusion, nous pouvons avancer que la démarche suivie par l'enseignante s'inscrit dans le modèle dit *onomasiologique* qui, selon J. P. Cuq, « *consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour le vérifier. Le lecteur utilise, pour se faire des prévisions, des connaissances de différents ordre : référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques, socioculturelles. à partir de ses hypothèses* »

En effet, l'enseignante a entamé la séance en tentant de faire mobiliser les connaissances antérieures des apprenants au sujet de la thématique du texte. Il s'en est suivi, l'étape des hypothèses et de l'anticipation et qui était le résultat de l'observation de la forme du document ; du titre, des références bibliographiques, etc... Néanmoins, nous avons constaté que les élèves ont baissé de rythme lorsque l'enseignante a commencé l'étape de la validation des hypothèses. Nous nous demandons quelle serait l'origine de cette baisse.

Au terme de cette phase, l'enseignante entame l'exploitation du texte par le biais des questions figurants sur le manuel qu'elle reformulait le plus souvent et aussi par d'autres confectionnées par ses soins. C'est ainsi qu'elle tente de balayer l'ensemble du

document et par conséquent de pousser les élèves à découvrir progressivement la structure et le sens du texte.

Cette étape aboutit à une synthèse que l'enseignante a présentée sous forme de *retenir*. Néanmoins, nous aurions aimé qu'elle le fasse avec ses élèves car cela les impliquerait encore d'avantage dans l'acte d'apprendre et témoignerait de la réussite des objectifs.

Quant aux faits de langue qui caractérisent la typologie textuelle, l'enseignante n'en a abordé que l'aspect pragmatique de l'usage de l'impératif. Elle aurait pu miser plus sur la grammaire caractérisant le type de texte afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur la grammaire en contexte. Selon Raphaël Riente et Karine Pouliot (Riente et Pouliot, 2003 : p.65) « *en lecture, se servir du texte à lire comme corpus d'observation et d'illustration de notions grammaticales (...)* ».

Dans cette phase « Compréhension de l'écrit » l'enseignante donne peu d'importance à la grammaire sous-jacente à la typologie du texte (l'appel). De ce fait elle omet une étape importante dans le processus de transfert. En effet, selon Meirieu, pour qu'il y ait transfert *une projection proactive* est indispensable. L'apprenant doit anticiper sur les situations de même type auxquelles il serait confronté. Or, l'enseignante ne met pas l'apprenant en situation pour qu'il puisse se projeter vers l'avenir.

2. Analyse de l'activité grammairale :

Introduction :

Il sera question pour nous, au cours de cette section, d'observer les pratiques pédagogiques durant une séance allouée à la grammaire. Nous tenterons de soumettre l'activité de grammaire ayant porté sur l'expression du but à une analyse exhaustive qui saurait nous permettre d'avancer des hypothèses quant à la possibilité ou non du transfert de la ressource en question.

2.1. Les objectifs de la leçon :

L'enseignante se donne pour objectif l'identification et l'expression du but dans un appel. L'identification de l'expression du but du point de vue morphologique et sémantique se situe sur l'échelle de Bloom au Niveau 1. En effet, à ce niveau on fait référence aux connaissances élémentaires qui permettent aux apprenants de cerner les caractéristiques morphologiques de l'expression du but.

L'enseignante veut que ses apprenants identifient la notion avant de passer, dans un second temps, aux manipulations en vue de son éventuel usage dans d'autres situations, il s'agit pour l'enseignante d'inculquer un savoir faire pratique aux apprenants « *l'expression du but* ».

Néanmoins aucune indication sur le type ou la nature des manipulations que l'apprenant est appelé à effectuer n'est mentionnée. Il est remarqué, aussi, que l'enseignante ne fait aucun lien entre le point de langue en question et la situation de communication éventuelle dans laquelle l'apprenant serait appelé à en faire usage; chose qui mettrait en difficulté toute tentative de transfert. En agissant ainsi, l'enseignante ne fait que cloisonner l'activité grammaticale qui devient aux yeux de l'élève une matière qui ne sert que pour elle-même.

En outre, en soumettant les objectifs de l'enseignante aux quatre principes de l'analyse par objectif de Tyler (Tyler cité par Hameline, 1979 : p. 62) nous constatons qu'ils n'atteignent pas le stade des exigences opérationnelles du moment que deux des quatre exigences ne sont pas satisfaites, il s'agit de :

- a) *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.*
- b) *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.*

2.1.1. Mise en situation :

L'enseignante entame la séance en portant au tableau l'intitulé du projet, de la séquence et de la séance en cours ainsi que les exemples qui vont servir à l'observation :

Projet III: *Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire*

Séquence 01 : *Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer*

Séance : *activité de langue*

Puis elle fait passer une élève pour porter les exemples sur lesquels va s'appuyer la séance :

Observez:

- 1) *"Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'UNESCO entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes."*
- 2) *"M.M'BOW lance un appel pour demander aux nations de s'unir."*
- 3) *"M.M'BOW lance un appel pour que les nations s'unissent."*

Elle fait lire trois élèves ; ensuite, elle attire leur attention ; au fait qu'il s'agit de phrases complexes où deux propositions coexistent l'une principale et l'autre subordonnée.

Ens : *Qu'est-ce que vous constatez +++ c'est des phrases simples ou complexes, ++ c'est quoi une phrase simple.*

El1 : *c'est sujet plus verbe et un complément d'objet.*

El2 : *une phrase simple c'est une phrase avec un seul verbe.*

Ens : *un seul verbe conjugué est donc une phrase complexe ++ c'est combien de verbes conjugués ?*

El : *deux verbes conjugués et plus.*

Ens : *très bien++ donc une phrase complexe ++deux verbes conjugués et plus.*

L'enseignante essaie de mettre les apprenants en situation en leur rappelant les connaissances antérieures en rapport avec la notion du jour mais sans indiquer d'où étaient prises les phrases qui ont servi d'exemples. En occultant le contexte d'usage de la notion, l'enseignante omet de montrer son importance et par ce fait elle ne permet pas aux élèves de faire des *projections rétroactives*.

2.1.2. Le corpus :

Nous entendons par corpus les exemples qui ont servi de base à l'enseignante et sur lesquelles elle aborde toute la séance. Il s'agit de trois phrases ; la première, est prise à un texte déjà vu en compréhension « *Appel du Directeur de l'Unesco* » d'Amadou Mahtar M' BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984. La deuxième et la troisième sont, apparemment, l'œuvre de l'enseignante ; elle les a élaborés en fonction des besoins de la séquence. Selon J.-P. Robert le document fabriqué est « *créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant.* » (ROBERT, 2002 :p. 14) en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis. Nous supposons que les supports sur lesquels l'enseignante a déjà travaillé en compréhension ne fournissent pas assez de matière qui engloberait les contraintes sémantiques et morphosyntaxiques qui caractérisent l'expression du but ; chose qui l'a poussée à en fabriquer d'autres afin de permettre aux élèves d'observer leurs différentes réalisations.

En outre, nous avons constaté que les exemples n'émanaient pas des élèves. L'enseignante n'a pas demandé aux élèves de les chercher à partir de différents corpus

(textes littéraires, affiches, poèmes, lettres personnelles, bandes dessinées, articles de presse, etc.) ni même pas d'en proposer quelques uns personnels ; elle leur fournit directement les exemples au tableau. Chose qui ne les impliquerait pas dans l'acte d'apprendre, à notre avis.

Nous avons aussi constaté que l'enseignante a fait recours à des phrases isolées plus tôt qu'à des énoncés complets présentés sous formes de paragraphes ou d'extraits de textes en relation avec la thématique de la séquence, ceci ne peut que cloisonner encore davantage l'activité grammaticale.

2.1.3. L'observation du phénomène :

Après avoir fait lire quelques élèves, l'enseignante essaie de les guider dans leur phase d'observation en essayant de mettre en lumière le rapport exprimé dans les exemples.

Ens : *Quel est le rapport exprimé dans ces phrases : offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'UNESCO entreprend pour ↑ ++la paix et l'amitié entre les hommes. Est-ce qu'il s'agit de +++la cause, la conséquence. On doit lui offrir un abonnement pour ↑ ++c'est-à-dire l'objectif +++vous pourquoi vous faites des efforts pourquoi vous travaillez ?*

El : *pour réussir.*

El : *Madame c'est le but.*

Après que ses élèves ont trouvé le rapport exprimé dans la première phrase, l'enseignante va tenter d'attirer leur attention aux changements morphologiques que va entraîner le changement de connecteur. Ainsi elle passe directement à la troisième phrase.

En : *donc dans cette phrase il y a le but ↑ passons maintenant à la dernière phrase et tentons ensemble de mettre à la place de pour que ++ pour ++est ce que ça marche ?*

L'enseignante essaie d'expliquer les caractéristiques morphosyntaxiques de l'expression du but en invitant l'apprenant à des manipulations mais qui sont collectives et avec son aide.

2.1.4. Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses :

Dans cette phase l'enseignante chercherait à faire comprendre aux élèves les mécanismes et les contraintes régissant l'expression du but. Ceci, en les invitant à des manipulations syntaxique de remplacements, de déplacements, d'ajout d'éléments...etc.

; mettre *pour* à la place de *pour que* et les changements que cela pourrait entraîner, par exemple. Elle compare les réponses des élèves et essaie de faire stimuler leur processus cognitif afin qu'ils émettent des hypothèses sur lesdites contraintes.

Ensuite, elle fait distinguer aux élèves qu'il y a deux types de buts ; certains souhaités, d'autres rejetés, et qu'à chacun conviendraient des connecteurs. L'enseignante, à présent, explique la règle.

Au terme de cette phase l'enseignante avait porté au tableau une règle grammaticale mais sous forme de brouillon.

Cette règle était le fruit des apprenants, qui après observations, manipulations et discussions des énoncés ayant servi d'exemples, ont pu constater ceci :

Ex1 pour + un nom.

Ex2 pour + infinitif.

Ex3 pour que + verbe au subjonctif.

Néanmoins, lors de cette phase nous constatons que le travail ne touche pas toute la classe ; en vérité, une minorité dans la classe (10 élèves sur 27, ce qui représente un taux de 37%) participait aux manipulations syntaxiques, qui nous semble-t-il, restent insuffisantes car elles n'ont porté que sur trois phrases.

Néanmoins, nous constatons que l'enseignante monopolise la parole, les interventions des apprenants restent fragmentaires.

2.1.5. Vérifications des hypothèses et formulation de règle:

Lors de cette phase l'enseignante ne fait que demander aux apprenants d'enrichir la liste des connecteurs qu'ils ont trouvés sur le corpus par d'autres personnels, c'est ainsi qu'ils ont pu ajouter *afin que* et *afin de*, puis elle porte la règle au tableau :

A retenir:

Le but est un résultat, une conséquence que l'on désire, c'est pourquoi il entraîne l'emploi du subjonctif qui suppose que l'action n'est pas encore actualisée, mais projetée dans le futur.

Le rapport de but peut être exprimé par:

Les connecteurs logiques	Exemples
<u>1- Conjonctions + subjonctif:</u> a- but voulu: *pour que, afin que, de sorte que, de manière que, de façon que. *que: après un impératif. b- but rejeté: de peur que, de crainte que.	* Sa mère prépare ses valises pour qu'il parte rapidement *Descends que je t' embrasse . *Nous fermons toutes les fenêtres de crainte que la chaleur ne puisse entrer.
<u>2- Préposition:</u> *pour + un nom * pour + infinitif.	* Ses parents ont beaucoup travaillé pour le bonheur de leur fils. *Nous suivons les cours régulièrement pour connaître le programme.
<u>3- Locutions prépositives:</u> *afin de, de façon à, de manière à, de peur de, de crainte de, en vue de.	*Son père lui donne des conseils de façon à réussir.

Figure 21 La règle grammaticale.

Elle demande aux élèves de lire et, à fur et à mesure, elle explique. Un écart considérable, est à constater, entre la règle fournie par l'enseignante et le travail effectué dans les phases précédentes ; l'élève n'a eu à réfléchir que sur trois connecteurs et les contraintes liées à leur usage alors que maintenant, devant la règle, il découvre plein d'aspects nouveaux, qu'il se pourrait, découvre pour la première fois. Cette façon de faire nous rappelle la méthodologie traditionnelle où l'enseignant maître de la classe dispensait le savoir à ses apprenants.

Les exemples, aussi, qui ont servi au *retenir* sont à remarquer car ils n'ont aucun lien avec la thématique du projet qui rappelons-le « *Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire* »

La règle n'émane pas des apprenants, ils n'ont pas eu l'occasion de confronter leurs hypothèses formulées sous forme de règles au brouillon avec celle d'ouvrages de grammaire ; ils n'ont à leur disposition que la règle fournie par l'enseignante De même, aussi, les élèves n'ont pas été impliqués dans la formulation de la règle finale.

2.1.6. Phase d'exercisation :

Lors de cette phase l'enseignante ne propose que deux exercices à ces apprenants. Dans le premier, il leur est demandé de compléter des vides par l'articulateur qui convient. Pour pouvoir le faire, l'apprenant doit tenir compte des contraintes sémantiques et

morphologiques de la phrase et du connecteur. Dans le deuxième, l'élève est invité à imaginer le but d'actions en complétant six phrases ; ceci, en utilisant obligatoirement un subordonnant, une préposition ou une locution prépositive.

Dans son approche de la phase d'exercisation l'enseignante ne permet pas aux apprenants « *de mettre en application leurs découvertes dans des contextes linguistiques variés.* » (Chartrand, 1996). L'enseignante ne présente pas un ensemble gradué d'activités allant du simple au complexe.

Nous considérons que deux exercices, seulement, lors de la phase d'exercisation est insuffisant et ne pourrait, en aucun cas, contribuer à la consolidation des connaissances.

Cette phase devrait permettre à l'apprenant ; d'abord, la consolidation des connaissances qu'il vient d'acquérir, puis, la mise à l'épreuve et le développement des automatismes sur le plan du raisonnement.

2.1.7. Le réinvestissement contrôlé :

L'enseignante n'a pas prévu des activités qui visent le réinvestissement des nouvelles connaissances. Lors de l'entretien, elle a déclaré que le réinvestissement était prévu en expression écrite où l'élève serait contraint à réutiliser les faits de langue étudiés en séance de grammaire.

Conclusion 2 :

Nous nous sommes proposé dans cette analyse de voir dans quelles conditions s'enseignent les faits de langue et dans quelle mesure cela pourrait permettre aux apprenants d'effectuer des opérations de transfert.

D'abord, il faut se rappeler que pour qu'il y ait transfert, un travail de mémoire est requis ; une mémoire qui permet à l'apprenant de se rappeler la situation d'apprentissage et les similitudes qu'elle peut entretenir avec la situation où le transfert est attendu. Le schéma que nous offrent Bissonnette et Richard²⁸ nous permet d'élucider ce mouvement.

²⁸ Que nous avons eu l'occasion d'explicitier dans la partie théorique. Voir Chapitre 3 Partie théorique,

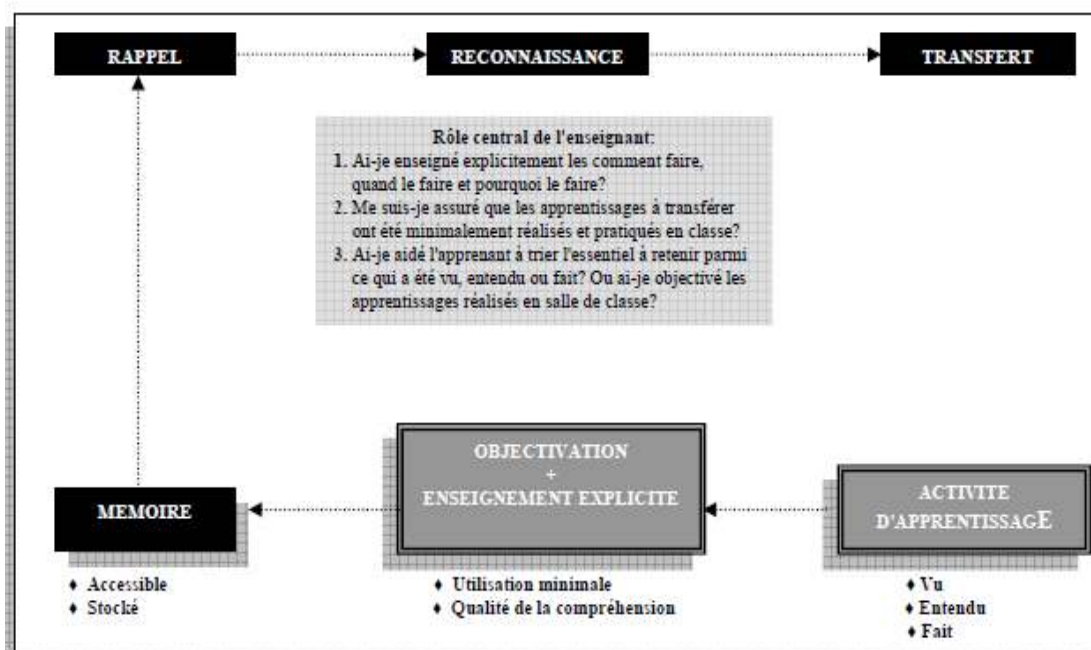


Figure 22 Le transfert des apprentissages.

D'abord, il faut constater que l'enseignante dans sa façon de faire s'inscrit dans le modèle dit *langue-objet/enseignement sujet* qui selon Christian Puren (Puren, 2001) suit la logique de la méthodologie active dans la conceptualisation du fait de langue que les élèves effectuent eux-mêmes mais dans un processus de réflexion collective. L'enseignante garde en permanence « *un contrôle étroit sur cette activité : sur la sélection des points abordés, sur le moment choisi pour le faire, sur le corpus et le métalangage utilisés,* » (Puren, 2001 : p. 138). L'énoncé de la règle n'émane pas des apprenants, il est tel qu'il apparaît dans les grammaires de références ou dans le manuel.

Une telle démarche, nous semble-t-il, ne permet pas à l'enseignant d'assurer son rôle tel qu'il est mentionné sur le schéma. En effet, l'apprenant n'a eu à voir ou à entendre qu'une série d'opération qui se résume aux manipulations syntaxiques de trois phrases, à la lecture de l'énoncé de la règle. L'enseignante était explicite et s'est contentée de deux exercices de conception traditionnelle qui ne pourraient permettre aux apprenants de garder en mémoire que le mécanisme de fonctionnement lié à la situation de départ. L'enseignante n'a fait, à aucun moment, le lien avec les finalités discursives et les conditions d'utilisation des connaissances ; chose qui ne fait que cloisonner d'avantage l'activité formelle qui par ce fait ne sert qu'à elle-même.

Dans ces conditions, il est peu probable que l'élève réalise des transferts car il est à constater qu'il n'y a aucune ressemblance manifeste entre la simple situation de manipulations et la rédaction de texte avec tous ce que cela implique.

Pour Meirieu le transfert se définit selon deux projections. L'une proactive qui a lieu en situation de formation où l'apprenant est appelé à anticiper sur des situations qui présenteraient des ressemblances et où il serait appelé à utiliser ses apprentissages. L'autre, rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, elle se résume en un retour en arrière afin de chercher des situations similaires auxquelles on a été confrontés et qui pourraient servir la situation actuelle.

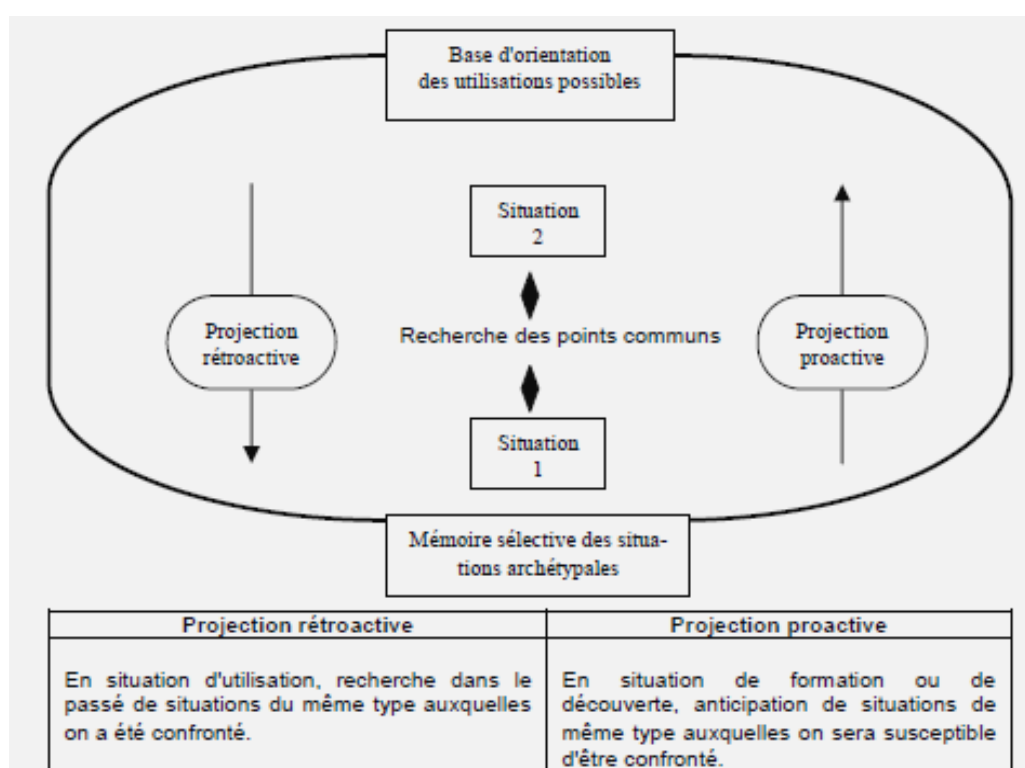


Figure 23 Modèle possible de fonctionnement des rapports " formation/ utilisation" permettant de favoriser une dynamique transfert.

3. Analyse de l'activité de production écrite :

Introduction :

Au cours de cette phase nous allons nous consacrer à l'observation du déroulement d'une séance d'expression écrite afin de voir qu'elle effet cela pourrait avoir sur le transfert d'un point de langue, à savoir l'expression de but. Notre observation se fera selon une grille (Annexe 7). Par la suite, nous tenterons de mesurer l'impact réel d'un type d'enseignement, dont a pu suivre le cheminement depuis le début de la séquence, sur le comportement des apprenants du point de vue du transfert de connaissances en analysant leur production écrite. Notre mesure se fera par le biais de l'analyse du produit final, la production écrite.

3.1. Les phases de la séance d'expression écrite

3.1.1. Le rappel :

Au cours de cette phase l'enseignante tente d'invoquer les connaissances antérieures des apprenants qui sont en lien avec la production écrite ; il s'agit essentiellement de l'activité de compréhension de l'écrit où ils avaient l'occasion de constater la structure propre au texte exhortatif. C'est ainsi qu'ils ont pu se rappeler que dans un appel il y a toujours le constat d'une situation négative, une partie argumentative et enfin l'appel proprement dit.

Au cours de cette phase l'enseignante ne fait aucune allusion aux particularités linguistiques caractérisant le texte exhortatif.

3.1.2. Ecriture de l'exercice au tableau

L'enseignante entame la séance en prononçant l'activité du jour

EN : « Aujourd'hui, on va faire expression écrite »

Par la suite, elle porte elle-même les sujets de l'expression²⁹ au tableau tout en les lisant à haute voix. Là, elle commence les premières explications, les premiers commentaires. Par la suite elle fait lire quelques élèves. Elle ne souligne pas les mots clés et elle ne fournit aucune indication sur ce que devrait faire l'apprenant à part celles qui figurent dans la consigne de rédaction.

²⁹ Par sujet d'expression écrite nous entendons la consigne d'écriture.

Consignes de rédaction

Sujet n° 1:

Votre salle de classe paraît triste ; vous décidez d'appeler vos camarades à la décorer pour la rendre plus accueillante.

Rédigez un court appel pour les convaincre de participer à cette entreprise.

a) Exposer le problème

b) L'objectif de cette entreprise

- Permettre la présentation des différentes questions sur les salles tristes.

- Faire preuve d'une imagination débordante.

c) Lancer un appel

Sujet n° 2:

Des appels au sujet des accidents de la route ont été lancés par des personnalités sportives, artistiques et religieuses.

A votre tour, rédigez un appel pour sensibiliser les gens aux accidents de la route :

a) Ciblant votre destinataire.

b) Exploitant les conséquences néfastes engendrées par la violence.

c) Donnant des arguments qui incitent votre destinataire à agir.

Hormis le fait d'avoir proposé deux sujets de rédaction (au choix), l'enseignante ne demande pas aux élèves d'élaborer le sujet avec elle. A aucun moment elle ne les a consultés sur la question. Les destinataires auxquels devraient s'adresser les élèves sont bien mentionnés dans la consigne d'écriture ; il s'agit de camarades pour le premier sujet et de gens pour le deuxième.

3.1.3. Planification de l'écrit :

L'enseignante qu'on eu l'occasion d'observer ne propose à aucun moment un plan à ses apprenants. Elle ne fournit aucune information en rapport avec le thème et ne demande pas à ses élèves d'user de planification. Peut-être qu'elle s'est contenté des indications fournies dans la consigne d'écriture. Après une explication linéaire de la consigne, elle leur demande d'entamer la rédaction,

EN : « *Alors+ maintenant commencez à écrire votre texte* »

3.1.4. La production (l'exécution de la tâche):

Il s'agit de la dernière phase dans laquelle les apprenants sont invités à entamer la rédaction sans aucune forme de planification préalable. Ils l'entament directement, souvent, dans la précipitation sans qu'ils aient fait au préalable une recherche d'idées, une planification ou une hiérarchisation. Cette manière de faire, selon A. Zetili, (Zeliti,

2009 : p. 31) « *Est(...) attentatoire à l'apprentissage de l'écriture* ». Les idées sont collées les unes aux autres comme elles viennent au fur et à mesure de leur production par la mémoire, chose qui fait que le texte progresse dans tous les sens. Ecrire sans plan est à l'origine de bon nombre d'insuffisances.

3.1.5. L'usage de brouillon :

M-C Penloup (Penloup, 1994 : p. 08) considère le brouillon comme étant le «*noyau fort du processus d'écriture*». Dans la classe que nous avons eu l'occasion d'observer, l'enseignante ne conseille pas à ses élèves l'usage du brouillon. A aucun moment de la séance elle n'en fait mention. Nous avons constaté que beaucoup d'élèves rédigeaient directement sur le propre. En se privant du brouillon les élèves n'auront pas à réfléchir soigneusement à la consigne, à récupérer et à hiérarchiser toutes les idées indispensables à la rédaction. Ils n'auront pas l'occasion de porter un regard réflexif sur leur pratique d'écriture comme processus et non comme produit.

Beaucoup d'élèves laissent des vides ensuite demandaient la traduction ou l'orthographe de certains mots, par la suite ils les portent sur leurs copies.

L'enseignante n'est pas consciente de l'importance du brouillon dans l'acquisition du savoir scripturale. Elle n'a fait aucune allusion à son usage, elle ne leur demande pas de se relire ni de réécrire pour s'améliorer

3.1.6. L'organisation du groupe classe

Selon P. Bertocchini et E. Costanzo (Bertocchini et Costanzo, 2008) aucun règlement intérieur d'établissement scolaire ne régleme la disposition du mobilier scolaire à l'intérieur de la salle de cours, tout dépend de la forme que va prendre la communication que l'enseignant veut instaurer.

L'enseignante qu'on a observée n'accorde pas beaucoup d'importance à l'organisation du groupe classe, elle laisse le choix aux élèves de se produire seul ou en groupe, elle ne détermine même pas le nombre d'élève par groupe, et ne précise pas les rôles et les tâches incombées à chaque membre du groupe. C'est ainsi que la classe s'est transformée en des îlots d'élèves qui forment des groupes de 2 à 4 élèves, le plus souvent constitués sans changer de places, les élèves ne font que retourner leurs chaises. Certains d'autres travaillent seuls au milieu du chahut causé par le reste de la classe.

3.1.7. L'attitude des apprenants :

Les recherches récentes en didactique de l'écriture en langue étrangère ont pris un nouvel essor en se focalisant davantage sur la motivation (Tardif 1997, Hays 1998 et Graham 2006). L'attitude adoptée par l'apprenant en face de l'expression écrite est un facteur déterminant quant à la réussite ou à l'échec de la tâche ; elle se définit selon D. Morissette comme :

«Une attitude est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet, d'une idée ou d'une activité. Ces réactions émotives la portent à s'approcher ou à s'éloigner de cet objet, à lui être favorable ou défavorable.»

Dans la classe que nous avons observée, l'attitude des élèves est partagée entre ceux qui se sentent détendus, motivés pour écrire et ceux qui se désintéressent et manifestent une indifférence flagrante à son égard. Nous avons noté que c'est la deuxième catégorie qui domine dans la classe quant à la première, elle est représentée par une minorité qui adopte une attitude positive. Les élèves s'investissent directement dans le travail et entament la rédaction sans manifester aucune forme de refus. Quant à la première catégorie, qui représente la majorité dans la classe nous avons enregistré un comportement négatif à l'égard d'écrire ; en effet depuis le début de la séance, ils refusent de travailler et ne s'intéressent pas au déroulement de la séance ; ils ne font que semblant par crainte de sanctions. Certains ont, même, exprimé explicitement leur avis en demandant de laisser le travail pour la maison

EL : « Monsieur++ laissez ça pour la maison. ».

Un grand travail reste à faire dans le sens de la motivation. Nous pensons qu'il est du devoir des enseignants de venir en aide aux apprenants ayant des attitudes négatives en cherchant les moyens qui leur permettent de développer des attitudes favorables à l'encontre de l'écriture en langue étrangère.

3.1.8. Les interactions en classe

Il faut dire qu'avant tout la classe de langue est un espace communicationnel d'interactions non pas en tant qu'espace physique mais en tant que réseaux

d'interactions où interagissent deux ou plusieurs personnes. Cela étant dit, l'examen des interactions en classe reste important notamment celles qui ont lieu en production écrite. En générale, nous avons enregistré deux types d'interaction : apprenants/ apprenants et apprenants /enseignant.

Apprenants/ apprenants :

Il s'agit de demandes d'aide, en générale, formulées en arabe dialectale qui tournent autour d'explications, l'orthographe de mots, sur des difficultés lexicales ou grammaticales.

Apprenants/enseignant.

Là, également, il s'agit essentiellement de demandes d'aide mais qui sont formulées en arabe dialectale ou dans les deux langues (arabe français) par alternance. Ce sont des sollicitations qui émanent des apprenants sur différents sujets comme demander l'équivalent de mots arabes en français, comment entamer sa rédaction ou comment la finir.

3.1.9. Rôle du professeur lors de l'exécution de la tâche par l'élève

Pendant que les élèves étaient en train de rédiger leur production, nous avons constaté que l'enseignante a adopté une attitude coopérative. En effet, elle intervient, sans cesse, pour aider ses apprenants en difficulté, elle n'a pas cessé de faire le tour de classe pour orienter certains, reformuler ou traduire pour d'autres. De temps à autre, elle lisait les productions en cours de rédaction et y apportait les premières corrections. Toutefois, nous ne constatons aucun effort de sa part dans le sens de rendre explicite les conditions de transfert des connaissances.

3.1.10. Finalisation de l'écrit :

Etant donné que le temps imparti à la séance s'est écoulé, l'enseignante demande aux élèves de finaliser leur production chez eux, à la maison et de la lui remettre la séance prochaine. Là, en fin de séance elle désigne les étudiants chefs de groupe qui doivent finaliser le travail entamé en classe.

3.2. Commentaire:

Nous nous sommes proposé d'observer le déroulement de la séance d'expression écrite afin de voir dans quelles conditions elle s'enseigne et quelle est la conception de l'enseignante au sujet de l'acte d'écrire et l'impact que cela pourrait avoir sur le transfert de connaissances et notamment celle dite formelle.

Nous constatons que l'enseignante adopte une démarche qui alloue des hauts et des bas. Ainsi, elle adopte une démarche coopérative à l'égard des sollicitations de ces apprenants, elle se met à leur disposition en leur offrant l'aide nécessaire à la rédaction.

L'enseignante entame la séance en tentant de rappeler à ses apprenants les connaissances antérieures en rapport avec la rédaction ; sauf qu'elle se contente seulement de connaissances liées à la structure du texte exhortatif. A aucun moment elle ne touche à la grammaire, ni aux particularités linguistiques dudit texte.

Le choix du sujet n'émane pas de l'apprenant, le contraire aurait été beaucoup plus motivant, il aurait pu lui permettre de participer à son processus d'acquisition.

La planification, dont l'impact sur le produit final reste indéniable, n'a pas eu lieu. Citons à ce propos M. Dakhia : ³⁰

« Chacune des trois composantes qui constituent le processus d'écriture, à savoir la planification, la mise en texte et la révision occupent une place importante dans l'activité d'écriture et elles influent directement la qualité des textes produits. Selon Hayes et Flower (1980) et Fayol (1990), il semble que le grand effort est fourni »

L'enseignante n'a pas demandé à ses élèves de préparer un plan de rédaction, après une brève explication de la consigne d'écriture, elle leur demande d'entamer directement la rédaction. Chose qui pourrait expliquer les textes inachevés à la fin de la séance et la qualité des textes produits.

Le brouillon était pratiquement absent dans le groupe classe qu'on a observé. L'enseignante ne le conseille pas à ses élèves, la majorité d'entre eux rédigeaient directement sur le propre.

³⁰ En ligne sur http://fll.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/pdf_revue_09/dakhia%20mounir.pdf consulté le 01/06/2017

Pour ce qui est du groupe classe et de son organisation, l'enseignante ne lui accorde pas beaucoup d'importance, elle laisse le choix aux apprenants d'agir seuls ou en groupe, elle n'impose aucune forme d'organisation. Les élèves se mettent en groupe d'eux-mêmes, le plus souvent sans changer de place.

Quant à l'attitude des élèves, nous avons constaté qu'elle était négative car la majorité manifestait du refus à l'égard de la rédaction, ils refusent de s'impliquer au déroulement de la séance.

4. Analyse production écrite du point de vue du réinvestissement d'un point de langue : l'expression du but

Nous allons analyser les productions écrites du point de vue du transfert des connaissances grammaticales pour pouvoir mesurer l'impact que peut avoir certaines pratiques enseignantes sur le rendement des apprenants. Cela nous permettrait de nous prononcer sur notre deuxième hypothèse qui est à savoir que l'activité grammaticale est cloisonnée par certaines pratiques enseignantes.

Notre analyse portera non seulement sur les réalisations erronées mais aussi sur celles dites réussies. Nous nous servirons d'une grille (ci-dessous) pour pouvoir avancer des hypothèses quant aux difficultés de réinvestissement.

Tableau 28 Analyse des productions écrites du point de vue du réinvestissement d'un point de langue.

Apprenants	Enoncé dans lequel est exprimé le but	Elément employé	Commentaire
1	-Notre classe n'est pas bien illuminée sa couleur est neutre, elle ne donne pas envie d'étudier surtout en hiver quand il n'y a plus de lumière. Donc il faut agir pour la décorer	pour	-Dans cette phrase l'apprenant a employé la préposition <i>pour</i> en synthèse d'un constat (premier paragraphe) qu'il fait sur l'état dans lequel se trouve la salle de classe. L'usage d'un point de vue syntaxique est correct, l'apprenant fait suivre la préposition <i>pour</i> d'un verbe à l'infinitif afin d'indiquer ce que <i>l'on souhaite, décorer la classe. Néanmoins, faire agir son interlocuteur est prévue pour le dernier paragraphe et non en conclusion du premier paragraphe.</i>
	-J'appelle toutes les filles de cette classe à participer afin de décorer notre classe.	afin de	-L'apprenant, dans le dernier paragraphe, et pour lancer son appel fait usage de la locution prépositive <i>afin de</i> ; ceci pour faire agir ses lecteurs dans le but de décorer la classe. L'expression du but, d'un point de vue syntaxique est correcte.
2	Avoir une classe bien décorée ça donne l'envie d'étudier, de bien se concentrer et aussi d'être à l'aise dedans pour mieux réussir.	pour	Après avoir fait le constat sur l'état lamentable dans lequel se trouve la classe et les bienfaits que pourrait engendrer une classe bien rangée, bien décorée ; l'apprenant introduit l'expression du but en usant de la préposition <i>pour</i> suivi du verbe <i>réussir</i> à l'infinitif.

3	-je vois que notre salle de classe parait triste donc je t'invite de faire quelques travaux pour la décorer pour que nous puissions nous reposer et en même temps réjouit ceux qui y entrent	pour pour que	-Dans cette phrase l'élève invite ses camarades à travailler la classe pour la décorer afin que cela leur permette de se reposer et de se réjouir ; elle fait usage de deux outils exprimant le but ; <i>pour</i> suivie d'un infinitif et <i>pour que</i> suivie du subjonctif. L'utilisation de <i>pour</i> est correct de même que pour <i>pour que</i> ; néanmoins la construction qui a suivi ne l'est pas car l'élève fait usage d'une phrase complexe où l'on constate l'absence du sujet pour le verbe <i>jouir</i> et le choix du mode qui n'est pas approprié. Ainsi la phrase devrait être comme suit : <i>je vois que notre salle de classe parait triste donc je t'invite de faire quelques travaux pour la décorer pour que nous puissions nous reposer et en même temps cela réjouisse ceux qui y entrent.</i>
	-Pour faire ça nous devons tous coopérer, pour être notre salle de classe meilleure.	pour pour	-D'abord, il faut constater que la construction telle qu'elle est relève plutôt de la langue parlée que de la langue écrite. Ensuite, on y remarque des traces de la langue arabe (transferts négatifs) car ce genre de répétition (la préposition <i>pour</i>) est tolérée en arabe. Enfin, à la place de la deuxième préposition <i>pour</i> l'apprenant aurait dû utiliser le subordonnant <i>pour que</i> suivi du subjonctif, ainsi on aurait obtenu <i>pour que notre salle de classe soit meilleure.</i>

4	-Il faut de changer la situation de notre classe à la bien avec décoration pour la rendre accueillante.	pour	-L'usage de la préposition <i>pour</i> se veut dans cet énoncé afin d'élucider le but de l'action que veut entreprendre l'apprenant ; à savoir, décorer la classe pour la rendre accueillante. L'expression du but d'un point de vue syntaxique est correcte ; l'apprenant fait suivre la préposition <i>pour</i> d'un verbe à l'infinitif. Toutefois le reste ne l'est pas.
	-Je souhaite de mon cœur, que vous m'aidiez à faire quelque chose pour notre classe devient la plus belle classe de lycée.	pour	- Cet énoncé se situe en conclusion de l'appel lancé par l'apprenant pour que ses camarades et lui décorent la classe. Il fait introduire l'expression du but en usant de la préposition <i>pour</i> ; or, cela s'avère incorrect car un autre sujet (notre classe) différent du premier (vous) vient commander la deuxième proposition. L'apprenant aurait dû utiliser le subordonnant <i>pour</i> suivi du subjonctif. Ainsi la phrase devient : <i>Je souhaite de mon cœur, que vous m'aidiez à faire quelque chose pour que notre classe devienne la plus belle classe du lycée.</i>
5	-Notre classe est vraiment triste, et je veux la rendre belle et accueillante pour être le bonheur de tous.	pour	La construction de l'expression du but dans cet énoncé est incorrecte car il fallait utiliser à la place de la préposition <i>pour</i> le subordonnant <i>pour que</i> et à la place du verbe <i>être</i> le verbe <i>faire</i> . Ce qui aurait donné : <i>Notre classe est vraiment triste, et je veux la rendre belle et accueillante pour qu'elle fasse le bonheur de tous.</i>

	- Je vous demande de bien m'aider à réaliser ce beau projet et cela en cotisant de l'argent pour acheter la peinture et le papier colorant, des photos...etc.	pour	L'emploi de la préposition <i>pour</i> est correct de même que la construction de la phrase en entier. L'apprenant demande à ses camarades de l'aider à réaliser son projet en cotisant de l'argent, le but étant d'acheter de la peinture, du papier et des photos
6	-c'est pourquoi nous sommes responsables pour la nettoyer.	pour	-A bien analyser cet énoncé on constate qu'aucun rapport de but n'existe entre la première proposition et la deuxième. Dans cette phrase la préposition <i>pour</i> pourrait être facilement remplacée par <i>de</i> car il s'agit d'un complément de nom et non de l'expression du but et on aurait comme énoncé : <i>c'est pourquoi nous sommes responsables de la nettoyer.</i>
	-Chacun de nous veut la propreté, alors, pourquoi ne pas planifier et implanter des idées pour garder notre classe propre ?	pour	-Dans cet énoncé l'apprenant veut inciter ses camardes à adopter de nouvelles idées pour garder la classe propre. La phrase est correcte sauf que nous y remarquons des traces de la langue maternelles « <i>Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif -ou interférence- est donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage</i> »
	- On va travailler tous ensemble pour une classe propre et décorée.	pour	L'expression du but est bien exprimée dans cet énoncé ; l'emploi de la préposition est correcte ; elle est suivie d'un nom.

7	-J'appelle donc demain chacun d'entre vous à participer pour changer l'état de notre classe.	pour	L'utilisation de la préposition <i>pour</i> est correcte dans la mesure où l'apprenant l'a fait suivre d'un verbe à l'infinitif.
8	Aucun		L'apprenant n'a fait usage, tout au long de sa production, d'aucun outil exprimant le but. Cela appelle deux lectures ; dans la première, on suppose que l'apprenant le fait volontairement suite aux difficultés qu'il trouve face à l'utilisation de l'expression du but. S'agit-il d'une stratégie d'évitement « <i>Les stratégies d'évitement, par lesquelles le locuteur s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement</i> ». Dans la deuxième lecture, peut être que, l'apprenant n'a pas conscience de l'utilité de l'expression du but notamment dans un texte du type exhortatif où il est appelé à convaincre son lecteur pour le faire agir. Pour notre part nous supposons que la première hypothèse est plus plausible car comme nous l'avons constaté pendant le cours de grammaire l'enseignante ne lie à aucun moment l'expression du but à son utilité discursive.
9	J'appelle à tous les gens pour qu' ils respectent les droits de la route et éviter les dégâts et les accidents	pour que	Dans cet énoncé l'apprenant fait usage de <i>pour que</i> qu'il fait suivre d'un verbe au subjonctif. La construction est correcte sauf qu'il fait introduire une autre proposition coordonnée à la subordonnée où on constate l'ellipse du sujet. Le verbe de la

			proposition coordonnée devrait être au subjonctif chose que l'apprenant a omis de faire. Ainsi, il devrait dire <i>J'appelle tous les gens pour qu'ils respectent les droits de la route et qu'ils évitent les dégâts et les accidents.</i>
10	-J'appelle tous les chauffeurs de voitures et de camions pour mettre limite dans ces accidents qui protéger à tout le monde.	pour	En fin de son essai l'apprenant lance un appel à tous les chauffeurs pour qu'ils mettent fin aux accidents de la route et protègent ainsi tout le monde. La construction avec la préposition <i>pour</i> est correcte mais il faut constater que la suite ne l'est pas.
	-Nous mettons la main dans la main pour sauver des gens et des familles pour vivre sans danger.	pour pour	Dans cet énoncé le but de l'élève est de sauver la vie des gens et des familles ; la construction de l'expression du but et certes correcte mais le fait que l'élève fasse répéter la préposition <i>pour</i> à deux reprises laisse ressentir une certaine gêne. Il faut dire que l'origine de cette erreur est à rechercher du côté de la langue maternelle car ce genre de répétition y est tolérée.
11	Alors il faut mettre la main pour limiter puis arrêter ce cauchemar de la route.	pour	L'expression du but exprimée dans cet énoncé est correcte dans la mesure où l'apprenant fait suivre la préposition <i>pour</i> de verbe <i>limiter</i> à l'infinitif.
12	Alors nous lançons un appel aux centres de sécurités qui doivent d'arrêter ce problème par l'application des pénalités et des amendes strictes afin de l'arrêter, pour arrêter la mort	afin de pour	Dans la partie exhortative de son essai l'apprenant essaie d'inciter les centres de sécurités afin d'arrêter cette catastrophe en appliquant des amendes strictes. Il le fait en utilisant la locution prépositive <i>afin de</i> et la préposition <i>pour</i> . Chose qui constitue une répétition.

4.1. L'emploi de l'expression du but par les apprenants

Tableau 29 L'emploi de l'expression du but par les apprenants

Apprenants	pour que	afin que	de sorte que	de manière que	de façon que.	de peur que	de crainte que	pour	afin de	de façon à	de manière à	de peur de	de crainte de	en vue de
1	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
3	+	-	-	-	-	-	-	+++	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	++	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	++	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	+++	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	+++	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-

4.2. Taux d'emploi des outils exprimant le but

Pour une meilleure lisibilité sur les outils exprimant le but réutilisés par nos apprenants nous les avons regroupés dans le Tableau 30, ci-après

Tableau 30 Taux d'emploi des outils exprimant le but

Outils exprimant le but	pour que	afin que	de sorte que	de manière que	de façon que.	de peur que	de crainte que	pour	afin de	de façon à	de manière à	de peur de	de crainte de	en vue de
Nombre d'apprenant l'ayant employé	02	00	00	00	00	00	00	10	02	00	00	00	00	00
pourcentage	16 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %	80 %	16 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %

Un premier constat s'impose ; nos apprenants n'ont fait recours dans leurs productions écrite qu'à trois outils exprimant le but parmi les 14 vus en séance de grammaire ; ils sont à savoir *pour*, *afin de* et *pour que*. Rappelons que la phase d'observation s'est appuyée sur des exemples contenant seulement lesdits outils.

4.3. Commentaire :

Nous constatons que :

- La plupart des élèves ont respecté la consigne de travail. En effet, il s'agissait pour eux de rédiger un appel pour décorer la classe ou pour sensibiliser les gens aux accidents de la route.
- Tous les élèves ont réutilisé l'expression du but, sauf pour l'apprenant 8 qui n'en a pas utilisé tout au long de son essai.

Toutes les productions écrites contenaient des parties :

- expositive ;
- argumentative ;
- exhortative.

Dans cette analyse on s'est assigné l'objectif de voir à quel point le réinvestissement du point de langue étudié en grammaire – l'expression du but- était réussi et par conséquent intégré dans le système approximatif de nos apprenants. Nous avons opté pour l'analyse de l'expression du but pour la simple raison qu'elle a fait objet d'une

leçon au cours de la même séquence pédagogique. Pour une meilleure lecture nous allons d'abord commencer par mettre l'accent sur l'emploi incorrect de l'expression du but dans les productions de nos apprenants

4.4. L'emploi incorrect de l'expression du but :

Nous mettons l'accent sur les emplois incorrects car il nous semble que même dans ce cas on parlera de transfert non réussi. Quelles sont ces erreurs et quelles sont les causes qui pourraient les justifier ?

4.5. La préposition *pour* :

Parmi les outils exprimant le but vus en cours de grammaire, la préposition *pour* est la plus réutilisée, 10 apprenants l'ont réutilisée 16 fois. Il faut dire, aussi, que la préposition *pour* est la plus utilisée pour exprimer le but dans le langage courant.

Seuls 4 d'entre eux (les apprenants 1, 2, 7 et 11) l'ont réutilisée correctement du moment qu'ils l'ont fait suivre ou d'un verbe à l'infinitif ou d'un nom. Le reste c'est-à-dire les apprenants 3, 4, 5, 6, 10, 12 l'ont réinvestie mais de façon erronée cela montre qu'ils n'ont pas bien saisi la notion. En effet, pour les apprenants 3, 4 et 5 l'erreur réside dans la confusion entre la préposition *pour* et le subordonnant *pour que* ; alors que pour les apprenants 6, 10 et 12 l'erreur relève plutôt d'une interférence qui trouve son origine dans la langue maternelle de nos apprenants.

4.5.1. La locution prépositive *afin de*

Les apprenants 1 et 12 ont utilisé *afin de* dans les parties exhortatives de leurs essais ; leur but était d'inciter leurs lecteurs à réagir. D'un point de vue purement syntaxique les constructions sont dites correctes du moment qu'ils l'ont fait suivre de verbes à l'infinitif. Cependant, nous y constatons pour l'apprenant 12 une répétition qui est sans doute le produit d'une influence négative de la langue maternelle sur la langue cible. Car il faut savoir que ce genre de répétition est toléré en arabe.

4.5.2. Le subordonnant *pour que*

Seuls les apprenants 3 et 9 ont fait usage du subordonnant *pour que* qu'ils ont fait suivre de verbe au subjonctif ; les constructions sont certes correctes, nous pouvons parler de transfert réussi ; toutefois, ils les ont fait suivre de subordonnées coordonnées sans que

leurs verbes soient mis au subjonctif. L'erreur serait plutôt attribuable aux particularités internes des structures du français que nos sujets n'ont pas pu acquérir

Conclusion 3 :

Rappelons que l'objectif de cette analyse était de vérifier si les apprenants ont pu réaliser le transfert attendu en réinvestissant correctement le point de langue étudié en grammaire.

En effet, nos apprenants n'ont fait usage dans leurs productions que d'outils du langage courant, savoir *pour*, *afin de* et *pour que*. Parmi les 14 outils exprimant le but vus en séance de grammaire, 3 seulement ont été réutilisés par nos apprenants ce qui représente un taux de 21,42%. Cela nous amène à dire que le transfert attendu n'est vraisemblablement pas réussi.

Chapitre 4 :

La grammaire dans le manuel

Introduction :

Pour beaucoup de spécialistes -en l'occurrence F.-M Gerard et X. Roegiers- le manuel scolaire reste un support et outil d'apprentissage incontournable qui a été conçu pour servir l'enseignant et l'apprenant en les accompagnant tout au long des séquences d'apprentissage. Il véhicule en son sein l'approche préconisée par l'institution. Pour pouvoir se prononcer sur l'approche du fait grammaticale qui lui est inhérente et par se fait répondre à notre dernière hypothèse qui est rappelons-le : le type de grammaire privilégié met l'accent sur la structure plutôt que sur l'aspect discursif. Nous avons entrepris l'analyse du manuel ; en conséquence, nous nous sommes proposé une grille d'analyse propre aux manuels scolaires grandement inspirée de celle proposé par F.-M Gerard et X. Roegiers. L'objectif qu'on s'est assigné à cette partie est de voir d'abord comme on y organise les aspects matériels, la structure, le contenu par la suite nous nous focaliserons sur l'activité formelle pour voir comment elle est menée.

Le manuel de la 3^{ème} AS a connu deux éditions différentes une en 2007/2008 et l'autre en 2010/2011 la différence n'est qu'au niveau du format le contenu est exactement le même.

1. Aspects matériels

La couverture

Le manuel de la 3^{ème} année secondaire se présente avec une couverture cartonnée pelliculée qui résiste aux manipulations des utilisateurs. À notre sens, convient au type de manuel scolaire. Elle se présente en deux parties : la première page et la quatrième de couverture. Sur la première page de couverture, on peut lire en arabe République Algérienne Démocratique Populaire puis juste au dessous Ministère de l'Education Nationale. Il s'en suit l'inscription « Français » en caractère grand (Times New Roman 50), bleu sur fond orange, puis le niveau auquel s'adresse le manuel, Troisième Année Secondaire en noir. Comme trame de fond de la première de couverture on peut voir quelques images de personnages emblématiques de l'Histoire de l'humanité et de l'Algérie, des logos comme celui d'Amnesty Internationale ou de Solidarité. Quant à la quatrième page de couverture, elle est totalement en bleue, sur laquelle il est inscrit le prix de vente en arabe 240. 00 D.A., le numéro du dépôt légal ainsi que l'inscription l'Office National des Publications, il s'agit de la maison d'édition.

4. Le format et le volume

Le format et le volume sont parfaitement convenables aux fonctions pédagogiques du manuel et à l'âge des élèves.

5. Le papier

Format : 17 cm / 20 cm

L'aspect du papier utilisé est opaque ; ce qui favorise une bonne lisibilité

6. Le façonnage

Le façonnage étant l'étape finale dans le processus de fabrication du manuel ; il est collé chose qui permet une manipulation aisée.

2. La structure

Le manuel de français de la troisième année secondaire se subdivise en quatre chapitres didactiques; chacun représentant un projet de recherche que les élèves sont appelés à réaliser. Chaque projet a un intitulé comme par exemple: *Projet 1: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.* Le chapitre didactique se subdivise à son tour en sous-chapitre, ce sont les séquences didactiques qui peuvent aussi porter des titres comme: *Séquence 3 Analyser et commenter un fait d'Histoire.* Ces dernières, sont constituées de séries de textes ou d'extraits, généralement cinq par séquence. Le découpage du manuel se fait selon une logique d'apprentissage mais ne facilite pas son utilisation surtout pour l'élève. La répartition des projets n'est pas régulière comme on le constate dans le Tableau 31

Voici ci-dessous un tableau qui résume l'architecture du manuel.

Tableau 31 L'architecture du manuel

Projet 1: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement	
Objets d'étude: <i>Textes et Documents d'Histoire.</i>	
Intention communicative: Exposer des faits et manifester son esprit critique.	
Séquence 1	Informar d'un fait d'Histoire.
Séquence 2	Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.
Séquence 3	Analyser et commenter un fait d'Histoire.
Projet 2: Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu	
Objets d'étude: <i>Débat d'idées.</i>	
Intention communicative: Dialoguer pour confronter des points de vue.	
Séquence 1	S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader.
Séquence 2	Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.
Projet 3: Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires	
Objets d'étude: <i>L'appel.</i>	
Intention communicative: Argumenter pour faire réagir.	
Séquence 1	Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier
Séquence 2	Inciter son interlocuteur à agir.
Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique	
Objets d'étude: <i>La nouvelle fantastique.</i>	
Intention communicative: Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.	
Séquence 1	Introduire le fantastique dans un cadre réaliste
Séquence 2	Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.
Séquence 3	Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

La démarche préconisée par le manuel consiste à soumettre à l'analyse, surtout des textes écrits, choisis selon la situation de communication, le système d'énonciation ainsi que leur pertinence sur le plan discursif et linguistique. Cette analyse permet aux apprenants de « *Faire le point* » ; il s'agit d'un énoncé sous forme de synthèse qui rend compte des caractéristiques discursives propres aux textes étudiés et qui devraient permettre aux apprenants de fixer les notions à retenir pour pouvoir les réinvestir dans des activités d'expression écrite et/ou orale.

Un double intérêt motive les activités d'analyse qui suivent le texte. Le premier, est celui de permettre aux apprenants de s'imprégner du discours auquel il fait face et par conséquent de faciliter la réalisation du projet dont il a la charge. Le second, est celui de permettre aux enseignants de mettre en place les activités nécessaires sur le plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif.

Pour une meilleure visualisation du Projet didactique au sein du manuel, nous proposons le tableau suivant (Tableau 32):

Tableau 32 Schéma représentant un projet

Projet 2 Organiser un débat d'idées puis en faire un compte- rendu qui sera publié dans le journal du lycée.					
Séquence 1			Sequence2		Exercices
Evaluation diagnostique				Evaluation certificative	
	Texte 1: Analyse Faire le point Expression Ecrite Expression orale Texte 2: Analyse Faire le point Expression orale Feuille de route n°1 Texte 3 : Analyse Texte 4: Questionnaire Faire le point Expression Ecrite Texte 5: Analyse Faire le point Texte 6: Analyse Faire le point Expression Ecrite Feuille de route n°2	Evaluation formative	Boîte à outil Texte 1: Analyse Faire le point Expression orale Texte 2 : Analyse Faire le point Expression Ecrite Texte 3 : Analyse Faire le point Expression Ecrite Feuille de route n°3 Texte 4 (une caricature) : Analyse Texte 5: Analyse Texte 6: Analyse Faire le point Expression Ecrite Une série de 4 textes sans questionnaire d'analyse. Feuille de route n°4 Boîte à outil		Exercices de la séquence 1 Exercices de la séquence 2

Les concepteurs ont prévu *des boîtes à outils* dans lesquelles ils ont rangé des outils grammaticaux relatifs au discours en cours d'étude. Il s'agit de notions et de règles consacrées au fonctionnement de la langue en lien direct avec le type du discours abordé.

Un constat s'impose ; la répartition des objets d'apprentissage en Projet et en Séquence est relativement régulière ; elle varie entre 40 pages minimum pour le Projet 3 et 61 pages au maximum pour le Projet 2. Pour les séquences le volume en pages peut varier

de 10 à 21 pages.

3. Le contenu :

3.1. Notions :

Il nous semble que le contenu du manuel est en parfaite adéquation avec le programme mais nous pouvons affirmer qu'il ne l'est pas avec le niveau intellectuel des élèves car il fait peu référence au milieu socioculturel, à la vie quotidienne des élèves.

Les objectifs pédagogiques généraux sont définis dans le manuel de l'élève, ils sont formulés au début de chaque projet. Cette formulation est opérationnelle car on y recense des verbes évoquant plutôt des savoir-faire cognitifs orientés vers l'application, la généralisation. Ces verbes sont :

- Projet 1 : Réaliser
- Projet 2 : Organiser
- Projet 3 : Exposer
- Projet 4 : Rédiger

3.2. La méthodologie

La démarche préconisée par le manuel est celle dite "*une démarche de projet*", ainsi on retrouve tout au long du manuel des projets qui seront obligatoirement choisis et réalisés collectivement ou individuellement par les apprenants. Ladite démarche vise à installer chez les apprenants des compétences par le biais d'activités variées qui leur permettraient d'acquérir les règles régissant le discours. En effet, la démarche développe leur capacité d'apprendre à apprendre, la phase de présentation des objets d'apprentissage propose de manière explicite des problèmes de départ qui devraient être résolus une fois la fin du projet atteinte en tenant compte, bien entendu, des observations tirées des documents de départ. Cela étant dit, au cours du développement du projet des *Feuille de route* sont mises à la disposition des apprenants. Il s'agit de guides pédagogiques présentés sous forme d'activités qui devraient permettre aux apprenants à progresser dans la réalisation de leurs projets, la réalisation du projet final.

L'application des objets d'apprentissage propose de manière explicite des exercices

d'application, de consolidation et d'évaluation des acquis. L'intégration des acquis est prévue à travers la réalisation des projets de recherche.

3.3. Les fonctions du manuel

Les concepteurs déclarent dans l'avant propos que le manuel se veut comme une conception de la réalisation du programme qui à travers

*« des activités de compréhension et de productions écrites et orales aideront les apprenants à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes »*³¹. Ainsi la fonction essentielle à laquelle se consacre le manuel est le développement de capacités et de compétences à travers des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques.

3.3.1. Fonction de transmission de connaissances

Le manuel de la 3^{ème} AS permet de transmettre des connaissances aux apprenants en leur inculquant des savoirs qui seront réutilisés, surtout, dans un contexte d'apprentissage ; à titre d'exemple nous citons la grammaire.

3.3.2. Fonction de développement de capacités et de compétences

Le manuel ne fait pas que faire assimiler des connaissances aux élèves mais vise également à leur inculquer des capacités et des compétences ; tel que la recherche d'informations, l'apprentissage des différentes techniques d'expression écrite : le résumé, la synthèse de documents... Le manuel propose de façon explicite des situations problèmes qui couronnent un ensemble d'apprentissage.

3.3.3. Fonction de consolidation des acquis

Il s'agit là d'une fonction traditionnelle qui une fois le savoir ou le savoir-faire acquis permet à l'élève de s'assurer d'une certaine stabilité ; il s'agit des exercices, des applications que les concepteurs ont prévu à travers des activités d'expression écrite et/ou orale présentes tout long du manuel.

3.3.4. Fonction d'évaluation des acquis :

Il s'agit d'une fonction qui reste indispensable à tout apprentissage. L'entrée dans le

³¹ Manuel de français 3^{ème} as page 03

projet se fait par *une évaluation diagnostique*, chose qui devrait permettre à l'enseignant de mieux jauger le niveau de ses élèves et puis de décider de la suite de son enseignement. Il s'en suit, *l'évaluation formative* qui se situe entre la première et la deuxième séquence. Elle a pour tâche principale le suivi de l'enseignement en cours. Le projet se termine par *une évaluation certificative* qui devrait permettre à l'enseignant de voir les résultats du processus enseignement / apprentissage mené tout au long du projet et par conséquent de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'enseignement.

3.3.5. Fonction d'aide à l'intégration des acquis :

Cette fonction vient compléter celle de développement de capacités et de compétences. Il s'agit du réinvestissement des acquis mais selon un double processus :

- Intégration disciplinaire : rédaction d'un texte en tenant compte d'un ensemble de paramètres relatifs à la grammaire et aux caractéristiques du type du texte préalablement étudiés.
- Intégration interdisciplinaire : il s'agit de la combinaison de capacités et de compétences acquises dans différentes disciplines. Cas du document historique où l'apprenant aurait à faire valoir ses connaissances acquises dans une autre discipline.

4. Facilitateurs

Ce sont d'après F.-M Gerard et X. Roegiers « *les moyens que l'auteur met à la disposition de l'utilisateur pour accéder facilement à l'information. Ce sont donc des repères et des outils qui permettent de tirer le meilleur profit de l'ouvrage.* »³²

4.1. Facilitateurs techniques

4.1.1. L'avant propos : en tête du manuel (page 03) les auteurs ont inscrit un avant propos dans lequel ils ont essentiellement traité de :

- Le public auquel est destiné le manuel (élèves de troisièmes as). Ils attirent l'attention des lecteurs sur le fait que le présent manuel n'est qu'une conception

³² F.-M Gerard et X. Roegiers in « Des manuels scolaires pour apprendre » Ed. De Boeck 2009 2^{ème} ed. page 233

parmi d'autres du programme, ne constitue en aucun cas une méthode d'apprentissage.

- Le mode de fonctionnement du manuel prend appui sur des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits dans le programme.
- Lesdits textes suivis d'activités d'expressions écrites et/ou orale devraient emmener l'élève à la compréhension des enjeux du discours et par conséquent à la réalisation de leurs projets.
- Des activités de langue en rapport avec le projet en cours sont inscrites en fin de dossier que l'enseignant doit enrichir selon les besoins de sa classe.

4.1.2. Le sommaire

Un sommaire bref qui renvoie aux numéros de pages des Projets et des Séquences présenté sous forme de table de matière. Toutefois, nous jugeons que l'exploitation du sommaire par nos élèves reste difficile.

4.2. Facilitateurs pédagogiques

Sont ce que les concepteurs proposent comme aide à l'apprentissage ; il peut s'agir de (Conseils d'utilisation, corrigés d'exercice, notes méthodologique, mémento...). Dans le manuel que nous avons analysé les facilitateurs se présentent comme suit :

Feuille de route : activités présentées de façon graduelle (simple complexe) qui devraient permettre aux apprenants à progresser dans la réalisation de leurs projets

Faire le point : un énoncé présentant une synthèse qui rend compte des caractéristiques discursives propres aux textes étudiés.

Boite à outils : une boite dans laquelle sont rangés, surtout, des outils grammaticaux caractérisant le discours en cours d'étude.

5. Les illustrations :

Les illustrations privilégiées dans le manuel sont surtout des photographies qui sont rarement accompagnées de légende. Elles occupent 12.45% de place par rapport au

texte.³³ Un pourcentage qui nous semble adéquat compte tenu des indications de F.-M Gerard et X. Roegiers qui situe la proportion minimale des illustrations par rapport aux textes à 10%. Nous estimons que les illustrations sont de bonne qualité sur le plan de l'expression, de l'impression et de l'esthétique. La valeur pédagogique des illustrations situe les nôtres au Niveau 4 selon les quatre niveaux qui concernent la valeur pédagogique des illustrations de F.-M Gerard et X. Roegiers car, dans leur ensemble, elles sont purement illustratives.

6. La lisibilité :

6.1. Lisibilité typographique

La police de caractère en usage dans le manuel est Times New Roman elle est aisément lisible pour l'élève.

La taille des caractères utilisés dans le manuel est :

Pour les titres 18

Pour les sous-titres 9

Pour les textes 12

Pour les exercices 12

Pour les résumés des règles 12

Les variations de caractères sont parfaitement pertinentes par rapport à l'apprentissage à l'intérieur et entre les différentes unités d'apprentissage.

Nous estimons que les corps des caractères ne sont pas adaptés à l'âge des élèves compte tenu des correspondances taille des caractères avec l'âge des élèves proposés par TINKER³⁴.

6.2. La lisibilité linguistique se définit selon F.-M Gerard et X. Roegiers comme

« la mesure dans laquelle le lecteur peut recevoir de manière aisée le message de l'auteur »³⁵

³³ F.-M Gerard et X. Roegiers, « pour calculer la place qu'occupe les illustrations par rapport au texte. On peut prendre 20 pages au hasard d'un manuscrit ou d'un manuel, estimer pour chaque page le pourcentage occupé par l'illustration, et faire la moyenne pour l'ensemble des pages utilisés »

³⁴ M. A. TINKER (1965), *Bases for effective reading*, Minneapolis: University Minnesota. Cité par F.-M Gerard et X. Roegiers in « Des manuels scolaires pour apprendre » Ed. De Boeck 2009 2^{ème} éd. Page 262

Pour mesurer la lisibilité des textes du manuel on a fait usage du test de facilité de Flesch repris par F.-M Gerard et X. Roegiers³⁶,

6.3. Le test de facilité :

Pour mesurer la lisibilité des textes du manuel nous avons fait usage du Nomogramme³⁷ de Flesch chose qui nous a permis de situer le score de facilité entre 30 difficile et 17 très difficile.

7. Les exercices de grammaire dans le manuel:

Il faut tout d'abord souligner que les exercices figurant dans le manuel de la 3^{ème} AS ne constituent, selon les auteurs du manuel, qu'une proposition que les professeurs auront à enrichir par tout ce qu'ils jugent convenable à la mise à niveau de leurs élèves. Des exercices en rapport avec les points de langue, jugés pas les concepteurs comme étant les plus pertinents, sont proposés en fin de chaque chapitre. L'activité grammaticale est ainsi proposée :

Le premier Projet traite, de manière générale, de l'énonciation. Ainsi, on trouve que les exercices de la première séquence traitent de la situation de l'énonciation (qui parle à qui, quand, par quel moyen et pourquoi ?), la seconde des modalisateurs, la troisième est consacrée au résumé de textes par le biais de la nominalisation. Dans le deuxième Projet les exercices qui lui sont consacrés traitent, surtout, de l'argumentation. Ainsi, ceux de la première séquence traitent de l'expression de la concession, la deuxième des procédés argumentatifs. Il est à constater que les exercices du deuxième Projet traitent beaucoup plus à des exercices d'écriture qu'à de grammaire au sens classique du terme. Le troisième Projet est consacré à l'expression du but, aux verbes performatifs et de modalités. Le dernier projet, le Projet 4 est voué à la narration ; c'est ainsi qu'on y trouve des exercices consacrés aux indices de la narration, aux précédés de caractérisation, aux verbes d'incertitudes et à l'expression des sentiments.

³⁵ F.-M Gerard et X. Roegiers in « Des manuels scolaire pour apprendre » Ed. De Boeck 2009 2^{ème} éd. Page 244.

³⁶ In F.-M Gerard et X. Roegiers in « Des manuels scolaire pour apprendre » Ed. De Boeck 2009 2^{ème} éd. Page 244.

³⁷ Pour le Nomogramme de Rudolf Flesch voir Annexe

La répartition des exercices s'est faite en fonction des caractéristiques dites les plus pertinentes distinguant les discours mis à l'étude. Elle s'est faite de façon qui, selon nous, n'est pas régulière. En effet, dans le premier Projet, on compte 12 exercices (5 pour la première séquence, 4 pour la deuxième et 3 pour la dernière). Dans le deuxième, seulement 6 exercices (2 pour la première séquence et 4 pour la deuxième). Le troisième projet, quant à lui, compte 4 activités mais sans répartition en séquence. Dans le dernier projet on comptabilise 6 exercices ; présentés aussi sans répartition en séquence. Au total nous avons recensé 28 activités consacrées à la grammaire au sein du manuel de la 3^{ème} AS dont seulement 10 pour les projets 3 et 4, ce qui représente seulement 35% de l'ensemble des exercices; alors que le premier projet enregistre, à lui seul, 42.% (Voir Tableau 33)

Tableau 33 Distribution des exercices au sein du manuel

Projets	Séquences	Nombre d'exercices	Pourcentage	Total pourcentage
Projet 1	Séquence 1	05 exercices	17.85 %	42.84%
	Séquence 2	04 exercices	14.28%	
	Séquence 3	03 exercices	10.71%	
Projet 2	Séquence 1	02 exercices	07.14%	21,42%
	Séquence 2	04 exercices	14.28%	
Projet 3		04 exercices	14.28%	14.28%
Projet 4		06 exercices	21.42%	21.42%

7.1. Mode d'organisation des exercices au sein du manuel

Les exercices au sein du manuel se présentent tous avec les trois dimensions que nous avons déjà citées dans la partie théorique, qui rappelons-le, une consigne, un apport et une procédure. Ainsi, l'exercice suivant (Figure 25) extrait Projet 1, Séquence 1 (page 58)

une consigne	→	Dans le texte suivant, remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent : puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.
un apport	→	Il prit... un petit chemin bordé d'arbustes fleuris, ... traversa un pré ses poursuivants ne le repèrent. il se sentit à l'abri, il tenta d'envoyer un S.O.S. sur son téléphone portable..... qu'il scrutait les alentours.
Quant aux stratégies elles sont du ressort de l'apprenant et dépendent de ce qu'il met en afin de réaliser la tâche		

Figure 24 Exercice 5 page 58

7.2. Classement des exercices (typologie) :

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie théorique les travaux relatifs à l'exercice de grammaire ont permis de dresser des classements assez réguliers. G. Vigner (1984) regroupe les exercices de grammaire en cinq grandes catégories : les exercices d'analyse (reconnaissance de formes), exercices structuraux, exercices de réemploi, exercices de conceptualisation, nouveaux exercices. H. Besse (1984) dresse une Typologie centrée sur l'acquisition des formes, c'est ainsi qu'il les regroupe en quatre catégories : exercices de répétition, exercices à trous, exercices structurels, exercices de reformulation. P. Lemailloux et Al (1993), quant à eux, dressent une typologie qui dépasse largement le cadre de la maîtrise de la forme : les textes lacunaires, les questionnaires à choix multiples (QCM), les mises en relation, les puzzles, les tableaux, les matrices de textes, les reformulations et réécritures. J.P. Cuq, I. Gruca (2003) nous font part d'une classification *très englobante qui regroupe des activités dont le caractère d'organisation systématisée ne constitue pas toujours l'élément le plus caractéristique* ; ainsi, ils font la distinction entre activités destinées à la compréhension (questionnaires, exercices de réparation de textes ou textes lacunaires, exercices de reconstitution de textes ou puzzles, exercices de mise en relation, activités d'analyse et de synthèse) et ceux destinées à l'expression (activités d'écriture, activités, de réécriture, activités ludiques, simulations globales).

Pour ce qui est des exercices au sein du manuel nous avons pu les classer selon les typologies suivantes :

- Exercices de classement
- Exercices d'analyse
- Exercices de repérage.
- Exercices de réécriture.
- Exercices d'expansion.
- Exercices de transformation.
- Exercices à trou.
- Exercices d'appariement, puzzle.

7.2.1. Exercices de classement :

Il s'agit de 2 exercices qui ne représentent que 7,14 % de la totalité des exercices. Dans le premier, il est demandé aux élèves de classer à l'intérieur de tableaux des indices d'énonciation pris à des extraits. Dans le deuxième, de classer des verbes selon le degré de certitude qu'ils expriment.

7.2.2. Exercices d'analyse :

La plus grande part d'exercices d'analyse est contenue dans le quatrième projet. Ils représentent le taux le plus élevé 28.57% (08 exercices). Dans la plupart des cas, il est demandé aux apprenants de relever des indices temporels, des verbes de modalités ou des indices du narrateur. Dans d'autres, ils doivent relever les impressions du narrateur puis les justifier.

7.2.3. Exercices de repérage :

Sous cette classe qui comprend 10.71% des exercices nous avons rangé tous les exercices dont la tâche consistait à identifier une forme, à repérer des indices ou du lexique.

7.2.4. Exercices de réécriture :

Au même titre que les exercices d'analyse, ils occupent une grande part qui représente un taux de 21,42% des exercices. Plus de la moitié est contenue dans le premier projet où il est demandé aux élèves de rédiger des énoncés à partir d'éléments fournis, d'objectiver des énoncés en les réécrivant ou de réfuter des déclarations.

7.2.5. Exercices d'expansion :

L'objectif de ces exercices est d'ajouter une modalité d'incertitude ; il ne représente que 7.14 %des exercices.

7.2.6. Exercices de transformation :

Il s'agit de 2 exercices qui ne représentent que 7,14 % de la totalité des exercices. Dans le premier, il est demandé aux élèves de nominaliser des énoncés. Dans le deuxième de transformer des phrases en y insérant des verbes à valeur explicative.

7.2.7. Exercices puzzle :

Les exercices à trou ne représentent, eux aussi, que 7.14 % de la totalité des exercices ; ils consistent à remettre en ordre un raisonnement ou à reconstituer un texte donné en désordre.

7.2.8. Exercices à trou :

Sous cette catégorie, qui comprend 10.71% des exercices, nous avons inséré tous les exercices dans lesquels il est demandé aux apprenants de compléter des énoncés en choisissant des mots d'une liste.

7.3. La grammaire dans le manuel :

La typologie des exercices nous a permis de constater que la grammaire privilégiée dans le manuel de 3^{ème} AS se caractérise par un certain éclectisme quant aux théories grammaticales qui les sous tendent. Elle est tantôt énonciative, tantôt textuelle et tantôt transformationnelle.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence certains aspects organisationnels du manuel. En effet, nous avons eu l'occasion de l'examiner du point de sa configuration générale et de la conception qu'il fait de l'activité formelle.

A ce propos nous pouvons avancer que les aspects matériels du manuel (couverture, format, papier et façonnage) offrent aux élèves une aisance quant à l'usage du manuel. En effet, la couverture, le format et le volume sont parfaitement adaptés aux fonctions pédagogiques du manuel et à l'âge des élèves. De même que le papier et le façonnage qui permettent à leur tour une bonne lisibilité et une manipulation facile. A notre sens, l'aspect matériel du manuel convient au type de manuel scolaire. Quand à la structuration du manuel, elle s'articule autour de quatre projets didactiques qui prennent appui sur des discours oraux ou écrits pour permettre à l'apprenant la concrétisation du projet final dont il s'est chargé dès l'entame du projet.

Le contenu du manuel ainsi que l'approche préconisée dite de projet sont en parfaite adéquation avec le programme officiel de la troisième année secondaire pour les filières « Lettres et Langues Etrangères » et « Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie ». Les objectifs que s'assigne le manuel permettent d'accomplir des fonctions qui tournent autour de la transmission de connaissances, de leur consolidation, du développement de capacités et de compétences et de leurs intégrations dans des situations de communication.

Quant aux facilitateurs, définis comme étant les moyens mis en œuvres pour épauler l'accès à l'information au sein du manuel, nous pouvons en dire qu'ils ne répondent que partiellement aux besoins des apprenants nous y constatons absence de table de matière, de conseils d'utilisation, corrigés d'exercice, notes méthodologique ou memento...

Les illustrations au sein du manuel se résument surtout à des photographies qui restent illustratives ; néanmoins de bonne qualité sur le plan de l'expression, de l'impression et de l'esthétique.

Il est à constater enfin que la lisibilité qu'offre le manuel reste optimale sur le plan de la typographie. Cependant, sur le plan linguistique elle n'est pas en adéquation avec le niveau intellectuel de l'apprenant puisqu'elle s'est située, rappelons-le, entre 30 difficile

et 17 très difficile.

Enfin l'activité formelle telle qu'elle est menée au sein du manuel se présente sous forme d'exercices pratiques qui portent sur certains points de langue (jugée pertinents par les concepteurs) elle se caractérise par un certain éclectisme ; elle est à la fois énonciative, textuelle et transformationnelle.

Les exercices qui figurent sur le manuel ne sont, en fait, qu'une proposition faite de la part des concepteurs. Aux enseignants de les enrichir pour une mise à niveau des élèves.

Il nous semble maintenant claire que l'activité de grammaire telle qu'elle se présente au sein du manuel ne constitue nullement une source qui influencera négativement le rendement de l'enseignant car il est libre de choisir le matériau nécessaire à la mise à niveau de ses classes. Néanmoins, c'est cette même liberté qu'il faut mettre en cause car avouons-le et de l'avis aussi des enseignants : la formation au métier d'enseignant à l'université reste à mettre entre guillemets car le moins que l'on puisse dire, elle est loin de la classe.

CONCLUSION GENERALE

A travers cette recherche, nous comptons éclaircir certaines questions relatives à la didactique de la grammaire en classe de F.L.E. L'objectif qu'on a assigné à ce travail était de comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants en ce qui concerne le réinvestissement des connaissances grammaticales en situation d'écriture.

En effet, nous avons supposé que cette incapacité à mobiliser des connaissances grammaticales pour les mettre au service de l'écrit trouve son origine en premier lieu dans les représentations des apprenants et des enseignants ; représentations de la langue, représentation de la grammaire et de l'enseignement de la grammaire. Des représentations qui pourraient dans une certaine mesure freiner l'acquisition de cette composante linguistique.

Nous croyions, en effet, que les représentations entretenues par nos apprenants au sujet de la grammaire étaient positives, ce qui devrait favoriser son acquisition. Néanmoins, l'entretien nous a donné l'occasion de constater que les représentations liées à la grammaire en classe sont en grande partie liées à *la culture éducative* des apprenants.

En effet, les résultats obtenus suggèrent que la majorité des enquêtés ont un système représentationnel favorable à la grammaire et à la langue dont elle relève. Cette dernière est liée aux stéréotypes de beauté, elle est le moyen de communication privilégié dans certaines spécialités universitaires (*médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, école vétérinaire, architecture, polytechnique, etc.*) (Ferhani, 2006) et même langue de travail dans certains secteurs. Dans l'imaginaire de nos apprenants, le français est associé à la formation supérieure, à la promotion sociale. Ils l'aiment car **il** ouvre les portes du monde du travail. Nos élèves, dans leur majorité, associent la langue française à des stéréotypes valorisants d'ordres utilitaire et affectif.

Toutefois, nous avons constaté une certaine réticence quant au degré de difficulté liée à l'acquisition du français que nos apprenants situent à un niveau élevé. A quoi devrait-on lier cette gêne ressentie à l'égard de la langue française ? Aux difficultés inhérentes à l'acquisition de la langue ou bien à d'autres facteurs à rechercher, peut-être, du côté de l'enseignant et de l'approche de la langue en classe ?

Cela étant dit, nos apprenants décrivent l'activité formelle en puisant dans un champ lexical mélioratif. Ils aiment en faire, ils déclarent, même qu'ils n'en font pas beaucoup.

Nos enquêtés refusent qu'on fasse disparaître la grammaire de leur cours de français car elle est fondamentale, ils l'a qualifient même de « *l'essentiel de la langue*. ».

Cet attachement à la grammaire trouverait, peut-être, son origine du côté de la langue maternelle et de la *culture éducative* de l'apprenant. En effet, la première langue à acquérir, dans le contexte algérien, est l'arabe classique. Cette dernière s'accompagne d'un appareillage grammatical plus ou moins important mais présent tout au long de la scolarité. Chose qui expliquerait, probablement, que nos apprenants trouvent qu'il serait illégitime d'aborder la langue sans la grammaire.

« Il existe dans le monde, et aussi dans le temps, de nombreuses façons d'aborder une langue, et en premier lieu ce qui est convenu d'appeler les langues maternelles. En effet, la tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle ou d'origine intervient de manière significative dans les conduites observées dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est des publics qui ont appris à faire usage de leur langue maternelle en relation avec un appareil grammatical (...). Ces publics trouveront légitime d'aborder le français, à un moment ou à un autre, par le moyen d'un outillage grammatical peu ou prou formalisé, explicite. » (VIGNER, 2004 : p. 19)

Nous avons, également, relevé que nos sujets ont un penchant pour la grammaire explicite/inductive. Les propos avancés au sujet de l'approche grammaticale préférée par les apprenants laissent entendre qu'ils préfèrent cette approche. Il se peut que, ce penchant trouve également son explication dans la culture éducative de l'apprenant. Effectivement, l'approche grammaticale en usage pour l'enseignement de l'arabe dans les écoles algériennes est du type explicite/inductive ; cela aurait influé sur nos apprenants au point où ils se représentent l'activité grammaticale telle qu'ils l'ont faite en arabe.

« Ces formes multiples des cultures éducatives peuvent prendre la forme de représentations sociales partagées, lesquelles constituent alors, en un espace culturel homogène donné, un cadre de croyances et de connaissances sur la nature de l'enseignement et l'enseignement des langues en particulier. [...] On peut donc estimer que la question de l'emploi d'activités grammaticales ne peut trouver de réponse qu'en tenant compte de ce contexte éducatif global, car elles y sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales,

acceptables ou inutiles, indépendamment de leur efficacité réelle. »
(Beacco, 2010: p, 79-80).

Néanmoins, au sujet de la finalité de la grammaire, nous avons pu relever que certains de nos sujets la lient à une configuration traditionnelle datant du XIX^e siècle, du temps où la grammaire servait à autre chose : *mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser* (Schneuwly, 1998). La grammaire est conçue par certains de nos apprenants comme objet d'étude qui se suffit à lui-même, à *l'instar de l'algèbre*, sans chercher à comprendre les bénéfices qu'ils pourraient en tirer pour la maîtrise de la langue.

D'un autre côté, nous nous sommes intéressés aux représentations des enseignants qui sont dans leur ensemble favorables à l'enseignement de la grammaire. Ils adoptent dans leur pratique de classe une grammaire qui articule les trois pôles, à savoir la grammaire traditionnelle et la notionnelle-fonctionnelle.

En effet, les enseignants affirment dans leur majorité avoir conscience de la notion du sens et de l'effet qu'elle peut avoir sur l'enseignement de la grammaire. La majorité, d'entre eux, déclarent faire le va-et-vient entre sens et forme. Ils procèdent à la contextualisation des faits de langue dans des documents de nature exclusivement écrite. Il s'agit, d'une part, du support dont sont pris les exemples qui vont servir de modèle à l'activité grammaticale et, d'autre part, de la situation dans laquelle l'apprenant est appelé à réinvestir ses connaissances grammaticales. Nos enseignants sont soucieux de faire découvrir aux apprenants le fait de langue dans des documents de type scriptural et de s'assurer de son intégration dans le système intériorisé de l'apprenant par le biais d'un réinvestissement correct dans des productions écrites.

La majorité de nos enquêtés déclarent faire usage d'une grammaire explicite/ inductive qui va de l'observation du phénomène linguistique jusqu'à l'induction de la règle. Ils adoptent une démarche marquée par un certain éclectisme. Toutefois, la présence de la règle, de l'exercice et du contexte scriptural restent incontournables ; cela relève, nous semble-t-il, d'un héritage d'une longue tradition de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Concernant les pratiques pédagogiques que nous avons observées puis analysées afin de pouvoir nous prononcer sur notre deuxième hypothèse, nous avons pu constater qu'elles restent prisonnières d'une approche qui se veut transmissive.

En effet, la phase de « Compréhension de l'écrit » s'apparente à une séance de lecture ou d'explication de mots. L'enseignante, qu'on a eu l'occasion d'observer, n'aborde à aucun moment la grammaire qui caractérise la typologie textuelle, elle donne peu d'importance aux faits de langue et de ce fait elle omet une étape importante dans le processus de transfert. En effet, selon Meirieu, pour qu'il y ait transfert, une projection proactive est indispensable. L'apprenant doit anticiper sur les situations de même type auxquelles il serait confronté. Or, l'enseignante ne met pas l'apprenant en situation pour qu'il puisse se projeter vers l'avenir. L'apprenant n'a eu à voir ou à entendre qu'une série d'opérations qui se résument aux manipulations. L'enseignante était explicite et s'est contentée de deux exercices de conception traditionnelle qui ne pourraient permettre aux apprenants de garder en mémoire que les mécanismes de fonctionnement liés à la situation de départ. L'enseignante n'a fait, à aucun moment, le lien avec les finalités discursives et les conditions d'utilisation des connaissances ; chose qui ne fait que cloisonner davantage l'activité formelle qui par ce fait ne sert qu'à elle-même.

En ce qui concerne l'activité rédactionnelle, il a été constaté que les apprenants manifestent une attitude négative à l'égard de l'écriture ; ils refusent de s'impliquer dans le déroulement de la séance. Ils entament la rédaction sans procéder à la planification ; l'usage du brouillon était pratiquement absent. Là aussi aucun lien n'est effectué avec les faits de langue dont l'apprenant aura besoin pour la rédaction de son texte.

Nous avons, également, mesuré l'impact de la pratique enseignante sur l'activité de transfert de nos apprenants en comptabilisant le nombre de transferts réussis. Les résultats auxquels nous sommes arrivés montrent que le transfert attendu n'est vraisemblablement pas réussi étant donné que les apprenants n'ont pu réutiliser dans leur production écrite que trois outils et qui relèvent du langage courant ; il s'agit de *pour*, *afin de*, et *pour que*.

Le manuel, nous nous sommes proposé de l'approcher en vue de voir comment est conçue l'activité formelle et quel est le type de grammaire privilégié, car nous avons supposé que l'accent y était mis sur l'aspect structurel plutôt que sur l'aspect discursif.

Les résultats auxquels nous avons abouti montrent que l'activité formelle se présente sous forme d'exercices pratiques qui portent sur certains points de langue (jugés pertinents par les concepteurs). Elle se caractérise par un certain éclectisme dans la mesure où elle est à la fois énonciative, textuelle et transformationnelle.

Les exercices qui figurent sur le manuel ne sont, en fait, qu'une proposition faite de la part des concepteurs. Aux enseignants de les enrichir pour les adapter au niveau des élèves.

L'activité de grammaire telle qu'elle se présente au sein du manuel ne constitue nullement une source qui influencerait négativement le rendement de l'enseignant car il est libre de choisir le matériau nécessaire à la mise à niveau de ses classes.

Nous pensons que le transfert des connaissances ne peut s'effectuer de lui-même et qu'une aide à la mobilisation s'avère indispensable pour que l'apprenant puisse réaliser le transfert attendu en situation d'écriture. Des chercheurs comme Meirieu (1994), Develay (1996) et Perrenoud (1999) se sont mis d'accord pour dire qu'un travail d'entraînement est indispensable à la réussite du transfert. Nous pensons qu'il est nécessaire d'initier les apprenants au transfert de connaissances et de ne pas dissocier les situations d'apprentissages qui risquent de cloisonner les faits de langue. Develay (1996) insiste sur le fait que pour qu'il y ait transfert, un travail constant s'avère indispensable :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » (Develay 1996 : p. 20)

Mais nous pensons aussi que le transfert des connaissances reste un phénomène assez complexe et difficile à cerner, dans notre travail de recherche nous avons voulu enrichir

le débat, la réflexion autour de la didactique de la grammaire. Nous sommes conscients des limites de notre recherche de par d'abord la taille de notre échantillon limité à une région faute de temps et d'énergie. Nous pensons également que mesurer l'impact d'un processus par le biais de son produit reste très insuffisant. De plus, les facteurs affectifs³⁸, auxquels sont attribués des rôles importants, n'ont pas fait objet d'études dans le cadre de notre thèse. Une observation directe de la pratique effective des enseignants aurait pu apporter plus de crédibilité à nos résultats.

Néanmoins, Nous pensons aussi, que notre travail de recherche s'ouvre sur d'autres perspectives. En effet, de nombreuses données restent à recueillir en ce qui concerne les représentations de la grammaire et notamment de la culture éducative de l'apprenant pour en tirer profit dans l'enseignement de la grammaire en F.L.E. De plus, les facteurs affectifs et l'influence qu'ils pourraient avoir sur l'enseignement de la grammaire ; les relations entre phénomènes affectifs et les phénomènes cognitifs. La formation des enseignants devrait être examinée de près avec ses acteurs et ses enjeux. Des sujets qui s'offrent en perspective et que nous comptons examiner dans d'autres travaux de recherches.

³⁸ Par facteurs affectifs nous entendons, *un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement.* (Arnold, J. 2006 : p. 04).

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

Cuq J. P. « *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* » 2003

Dictionnaire des littératures de langue française. (1998), tome III, Paris, Bordas.

Dubois. J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

Encyclopædia Universalis, (2010). Version électronique.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Ed. Hachette.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (2009). *Daunayt: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue français. Paris, les Editions Le Robert.*

Robert Micro Poche 1 1993

Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Robert, J-P. (2007). *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Ophrys.

Ouvrages

Abic J-C. (1987), *Coopération, Compétition et Représentations sociales*, Cousset : DelVal

Arnold, J. (2006). *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* Ela. Études de linguistique appliquée, 144, (4), 407-425.

Arrivé M. & J CHEVALIER J.-C. (1975) *La GRAMMAIRE lectures* Paris : Klincksieck,

Barth B.-M, (1992) *Le savoir en construction* Edition RETZ

Beacco J. -C (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

Beacco J.-C(2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* », Didier,

Bertocchini P., Costanzo E. (2008) *Manuel de formation pratique pour professeur de FLE* », Ed, CLE International.

Besse H. (1995) *Méthode et pratique des manuels de langue* crédif

Besse H., Porquier R. (1991) *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier.

Besse H., PORQUIER R., (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL

Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, Didier,

Bissonnette, S., et Richard M. (2001) *Comment construire des compétences en classe – Des outils pour la réforme* Les Editions Chenelière/ McGraw-Hill, Montréal,

BLANCHET, A, « Interviewer », in BLANCHET, et al « *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, » Paris, DUNOD, 2005

Boggards (P.) (1988), *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier,

Boyer H., Butzbach M.et Pendanx M. (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* CLE International

Cadre européen commun de référence pour les langues : *Apprendre, enseigner, évaluer* (2001) Editions Didier,

Cicurel F. (1985) *Parole sur parole : Le métalangage en classe de langue* . Paris, CLE international.

Cuq J.-P et Cruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

- Cuq J.-P. (2004) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* Didier
- Cuq, J.-P. (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., (2009) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble,
- D'Hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 5^e éd., 1988
- Daunay B. et Dufays J.-L. (2014) *Didactique du français : du côté des élève-Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- De Salins G. D. (2001), *Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère* Langue française.
- Defays J.- M., (2003) *Le français langue étrangère et seconde – enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.
- Deslauriers J.-P., (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal, McGraw-Hill Éditeurs
- Develay, M. (1996). « Didactique et transfert », in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP,
- Gerard M. et Roegiers X. (2^eème édition 2009) *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser* De Boeck
- Germain C. et Seguin H. (1998) *Le point sur la grammaire* CLE International
- Kohn R. -C., & Nègre P. (1991) *Les voies de l'observation*, Paris : Nathan,
- Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris, France : Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles, 4^e édition.

- Lessard-Hébert M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Montréal, Éditions Agence d'Arc
- Meirieu, P., (1991). *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 8^e éd.
- Meirieu, Ph. (1987, 5^{ème} édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment?* Paris : ESF
- Moirand S., Porquier R., Vivès R. (dir.), (févr.-mars 1989) *...Et la grammaire, LFDM Recherches et Applications*, Paris, EDICEF,
- Moirand. S. (1982) « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* » Paris, Hachette.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in Moore D. coord. *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles données et méthodes*, Paris : Didier, 9-22
- Perrenoud, P., (1999). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur
- Presseau A. et Marianne F. (2004) *Le transfert d'apprentissage, comprendre pour mieux intervenir*, les presses de l'université de Laval
- Puren C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p. 66 Nathan, CLE international.
- Richadeau F. (1979) *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris.
- Richerich, R. (1985.) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette
- Roegiers X. avec la collaboration de Deketele J.M, (2000) *Pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck édition
- Roegiers, X. (2006), *L'approche par compétences dans le système éducatif algérien*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS
- Rosen E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Siouffi G. et Raemdonck D. V. (1999) *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Ed, Bréal.

Tagliante C. (1999) : *La classe de langue*, CLE International, Paris

Tardif, J., (2006). *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*, Chenelière/Didactique

Tyler cité par Daniel Hameline (1979), *Dans Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F. éditeur, première édition.

Vigner G. (2004) *La grammaire en FLE* Hachette

Vigner G., (1984) *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.

Articles

Abric, J.-C. et Vergès, P. (1994) *Les représentations sociales de la banque*, Études et recherches du Gifresh, 26.

Ambroise B. (2011) *Le tournant cognitif en pragmatique. Un aller-retour transatlantique et ses impacts philosophiques* Revue d'Histoire des Sciences Humaines (n° 25)

Beacco, J.C. (1992). *Formation et représentations en didactique des langues. Le français dans le monde – Recherches / Applications*, n spécial, août-septembre 1992.

Bernard P. (2004) *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. In: Langages, 38^e année, n°154,. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours

Bernié, J.P., & Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 3-4.

Berthiaume D. et Daele A. (2013). *Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ?* In D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 55- 71. Berne : Petr Lang.

Blanchet, A, « Interviewer », in BLANCHET, A, GHIGLIONE, R, MASSONNAT, J & TROGNON, A, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, DUNOD, 2005.

Charolles M. (2005) *Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité* Le français aujourd'hui (n° 148), p. 33-45.

Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 53. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222> Visité le 20/9/2017

Christiane Villain-Gandossi, « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud », *Hermès, La Revue* 2001/2 (n° 30), p. 25-40

Cité par Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). *La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes*. Revista CES Psicología, 6(I), p ; 4

Cornillac G. (2010) *La Grammaire générale de Port-Royal.*: Langages, 2e année, n°7, 1967. pp. 7-15 Langages (n° 178)

Daladier A. (1990) *Aspects constructifs des grammaires de Zellig Harris*. In : Langages, 25^e année, n°99. Les grammaires de Harris et leurs questions

De Salins G.-D., (2001) *Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère*. In: Langue française, n°131. Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère

De Villers J. et all in *L'approche par compétences. Second volet : La polémique* F.A.P.E.O Bruxelles, De Boeck. En ligne, visité le 22/3/2014

Degenne A. Alexandre V., *Les échelles d'attitude*. *Revue française de sociologie*, 1972, 13-2. pp. 279-280.

Deulofeu H.-J., Debaisieux J.-M. (2012) *Une tâche à accomplir pour la linguistique française du XXI^e siècle : élaborer une grammaire des usages du français*, Langue française 2012/4 (n°176).

Dominique Bucheton and Yves Soulé (2009) *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3. 29-48

Dufays, J.-L. *Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique*. In: Etudes de linguistique appliquée, no. 107, p. 318 (juillet-septembre 1997)

Evdokla K.-D. (1996). *Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach*. *ELT Journal*, vol. 50, no 3, p. 187-198

Falardeau, É. & Simard, D. (2007). *Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-150.

Ferhani, F. F. (2006) *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. *Le français aujourd'hui*, n° 3, p. 11-18.

Flament, C. (1995). *Approche expérimentale de type psycho-physique dans l'étude d'une représentation*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 67-76.

Goigoux, R. (2007) *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants »éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | mis en ligne le 01.

Grenon V., Larose F. et Carignan I. *Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures*. *Phronesis* 22-3 (2013),

Guimond S., *La fonction sociale des préjugés ethniques*, *Cahiers de l'Urmis* [En ligne], 10-11 | décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2006, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://urmis.revues.org/207>

Lamiroy B. (2003) *Maurice Gross (1934-2001)*, *Travaux de linguistique* (n°46) 145 à 158

Lescure Richard (2010) *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites* Colloque international 28-30 octobre Sofia

Létourneau, M. (2009). Dolz, J. et Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Maingueneau D. (2007), *Genres de discours et modes de généricité, Le français aujourd'hui* /4 (n° 159), p. 29-35.

Meinertzhagen L.,(2015) *La rétroaction négative en classe de grammaire Pratiques* [En ligne], 167-168 |, mis en ligne le 01 avril 2016, consulté le 30.11. 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/2763> ; DOI : 10.4000/pratiques.2763

Meirieu, P, *Le travail des connaissances : éléments pour un travail en formation*
Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université
LUMIERE – Lyon 2 en ligne sur
<http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATIO/trasferttexte.pdf> visité 17/07/2017

Mendelsohn P., colloque International sur les transferts de connaissances en formation
initiale et continue, Lyon- 29 septembre 1994: le transfert des connaissances : la pierre
philosophale de l'enseignant

Penloup, M-C. (1994). *Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture*. In *Le Français Aujourd'hui*, n° 108

Perrefort M., *Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact*, Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 27 juin 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/4917>

Perrenoud P. (1999) *Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques* .Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

PFEUTI S., 1996, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, in « vous avez dit... pédagogie » N°42, Université de NEUCHATEL

Philippe Dessus, (2007) *Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la Complexité des événements scolaires, Carrefours de l'éducation* /1 (n° 23)

Puren C., (2001/2) *Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues, Ela. Études de linguistique appliquée* (no 122), p. 135-141

PY, B, (2004), *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, Langages, n° 154

Riente R. et Pouliot K. (2003) in *Le renouvellement de l'enseignement grammatical : pratiques et perceptions d'enseignants* Québec français, n° 129, p. 65. In <http://id.erudit.org/iderudit/55754ac>

Roegiers, X avec la collaboration de Deketele J.M, *Pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck édition, en ligne

Roegiers, X. (1999). *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens*, *Forum-pédagogies*, mars 1999, 24-31

Schneuwly, B. (1998). *Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile?* Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (p. 267-272). Berne, Suisse : Peter Lang

Simon, J-P, *Didactique et enseignement du français*, « Les normes de transcription », disponible sur <jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article22>, consulté le [13.10.17]

Tardif J. et Presseau A., *Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages*, *Vie pédagogique*, numéro 108, septembre-octobre 98, pp. 39-44.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.

Terraneo F., Avanzino N. *Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail : Définitions et perspectives*, *Recherche en soins infirmiers* 2006/4 (N° 87), p. 16-24

Trévis A. (1997), *Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques*. In: Linx, n°36, *Métadiscours... Langues* Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues (2-3 octobre 96) pp. 41-54

Ucciani S., (2012) *La transmission des stéréotypes de sexe. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Jul 2012, Paris, France

Valérie Spaëth. (2014) *La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde*. *Recherches et Applications - FDLM*, La transposition en didactique du FLE et du FLS, pp.44-56.

Vigner G. (2017), *L'exercice*, Carnets [En ligne], 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 15 février 2017.

Villain-Gandossi Christiane., (2001) *La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/alterité Nord-Sud*, Hermès, *La Revue* 2001/2 (n° 30), p. 25-40.

Vives R. (1993) *La prédication nominale et l'analyse par verbe support* dans l'Information Grammaticale, n° 59, pp 8-15.

White, L. *Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in classroom* Second language Research, 7.2, p. 133- 161

Zetili A. (2009) *Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ?* Synergies Algérie n° 5

Thèses et mémoires

Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'État. Université de Provence

Ait Djida M. M. (2013) *Le discours argumentatif écrit au collège algérien « Compréhension et Expression*. Thèse de Doctorat. Université Lounici Ali Blida 2.

De Carlos p. (2015) *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3* »Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation novembre. Cergy-Pontoise

Flores F. (2006) *L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants- explication et représentation des enseignants-* Québec

Kahlat N. (2012) *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Université de Mohamed Kheider- Biskra

ANNEXES

Annexe : 1

QUESTIONNAIRE N° 1

Destiné aux élèves de terminale

VOUS POUVEZ RÉPONDRE DANS LA LANGUE DE VOTRE CHOIX

(Répondre en français n'est pas obligatoire)

يمكنك الإجابة باللغة العربية

1. Où habitez-vous ?

.....

.....

2. Quelle est la première langue que vous avez apprise? Cochez une seule case.

Arabe	
Thamazight	
Autres; précisez	

3. Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'apprendre le français ?

Oui ☐

Non ☐

4. Quelles sont les langues que vous maîtrisez?

- Arabe ☐

- Français ☐

- Anglais ☐

- Autres

5. Quels sont les programmes que vous regardez sur les chaînes étrangères?

.....

.....

6. Ecoutez-vous les stations radio qui émettent en français? (chaîne III par exemple)

Oui ☐

Non ☐

7. Lisez-vous des journaux, revues ou magazines qui paraissent en français?

Oui ☐

Non ☐

8. Avez-vous déjà suivi des cours de langue (une langue différente de votre langue maternelle)?

Oui ☐

Non ☐

Si oui; précisez

9. A votre avis, apprendre le français est une chose :

Très facile ☐ Difficile ☐

Facile ☐ Très difficile ☐

10. Qu'est ce qui vous semble le plus difficile parmi les tâches suivantes?

(Numérotez selon les degrés de difficultés de 1 à 4)

- Comprendre un texte écrit en français ☐
- Comprendre des propos dits en français ☐
- Ecrire un texte en français ☐
- Faire de la grammaire ☐

11. Aimez-vous les séances de grammaire ?

Oui ☐

Non ☐

12. Les séances de grammaire devraient être faites avec :

Des exercices de remplacements ☐

Des exercices de transformations ☐

Des exercices de reformulations ☐

Des exercices de répétitions ☐

Activités de conceptualisation ☐

Autres

13. Comment vous imaginez le déroulement d'une séance de grammaire?

.....

.....

.....

14. Qu'est ce qui vous semble le plus attrayant parmi les démarches suivantes?

(Numérotez de 1 à 2)

Apprendre la règle par cœur puis faire des exercices d'application ☐

Découvrir la règle tout seul ou avec l'aide de l'enseignant puis faire des exercices d'application ☐

Annexe : 2

QUESTIONNAIRE N° 2

(Destiné aux enseignants)

Section A

1. Age ans

- Sexe: F ☐ M ☐

2. Avec quel diplôme on vous a recruté?

Licence de français ☐Autres ☐

3. Avez-vous choisi d'enseigner le français ?

Oui ☐Non ☐

4. Pendant combien de temps avez-vous enseigné le français ?

.....

5. La formation que vous avez suivie à l'université, vous semble-t-elle adéquate avec ce que vous rencontrez chaque jour dans votre classe ?

Très adéquate	Assez adéquate	Peu adéquate	Rien avoir avec le terrain

6. Quel module avez vous fait à l'université et qui vous semble avoir rapport avec le métier d'enseignant?

.....

7. Avez-vous suivi des recyclages qui vous ont mis au courant des nouvelles méthodes de l'enseignement du français langue étrangère?

Oui ☐Non ☐ Passez à 10

8. Combien de fois par an ?

.....

9. Etes-vous satisfait de ces recyclages ?

Oui ☐Non ☐

- Pourquoi ?

10. En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

Au lexique ☐ A la culture ☐

A la grammaire ☐ Aux activités de compréhension/Expression ☐

Autre.....

11. Indiquez combien d'heures (en%) durent les séances consacrées à la grammaire ?

12. Utilisez-vous le plus souvent en séance de grammaire:

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Des exercices proposés sur le manuel ?											
Des exercices et des cours que vous préparez vous-même											

Section B

Cochez la case qui convient le mieux à votre opinion

Enoncés	Je suis absolument pas d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis pas certain/e	Je suis d'accord	Je suis absolument d'accord
9. La précision grammaticale est le facteur le plus important pour juger de la performance linguistique d'un élève.					
10. On devrait enseigner la grammaire uniquement comme un outil aidant à la communication, et non pas comme une connaissance en soi.					
11. Les enseignants devraient corriger toutes les erreurs grammaticales des élèves. Sinon, l'apprentissage de la LE sera déficient.					

12. Afin de former des locuteurs compétents en fle, les enseignants devraient se limiter à corriger les fautes liées à la compréhension du message, sans corriger les fautes de grammaire					
13. Connaître les règles de grammaire ne conduit pas nécessairement à l'habileté d'utiliser la langue.					
14. Quand on connaît les règles de grammaire d'une langue étrangère, on peut communiquer aisément avec les locuteurs natifs.					
15. Puisque faire des erreurs fait partie de l'apprentissage, la correction des erreurs est une perte de temps.					
16. Enseigner les règles et la terminologie de la grammaire est essentiel si l'on veut que les élèves apprennent à bien communiquer.					

Annexe : 3

Transcription de l'entretien avec les élèves

Elève 1 :

Enq : Bonjour, d'abord, je vous remercie pour avoir accepté de répondre à nos questions

El1 : Oui++pas de quoi

Enq : Alors ... Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue française ? (j'ai du reformuler la question et j'ai même expliqué en arabe.)

El1 : Euh+++ langue étrangère ++et aussi eh+ la France et le colonisateur ++bien sur.

Enq : Dites-moi maintenant+++ Est-ce que vous aimez la langue française ?

El1 : Un peu

Enq : Pourquoi ?

El1 : Euh+++Je ne sais pas

Enq : Alors ++ Pour vous, le français représente une matière facile ou difficile

El1 : +++Dès fois facile++dès fois difficile.

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des séances de grammaire ?

El1 : difficile.

Enq : Est-ce que vous aimez faire de la grammaire ?

El1 : Oui.

Enq : Pourquoi ?

El1 : +++(معلّابليش) [maçlabaliç] je ne sais pas

Enq : et si on faisait disparaître les séances de grammaire ; c'est-à-dire qu'on vous n'allez plus étudier la grammaire, quel serait votre avis

El1 : Contre ++parce que c'est+++ nécessaire pour la langue

Enq : Dites-moi, comment vous faites pour retenir la règle grammaticale.

El1 : Ecrire le règle ++et réviser à la maison.

Enq : Il y a deux façons pour enseigner la grammaire :

- L'enseignant porte la règle au tableau puis des exercices d'application.
- L'enseignant porte sur le tableau les exemples et avec son aide vous faites ressortir la règle.

Vous, qu'est-ce que vous préférez ?

El1 : Non+++ la règle puis les exercices

Enq : Selon vous, à quoi sert la grammaire ? On fait de la grammaire pour faire de la grammaire.

El1 : Non, la grammaire nous apprend à bien parler.

Enq : Merci.

Elève 2 :

Enq : Bonjour, on peut commencer.

El2 : Oui+ on commence

Enq : Dites-moi, trois mots qui vous passent par l'esprit quand je vous dit langue française.

El2 : Euh+++ l'enseignante ++ mon rêve est de devenir enseignante, un métier aussi et une civilisation.

Enq : Inchallah.

Enq : vous aimez la langue française ?

El2 : Oui.

Enq : Pourquoi

El2 : Euh +++ je n'ai pas de justificatif. J'aime et puis c'est tout.
Enq : Pour vous, le français représente une matière facile ou difficile.
El2 : Difficile +++ un peu difficile
Enq : Pourquoi ?
El2 : ++grammaire, conjugaison++.
Enq : Les séances de grammaire représente pour vous quoi ?
El2 : Grammaire ?
Enq : Grammaire, oui.
El2 : Matière de la langue française.
Enq : Les séances de grammaire ++ vous aimez ?
El2 : Un peu.
Enq : Pourquoi ?
El2 : Parce que difficile.
Enq : Alors... si on faisait disparaître les séances de grammaire ; vous serez pour ou contre ?
El2 : Contre + l'essentiel de la langue, c'est la grammaire.
Enq : Pour que vous puissiez retenir ou garder en tête une règle de grammaire ; vous allez faire quoi ?
El2 : Réviser.
Enq : C'est-à-dire ?
El2 : Revoir la règle et faire des exercices.
Enq : Vous préférez que le prof porte la règle au tableau puis par la suite vous faites des exercices qui se rapporte à la notion du cours ou bien à partir d'exemples vous faites ressortir la règle++ bien sur avec l'aide du professeur.
El2 : La règle directement.
Enq : D'abord la règle et puis après on fait des exercices ?
El2 : Oui.
Enq : Selon vous, à quoi sert la grammaire ?
El2 : Pour comprendre la langue.

Elève 3 :

Enq : D'abord bonjour et merci d'avoir accepté à participer avec nous à cet entretien
El3 : Pas de quoi.
Enq : Dire langue française, ça vous fait penser à quel mots
El3 : Euh +++c'est pour parler, c'est pour m'exprimer, la mode euh ++et la musique.
Enq : Est-ce que vous aimez la langue française ?
El3 : Oui, bien sur, j'aime.
Enq : Pourquoi ?
El3 : La façon de parler, +++le mode de vie des français.
Enq : Le français, pour vous, ça représente une matière difficile ou facile ?
El3 : Emm+++ moyen
Enq : Vous pensez quoi en ce qui concerne les séances de grammaire ?
El3 : ++j'aime mais c'est un peu difficile.
Enq : Si on faisait disparaître les séances de grammaire, vous allez dire quoi ?
El3 : ++non +++ je serai pas pour.
Enq : Pourquoi ?
Enq : Comment vous faites pour vous inculquer une règle de grammaire ?
El3 : Euh++ faire des exercices
Enq : C'est-à-dire que vous allez faire d'autres exercices sur la notion étudiée en grammaire.

EI3 : Oui.

Enq : Quelle est la méthode que vous préférez

- 1- L'enseignant fixe, d'abord, la règle au tableau puis vous faites des exercices.
- 2- La règle vous devez la deviner avec l'aide de l'enseignant. Exemple : On lit un texte et on le travaille pour faire ressortir une règle grammaticale.

EI3 : Les exercices.

Enq : C'est-à-dire la règle, puis après faire des exercices.

EI3 : Oui.

Enq : Quelle est l'utilité de la grammaire ? ++ Pourquoi on fait grammaire

EI3 : Pour mieux parler la langue.

Elève 4 :

Enq : Alors++ dites moi à quoi vous fait penser la langue française ?

EI4 : Euh+++ français pour améliorer mon niveau +++ parler aux gens +++ aussi on en a besoin pour le travail.

Enq : Vous aimez la langue française ?

EI4 : Oui, je l'aime beaucoup.

Enq : Pourquoi ?

EI4 : ++euh parce que c'est une langue que je préfère depuis que j'étais petite+++ enfant.

Enq : Pour vous, le français représente une matière difficile ou facile ?

EI4 : Un peu++ ça dépend++ c'est facile et difficile.

Enq : Que représente pour vous les séances de grammaire ?

EI4 : C'est facile, très facile même.

Enq : Vous aimez les séances de grammaire ?

EI4 : Oui, j'aime.

Enq : Pourquoi ?

EI4 : Pour, euh++ parce que on en a besoin pour écrire.

Enq : et si on ne faisait plus de grammaire, je m'explique +++ c'est-à-dire que vous n'allez plus étudier la grammaire.

EI4 : Je suis pour

Enq : Pour faire disparaître la grammaire du programme

EI4 : Non ++ c'est le contraire parce qu'on a besoin de beaucoup de grammaire.

Enq : Pour que vous reteniez une règle de grammaire, vous faites quoi ? Exemple : vous avez étudié avec votre enseignant un cours sur le présent de l'indicatif, vous allez faire quoi pour le garder en mémoire ?

EI4 : Faire des exercices

Enq : Vous voulez dire qu'à la maison vous allez faire d'autres exercices

EI4 : Oui++ Oui

Enq : Il y a deux méthodes pour enseigner la grammaire :

La règle sur le tableau, on la comprend avec l'aide de l'enseignant puis des exercices ou à travers l'étude d'un texte on fait ressortir la règle et on travaille des exercices. Vous préférez quoi ?

EI4 : Écrire la règle au tableau puis faire des exercices.

Enq : Pourquoi on étudie la grammaire ?

EI4 : ++++J'aurai besoin de la grammaire quand j'écris.

Elève 5 :

Enq : Lorsqu'on vous parle de langue française, cela vous fais penser à quoi ?++ en deux ou trois mots

El5 : Euh ++ la grammaire, la conjugaison et le prof de français

Enq : Est-ce que vous aimez la langue française ?

El5 : Oui.

Enq : Pourquoi ?

El5 : +++C'est comme ça, je ne sais pas.

Enq : Le français++ ça représente pour vous une matière difficile ou facile.

El5 : Moyenne.

Enq : Pourquoi ?

El5 :

Enq : Qu'est ce que vous pensez des séances de grammaire ?

El5 : Facile +++ très facile.

Enq : Vous aimez les séances de grammaires ?

El5 : Oui, j'aime beaucoup.

Enq : Pourquoi ?

El5 : Parce que la grammaire est très importante pour nous, elle nous apprend la langue.

Enq : Si on faisait disparaître la grammaire, vous allez être pour ou contre ?

El5 : Contre, elle est très importante

Enq : Pour retenir une règle de grammaire, vous faites quoi ?

El5 : Faire d'autres exercices.

Enq : L'enseignement de la grammaire se fait selon deux méthodes :

D'abord il fixe la règle au tableau, il l'explique par la suite on fait des exercices d'applications ou à travers un texte ou des phrases duquel vous faites ressortir la règle, bien sur avec l'aide de l'enseignant, puis des exercices.

El5 : Non+++ la règle et puis explication.

Enq : A quoi sert la grammaire+++ pourquoi on fait la grammaire ?

El5 : Emm++pour apprendre des règles

Enq : Pour apprendre des règles !

El5 : Oui, pour apprendre des règles.

Elève 6 :

Enq : Bonjour, merci pour avoir accepté de répondre à nos questions.

El6 : Je vous en prie.

Enq : Quels sont les mots qui vous passe par l'esprit quand on vous dit langue française ? Citez-en deux ou trois.

El6 : Euh+++à rien

Enq : Est-ce que vous aimez la langue française ?

El6 : Oui, bien sur.

Enq : Pourquoi ?

El6 : Euh++ pace que euh+++ c'est une belle langue qui existe partout

Enq : Pour vous, le français est facile ou difficile à maîtriser

El6 : Un peu difficile.

Enq : Pourquoi ?

El6 : Euh+++ on en a besoin de faire beaucoup d'efforts pour pouvoir la maîtriser

Enq : Que représente pour vous les séances de grammaire ?

El6 : Parce que la matière est intéressante

Enq : vous aimez la grammaire ?

El6 : Oui.

Enq : Pourquoi ?

El6 : +++ (un long moment de silence.) c'est très essentiel dans la langue.

Enq : et si on faisait disparaître la grammaire, c'est-à-dire que vous allez étudier sans la grammaire. Vous allez être pour ou contre.

El6 : Bien sur contre.

Enq : Pourquoi ?

El6 : C'est la base de la langue.

Enq : Que faites-vous pour vous souvenir d'une règle de grammaire ?

El6 : De retour à la maison, je révise.

Enq : La grammaire s'enseigne de deux façons :

- La première : L'enseignant fixe la règle au tableau, puis il vous l'explique, puis une série d'exercices
- Ou, Vous cherchez, d'abord, la règle dans un ensemble d'énoncés, bien sur avec l'aide de l'enseignant, puis des applications.

El6 : Je préfère que l'enseignant explique.

Enq : Pourquoi on étudie la grammaire ? A quoi sert la grammaire ?

El6 : Pour maîtriser la langue française.

Elève 7 :

Enq : Bonjour.

El7 : Bonjour.

Enq : Quand vous dit langue française, vous pensez à quoi, en deux ou trois mots.

El7 : La France+++ une spécialité, l'université le voyage

Enq : Est-ce que vous aimez la langue française.

El7 : Oui, beaucoup.

Enq : Pourquoi ?

El7 : Eh+++j'aime beaucoup++(puis un long silence) c'est une belle langue.

Enq : Le français, c'est matière difficile ou facile pour vous ?

El7 : Un peu.

Enq : Entre facile et difficile.

El7 : Oui.

Enq : Que représente pour vous les séances de grammaire ?

El7 : Grammaire ?

Enq : Oui.

El7 : c'est+++ la base de la langue française.

Enq : Est-ce que vous aimez les séances de grammaire ?

El7 : Oui, beaucoup.

Enq : Pourquoi ?

El7 : +++ c'est une matière importante, elle aide à la maîtrise de la langue.

Enq : Si on faisait disparaître les séances de grammaire, quel serait votre avis, pour ou contre ?

El7 : Contre, bien sur.

Enq : Pourquoi ?

El7 : Parce que la grammaire, euh ++++ elle est importante pour nous.

Enq : Pour garder en tête une règle grammaticale, vous faites quoi ?

El7 : Répéter chez moi

Enq : Apprendre par cœur ou quoi ?

El7 : Non refaire les exercices ou faire d'autres exercices

Enq : Vous préférez qu'on vous enseigne la grammaire comment ? Il y a deux méthodes. Dans la première, c'est l'enseignant qui explique, d'abord, la règle puis vous

faites des exercices. Dans le deuxième, vous cherchez, avec l'aide de l'enseignant, les régularités communes à un point de langue, c'est dire la règle puis vous passez aux exercices.

El7 : Non, les règles après les exercices+++ pour moi.

Enq : Selon vous, A quoi sert la grammaire.

El7 : Pour la conjugaison le style direct les règle de la langue.

Annexe 4 :

Transcription des entretiens avec les enseignants.

Guide entretien semi-dirigé “enseignants”

Enq : D’après vous, est-ce que les élèves aiment les séances de grammaires ?

EN 1 : Beaucoup, pourquoi ++ euh parce que ... vous savez ++on passe beaucoup de temps, soit ++ avec des activités de compréhension et d’expressions écrites. Alors quand il y a des activités de grammaire c’est comme eh +++ c’est-à-dire thématique qu’ils aiment beaucoup.

Enq : Ils la trouvent comment ?

EN 1 : Ils aiment l’enseignement de grammaire, d’autant plus que ça leur rappelle un peu l’enseignement moyen et c’est rassurant+++et au secondaire on fait pas assez de séances de grammaire compte tenu du moyen.

Enq : Comment vous préparez votre cours de grammaire ?

EN 1 : La préparation normalement +++euhc’est-à-dire ++on essaie de préparer la séance de +++grammaire à partir des textes qu’on a déjà vus en compréhension ++et ils sont déjà fixés par le programme.

Enq : Le support lui-même est déjà fixé vous ne pouvez pas les changer ?

EN 1 : +++ c’est-à-dire +euh les points de grammaire sont déjà programmés, fixés dans le programme.

Enq : et quand vos élèves maîtrisent une notion comme le présent de l’indicatif et il se trouve que dans le programme le présent est une caractéristique du type de texte, vous la refaites aussi ?

EN 1 : juste un petit rappel seulement, on va pas se baser sur des notions acquises au préalable.

Enq : Pendant le cours de grammaire qu’est-ce qui vous préoccupe le plus ? Inculquer la règle à l’apprenant dans son aspect formel sans se soucier de la signification des énoncés ou les deux.

EN 1 : Moi je me base beaucoup plus sur les deux. Pourquoi ? J’essaie d’approprier l’outil grammatical à l’élève pour que ça serve à la rédaction euh ++ on essaie euh c’est-à-dire l’élève va l’utiliser dans l’activité de l’expression écrite.

Enq : Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?

EN 1 : c’est au moment de l’expression écrite dans les critères d’évaluation on va essayer de se baser sur les points de langue déjà étudiés en grammaire. Inciter l’élève à réutiliser ce qu’il a appris en grammaire.

Enq : Votre enseignement de la grammaire est contextualisé ou décontextualisé ?

EN 1 : c'est à partir des supports qu'on travaillés en compréhension qu'on tire les exemples qui vont servir à la grammaire.

Enq : Dans votre classe vous êtes pour un enseignement implicite ou explicite de la grammaire ?

EN 1 : ça dépend du public+++euh avec un public maîtrisant la langue c'est implicite mais avec qui a une maîtrise approximative, c'est explicite.

Enq : Que faites vous pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants ?

EN 1 : j'essaie de changer le support euh ++pour voir est-ce que l'élève a bien maîtriser le point de langue en question.

Enq : Quels sont les moments dans lesquels vous intervenez pour faire des corrections grammaticales ?

EN 1 : Beaucoup plus en expression écrite+++ là on va travailler sur la correction de point de langue.

Enq : La progression grammaticale en classe se fait selon :

- La progression fournie par l'institution, c'est dire le programme.
- Vous organisez votre propre progression selon les besoins de vos apprenants

EN 1 : Moi je suis le programme mais si les élèves présentent des lacunes il y a lieu de faire des activités décrochées pour renforcer quelques points de langue.

Enq : Quelles sont les étapes de votre cours de grammaire ?

EN 1 : D'abord on va essayer de relever euh++ des phrase du texte vu en compréhension euh++ on va les lire, les observer puis on fait sortir la règle +++puis applications.

Enseignant 2

Enq : D'après vous, les élèves aiment la grammaire ou non ?

EN 2 : Je trouve que les élèves n'aiment pas la grammaire

Enq : Pourquoi

EN 2 : Parce qu'il y a plusieurs règles et comme vous le savez les exceptions dans la grammaire françaises sont nombreuses ce qui fait que les apprenants se désintéresse de grammaire. Ils n'aiment pas la grammaire.

Enq : Ils trouvent la grammaire comment ?

EN 2 : Euh++ il y a quelques leçon qui leur semble un peu facile parce que ils les ont vues déjà avant en primaire par exemple mais+ d'autres un peu difficile.

Enq : Comment vous préparez votre cours de grammaire ?

EN 2 : Selon les lacunes de mes apprenants.

Enq : Pendant le cours de grammaire qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ? Inculquer la règle à l'apprenant dans son aspect formel sans se soucier de la signification des énoncés ou les deux.

EN 2 : Moi je fais les deux à la fois signification de l'énoncé et la règle. Parce que s'il ne comprend pas l'énoncé, il ne peut pas comprendre la règle.

Enq : Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?

EN 2 : Je trouve qu'on doit euh+ trouver des phrases de la réalité comme ça ++ il va pour se situer.

Enq : Votre enseignement de la grammaire est contextualisé ou décontextualisé ?

EN 2 : Contextualité parfois et parfois non +ça dépend. Euh++quand le support sur lequel nous avons travaillé la compréhension est riche du point de vue linguistique ++c'est contextualisé si non+++je ramène euh++ des exemples qui illustrent clairement la notion du jour puis c'est tout.

Enq : Dans votre classe vous êtes pour un enseignement implicite ou explicite de la grammaire ?

EN 2 : Explicite ou implicite. Euh +++je fais de la grammaire explicite. Je leur donne des phrases modèles à partir desquels ils font ressortir la règle.

Enq : Que faites vous pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants ?

EN 2 : On doit euh +++ c'est surtout en production écrite on doit inciter les apprenants à réinvestir leurs acquis en production écrite.

Enq : Quels sont les moments dans lesquels vous intervenez pour faire des corrections grammaticales ?

EN 2 : En expression écrite.

Enq : La progression grammaticale en classe se fait selon :

- La progression fournie par l'institution, c'est dire le programme.
- Vous organisez votre propre progression selon les besoins de vos apprenants

EN 2 : Moi je suis le programme.

Enq : Quelles sont les étapes de votre cours de grammaire ?

EN 2 : Bon++ d'abord, je vais leur parler de la leçon + le thème imprégnation après, je leur donne une activité à travers l'activité ils doivent trouver la règle.

Enseignant 3

Enq : D'après vous, est-ce que les élèves aiment les séances de grammaire ?

EN 3 : Ils les aiment parce que les motivent, +++ c'est une séance qui motive l'élève

Enq : Ils la trouvent comment ?

EN 3 : C'est une séance dans laquelle l'élève travaille plus que dans les autres séances

Enq : Comment vous préparez votre cours de grammaire ?

EN 3 : On prépare le cours de grammaire en +++fonction du texte c'est-à-dire on revient au texte on repère les points de langue et on les travaille.

Enq : Pendant le cours de grammaire qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ? Inculquer la règle à l'apprenant dans son aspect formel sans se soucier de la signification des énoncés ou les deux ?

EN 3 : Euh ++ le sens normalement c'est déjà travaillé donc on travaille pas le sens

Enq : Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?

EN 3 : euh++ dès fois on demande +++par exemple des+++des exemples personnelles ++mais la plus pratique c'est d'introduire l'activité dans une expression ou un contexte ++ c'est-à-dire faire le lien entre la séance de grammaire et l'activité d'expression.

Enq : Votre enseignement de la grammaire est contextualisé ou décontextualisé ?

EN 3 : Oui, il est contextualisé car je fais toujours d'introduire l'activité dans une expression

Enq : Votre enseignement de la grammaire est implicite ou explicite ?

EN 3 : On commence par l'implicite pour terminer avec l'explicite. Pourquoi, parce que normalement l'élève est sensé connaître les règles, c'est juste un petit rappelle.

Enq : Que faites vous pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants ?

EN 3 : Pour maintenir les acquis des apprenants, il faut l'appliquer en expression écrite. C'est-à-dire ++ il faut appliquer ce qu'on a fait en grammaire en expression écrite++ ça marche très bien avec les classes de Lettres et Langues Etrangères et les Scientifiques mais pas avec les littéraires.

Enq : Quels sont les moments dans lesquels vous intervenez pour faire des corrections grammaticales ?

EN 3 : On intervient en expression écrite car en séances de grammaire il n'a que des règles à appliquer mais la correction se fait en expression écrite.

Enq : La progression grammaticale en classe se fait selon :

- La progression fournie par l'institution, c'est dire le programme.
- Vous organisez votre propre progression selon les besoins de vos apprenants

EN 3 : On suit le programme, mais ++s'il y a des lacunes on intervient

Enq : Quelles sont les étapes que vous suivez dans votre cours de grammaire ?

EN 3 : La règle sur le tableau puis activités et la troisième étape c'est en expression écrite.

Enseignant 4

Enq : D'après vous, est-ce que les élèves aiment les séances de grammaire ?

EN 4 : Bon, c'est en fonction des classes et en fonction des facultés de chaque élève, il y a des élèves qui aiment les séances de grammaire +++d'autres non ils préfèrent la compréhension.

Enq : et pour la majorité d'une classe par exemple, en pourcentage

EN 4 : Dans une classe on peut trouver par exemple 5 % qui aime ma grammaire le reste non ; c'est du à leurs insuffisances linguistiques.

Enq : Selon vous pourquoi ?

EN 4 : Moi je vous dis pourquoi++ parce que tout simplement +++qui dit grammaire dit conjugaison, orthographe, syntaxe et vue l'environnement arabophone de nos élèves ils n'arrivent pas à l'assimiler.

Enq : Ils la trouvent comment ?

EN 4 : C'est une nouvelle séance pour eux ++où euh++ tout simplement ça veut dire +++des outils ou des livres où l'apprenant peut voir comment on peut conjuguer bien sur +++ lorsque euh ++ils ont des difficultés en grammaire ils s'en débarrassent

Enq : Comment vous préparez vos cours de grammaire ?

EN 4 : euh +++vous savez moi mon cours de grammaire se fait en fonction du texte de compréhension.

Enq : Pendant le cours de grammaire qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ? Inculquer la règle à l'apprenant dans son aspect formel sans se soucier de la signification des énoncés ou les deux ?

EN 4 : Le plus important c'est le point de langue.

Enq : Même si les élèves n'arrivent pas à comprendre le sens d'une phrase.

EN 4 : Moi je choisis les phrases que tout le monde peut comprendre, ça veut dire je ne vais pas choisir une phrase où il y a de l'ambiguïté, un terme qui n'est pas courant++voilà euh+++ je prends une phrase simple, correct même facile à lire, facile à mémoriser. Le sens était travaillé en compréhension.

Enq : Comment peut-on lier la grammaire à la situation de communication ?

EN 4 : La situation de communication c'est quoi ++ c'est parler ou écrire et s'exprimer lorsqu'on bien sur s'il y a difficulté pour parler quelqu'un qui ne maîtrise pas

l'auxiliaire être la conjugaison de l'auxiliaire être+++est-ce qu'il peut parler ? non.
Donc ça veut dire toujours lié à la situation de communication. on va essayer maintenant euh +++ si je trouve dans ma séance dans la classe une difficulté concernant l'auxiliaire avoir eh bien ma séance c'est l'auxiliaire avoir je corrige

Enq : Votre cours de grammaire est contextualisé ou décontextualisés ?

EN 4 : Euh +++Contextualisé++ ça veut dire en fonction du contexte, je prends maintenant un texte qui est riche côté linguistique, côté syntaxe, côté lexique et dans ce cas là ça veut dire je vais essayer de prendre +++bien sur ++ dans le côté syntaxe si maintenant le rapport de la cause je prends une phrase qu'on a déjà vue et il faut que tout le monde comprenne le sens de cette phrase. Si l'élève comprend la phrase il peut la travailler.

Enq : Dans votre classe vous êtes pour un enseignement implicite ou explicite de la grammaire ?.

EN 4 : Euh ++ non c'est explicite pourquoi implicite +++ça veut dire on cache pas bien sur les choses donc directement. Rapport de cause++ on dit cause ici++ il y a une cause on va essayer de dévoiler les choses nécessaires.

Enq : Que faites vous pour maintenir les acquis grammaticaux des apprenants ?

EN 4 : euh+++bien je propose une activité de fixation +++ça veut dire de l'activité dans l'oral++ je leur impose de réutiliser les acquis grammaticaux. Je leur propose des activités d'expression orale ou écrite pour qu'ils réinvestissent leur acquis.

Enq : Quels sont les moments dans lesquels vous intervenez pour faire des corrections grammaticales ?

EN 4 : En compréhension ++on pose par exemple euh ++pourquoi l'auteur utilise ici un articulateur d'opposition, pourquoi la cause, pourquoi il explique, pourquoi le pluriel, pourquoi il n'a pas utilisé le singulier, pourquoi il utilise le « on ».

Enq : La progression grammaticale en classe se fait selon :

- La progression fournie par l'institution, c'est dire le programme.
- Vous organisez votre propre progression selon les besoins de vos apprenants.

EN 4 : Nous on donne euh++ bien sur des points de grammaire selon les besoins des apprenants par exemple dans le cas de la concession si la majorité de mes élèves ne maîtrisent pas le subjonctif. Qu'est-ce que je fais ? je m'arrête et je donne une leçon légère sur le subjonctif en quelque phrase seulement, bien sur, en s'appuyant sur les verbes les plus utilisés bien sur pas tous les verbes.

Enq : Quelles sont les étapes de votre cours de grammaire ?

EN 4 : Hé bien++ je commence euh+ par des exemples bien sur simple et facile pour que l'élève comprenne la ou bien les transformations subies dans l'énoncé par exemple ++bien sur on écrit directement la conclusion qui est la règle pour l'application ultérieure.

Annexe : 5

Annexe 1 : Grille d'observation d'une séance compréhension de l'écrit.

GRILLE D'OBSERVATION DE SEANCE

I OBJECTIFS ET COMPETENCES

- clairement définis ?
- adéquation aux IO ?
- au niveau de la classe ?
- ont-ils été atteints ?

II PREPARATION MATERIELLE ET DOCUMENTS:

- la préparation matérielle est bien pensée ?
- nature et statut des documents :
- choix, qualité, lisibilité (si accompagnés d'un questionnaire, celui ci est il cohérent ? en adéquation avec les objectifs ? avec les supports ? ...)

III DEMARCHE :

- Présentation de la situation aux élèves (enjeu de la séance) : référence au contexte (activités situées en amont).
- La séance s'inscrit elle dans une progression ? dans un projet ?
- Y a-t-il progression dans la démarche ?
- une trace écrite ? (pas obligatoirement)
- une évaluation ? (sous quelle forme, de quel type ?)
- prolongement ? inter ou pluri disciplinarité ?
- gestion du temps.

IV MODES DE FONCTIONNEMENT :

- y a t il alternance ? (indiv., coll., en groupe ?)
- cette alternance est elle mise en place à bon escient ?

V CONTENUS :

- qualité, adéquation aux IO, aux objectifs visés, à l'âge et aux enfants.

VI ATTITUDE ET ROLE DU MAITRE :

- présence
- élocution, vocabulaire.
- rythme, enchaînement des activités.
- consignes (clartés, concision...)
- incite au dialogue, à l'argumentation, aux échanges
- maîtrise l'hétérogénéité

- gestion du groupe
- des réajustements sont ils opérés ? une remédiation envisagée ?

VII : ATTITUDE DES ELEVES :

- activité ? passivité ? (pourquoi ?)
- participation, écoute, motivation.
- respect des autres.

VIII Remarques

- organisation de la classe, affichage
- gestion de l'espace
- matériel utilisé

Annexe : 6

Grille d'observation pour la séance de grammaire

Caractéristiques de la séquence d'enseignement portant sur la subordonnée relative - méthode inductive d'apprentissage -
Mise en situation 1. L'enseignant précise les objectifs de la démarche d'apprentissage. 2. L'enseignant mentionne l'utilité de l'activité d'apprentissage. 3. L'enseignant active les bons liens pour retrouver les connaissances présentes dans l'esprit de l'élève. 4. L'élève est amené à réfléchir pour retrouver ou se souvenir de ce qu'il sait sur les rapports logiques. 5. L'enseignant demande aux élèves s'ils ont déjà entendu parler de la subordonnée relative. 6. L'enseignant tient compte des représentations mentales des élèves lorsqu'ils font appel à leurs connaissances antérieures. 7. L'enseignant aide à reformuler les connaissances déjà présentes dans la mémoire de l'élève. 8. L'enseignant récapitule les propositions des élèves. 9. L'enseignant organise la séquence de la démarche d'apprentissage en précisant chacune des étapes à venir.
Mode de travail 10. L'enseignant demande aux élèves de travailler seul. 11. L'enseignant demande aux élèves de travailler en dyade. 12. L'enseignant demande aux élèves de travailler en équipe.
Corpus 13. L'enseignant demande aux élèves de rechercher à partir d'un corpus donné l'expression du but. 14. L'enseignant demande aux élèves de trouver des exemples sur l'expression de but à partir de différents corpus (textes littéraires, affiches, poèmes, lettres personnelles, bandes dessinées, articles de presse, etc.). 15. L'enseignant donne des exemples de l'expression e but à travers le corpus.

Métalangage / objectivation pendant l'activité

16. L'élève est invité à expliquer ce qu'il comprend de l'expression du but
17. L'élève explique les manipulations syntaxiques qu'il emploie pour comprendre les caractéristiques de l'expression du but.
18. L'enseignant s'attarde au métalangage.
19. L'enseignant veille à ce que les élèves s'entendent sur la terminologie utilisée.

Retour en grand groupe - observation du phénomène

20. L'enseignant compare les réponses des élèves selon les différentes constructions trouvées. Ensemble, ils cherchent les ressemblances et les différences et celles-ci sont notées dans un tableau à double entrée : en ordonnée se trouvent les exemples et en abscisse se trouvent les ressemblances et les différences observées, formulées librement.
21. L'enseignant supervise la construction du tableau.
22. L'enseignant n'ajoute rien qui n'ait été observé par les élèves. Le tableau représente uniquement ce qu'ils savent.
23. Au contraire, l'enseignant fournit des exemples pour les constructions non représentées.
24. À partir du tableau, les élèves hiérarchisent les entrées par ordre d'importance des propriétés de chaque construction.
25. Il y a une discussion en plénière afin de discuter du travail réalisé.
26. L'enseignant comprend et utilise les erreurs des élèves.
27. L'enseignant revoit la démarche de l'élève lorsque celui-ci fait des erreurs.
28. L'enseignant rejette éventuellement les entrées jugées non pertinentes. Il justifie ses dires.

Formulation des hypothèses

29. L'enseignant demande aux élèves de comparer les exemples qui se ressemblent.
30. Les élèves utilisent les manipulations syntaxiques pour tenter de définir ce qu'est une subordonnée relative.
31. L'enseignant demande aux élèves de formuler des hypothèses afin de savoir ce qu'est une subordonnée relative.
32. L'élève est invité à analyser des éléments contenus dans les phrases proposées par l'enseignante.
33. L'enseignant reformule les observations des élèves.

Vérification des hypothèses

34. L'enseignant demande aux élèves de confronter leur définition avec celles de

différents ouvrages de grammaire.

35. L'enseignant aide les élèves à confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

36. Lors d'une mise en commun, l'enseignant et les élèves formulent les régularités observées.

Renforcement / exercices supplémentaires

37. L'enseignant demande aux élèves de chercher d'autres corpus.

38. L'élève est invité à composer et à fournir les raisons de ses choix.

Transfert des apprentissages - réinvestissement

39. Les élèves formulent des procédures qui montrent comment se servir des connaissances nouvellement acquises.

40. L'enseignant fait le transfert des apprentissages en demandant aux élèves de corriger une situation d'écriture en tenant compte des nouvelles connaissances sur la subordonnée relative.

Déroulement pour l'ensemble de l'activité

41. L'activité d'apprentissage a été divisée en plusieurs étapes.

42. La démarche d'apprentissage s'est déroulée en partant du plus simple au plus complexe.

43. L'enseignant est demeuré dans la zone proche de développement de l'élève.

44. La démarche d'apprentissage a fait appel aux connaissances déclaratives.

45. La démarche d'apprentissage a fait appel aux connaissances procédurales.

46. La démarche d'apprentissage a fait appel aux connaissances conditionnelles.

47. La démarche d'apprentissage a été vue comme une activité de reconnaissance de situations semblables et de réponses à reconnaître et à reproduire.

Annexe 7 :

Grille d'observation séance production écrite³⁹

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
1- Phase de la séance d'expression écrite	Le rappel : L'exercice d'écriture est : -écrit au tableau -imposé par l'enseignant -choisi et proposé par l'apprenant. -rédigé par l'enseignant -repris du livre scolaire Ya-t-il : - une préparation à l'écrit ? -une théorisation sur l'écrit ? -une planification de l'écrit ? La production : -est-elle directement engagée par l'apprenant -le temps qui lui est réservé est-il suffisant ? - les apprenants font-ils usage du brouillon ? L'usage du brouillon est : -recommandé par le professeur -une initiative de l'apprenant La réécriture : - exigé par le professeur - pratiquée par l'élève -complètement ignorée		
Documents d'aide	Lors de la production, L'élève consulte-t-il des documents ? -De quel type de documents s'agit-il? -dictionnaire, livre de grammaire, conjugaison ? -cours, notes personnelles, revues... ?		
Climat de travail	-Favorable : bonnes conditions, atmosphère détendue -Défavorable : atmosphère tendue		

³⁹ Zetili.A : « *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie.* »,Thèse de Doctorat. Soutenue en 2006. P.221, Université Mentouri – Constantine,

Attitudes des élèves	-Positives : détendus, motivés pour l'écriture. -Négatives : crispés, angoissés indifférents, désintéressés		
Les interactions, sollicitations des élèves	-Pour résoudre leurs problèmes, les élèves recourent à l'enseignant, aux pairs, à leurs documents d'aide.		
Rôle du professeur lors de l'exécution de la tâche par l'élève	-Le professeur n'a aucun rôle -Le professeur intervient pour aider l'élève. Les types d'interventions engagées par le professeur : -explications, éclaircissements, orientations... -assistance pratique : le professeur Aide à formuler une phrase Aide à écrire une phrase Aide à trouver un mot une expression Aide à réécrire une phrase, séquence -Lecture du premier jet pour : -demander de réécrire - demander de corriger, de reformuler.		
Finalisation de l'écrit	Le professeur recommande de finaliser la production - Au cours de la même séance - Au cours d'une 2^e séance - A la maison		

Annexe 8 :

Grille d'observation séance production écrite⁴⁰

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
1- Phase de la séance d'expression écrite	Le rappel : L'exercice d'écriture est : -écrit au tableau -imposé par l'enseignant -choisi et proposé par l'apprenant. -rédigé par l'enseignant -repris du livre scolaire Ya-t-il : - une préparation à l'écrit ? -une théorisation sur l'écrit ? -une planification de l'écrit ? La production : -est-elle directement engagée par l'apprenant -le temps qui lui est réservé est-il suffisant ? - les apprenants font-ils usage du brouillon ? L'usage du brouillon est : -recommandé par le professeur -une initiative de l'apprenant La réécriture : - exigé par le professeur - pratiquée par l'élève -complètement ignorée		
Documents d'aide	Lors de la production, L'élève consulte-t-il des documents ? -De quel type de documents s'agit-il? -dictionnaire, livre de grammaire, conjugaison ? -cours, notes personnelles, revues... ?		
Climat de travail	-Favorable : bonnes conditions, atmosphère détendue -Défavorable : atmosphère tendue		

⁴⁰ Zetili.A : « *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie.* »,Thèse de Doctorat. Soutenue en 2006. P.221, Université Mentouri – Constantine,

Attitudes des élèves	-Positives : détendus, motivés pour l'écriture. -Négatives : crispés, angoissés indifférents, désintéressés		
Les interactions, sollicitations des élèves	-Pour résoudre leurs problèmes, les élèves recourent à l'enseignant, aux pairs, à leurs documents d'aide.		
Rôle du professeur lors de l'exécution de la tâche par l'élève	-Le professeur n'a aucun rôle -Le professeur intervient pour aider l'élève. Les types d'interventions engagées par le professeur : -explications, éclaircissements, orientations... -assistance pratique : le professeur Aide à formuler une phrase Aide à écrire une phrase Aide à trouver un mot une expression Aide à réécrire une phrase, séquence -Lecture du premier jet pour : -demander de réécrire - demander de corriger, de reformuler.		
Finalisation de l'écrit	Le professeur recommande de finaliser la production - Au cours de la même séance - Au cours d'une 2^e séance - A la maison		

Annexe 9 :

Annexe Grille d'évaluation manuel scolaire**Légende :**

En italique : Les critères de type « informatif »

En lettres grasses Les critères minimaux

En lettres normales Les critères de perfectionnement

1. Aspects matériels**1.1. Couvertures**1.1.1. *La couverture est*

a) *Cartonnée pelliculée* oui ☐ non ☐

b) *Cartonnée simple* oui ☐ non ☐

c) *Non cartonnée pelliculée* oui ☐ non ☐

d) *Non cartonnée simple* oui ☐ non ☐

e) *Autre (à préciser)* oui ☐ non ☐

1.1.2. La couverture résiste aux manipulations des utilisateurs oui ☐ non ☐

1.1.3. La couverture convient au type de manuel oui ☐ non ☐

1.2. Format

1.2.1. Le format est en adéquation avec les fonctions du manuel et l'âge des élèves oui ☐ non ☐

1.3. Volume

1.3.1. Le volume est adapté au public cible oui ☐ non ☐

1.4. Papier

1.4.1. *L'aspect du papier utilisé est :*

☐ transparent ☐ semi transparent ☐ opaque

1.4.2. La qualité du papier est :

☐ mat ☐ couché une face ☐ couché deux faces

1.4.3. Cette qualité est judicieusement utilisée oui ☐ non ☐

1.4.4. **Le papier utilisé favorise une bonne lisibilité** oui ☐ non ☐

1.5. Façonnage

1.5.1. *Le manuel est*

a) *relié* ☐

b) *broché* ☐

- c) *cousu* ☐
- d) *collé* ☐
- e) *piqué à cheval* ☐
- f) *piqué à plat* ☐
- g) *autres (à préciser)* ☐

1.5.2. Le façonnage permet une manipulation aisée *oui* ☐ *non* ☐

1.5.3. Le façonnage fait que le manuel résiste *oui* ☐ *non* ☐

aux manipulations

1.5.4. *Le manuel possède des pages de garde* *oui* ☐ *non* ☐

1.6. Rapport qualité/prix

1.6.1. Si le prix est connu, le rapport qualité/prix du manuel est *oui* ☐ *non* ☐
appréciable

Appréciation globale sur le plan des aspects matériels

Les critères minimaux sont respectés *oui* ☐ *non* ☐

Nombre de critères de perfectionnement respectés sur

2. Structure

2.1. Distribution

2.1.1. *Le manuel est structuré :*

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Combien ?</i>
a) <i>en parties</i>			
b) <i>en chapitres</i>			
c) <i>en dossiers</i>			
d) <i>en leçons</i>			
e) <i>en unités d'apprentissage</i>			

2.1.2. le découpage du manuel

a) obéit à une logique d'apprentissage *oui* ☐ *non* ☐

b) facilite l'utilisation de celui-ci *oui* ☐ *non* ☐

c) **favorise les apprentissages** **oui** ☐ **non** ☐

2.1.3. Par rapport au niveau du public cible :

	trop long(ue)s	Moyen-(ne)s	Trop court(e)s
a) les parties sont			
b) les chapitres sont			
c) les dossiers sont			
d) les leçons sont			
e) Les unités d'apprentissage sont			

2.1.4. *Les apprentissages comportent*

- a) *des objectifs* oui ☐ non ☐
- b) *des activités* oui ☐ non ☐
- c) *des résumés* oui ☐ non ☐
- d) *des exercices d'application* oui ☐ non ☐
- e) *des exercices d'évaluation* oui ☐ non ☐
- f) *des exercices d'intégration* oui ☐ non ☐
- g) *des prérequis* oui ☐ non ☐
- h) *autres (à préciser)* oui ☐ non ☐

2.2. Articulation

2.2.1. *On constate une régularité dans la préparation des objets d'apprentissage* oui ☐ non ☐

2.2.2. **Cette répartition suit une progression propre aux exigences de la didactique de la discipline** oui ☐ non ☐

2.3. Cohérence

2.3.1. La cohérence interne du manuel est respectée

- a) entre les parties oui ☐ non ☐
- b) entre les chapitres oui ☐ non ☐
- c) entre les leçons oui ☐ non ☐
- d) entre les unités d'apprentissage oui ☐ non ☐

2.3.2. **La cohérence est respectée à l'intérieur des unités d'apprentissage** oui ☐ non ☐

Appréciation globale sur le plan de la structure

Les critères minimaux sont respectés

oui ☐ *non* ☐

Nombre de critères de perfectionnement respecté

.....sur

3. Contenu

3.1. Notions

3.1.1. Les objets d'apprentissage porte sur :

	pas du tout	peu	Moyen-nement	beaucoup
a) <i>des particuliers</i>				
b) <i>des classes</i>				
c) <i>des relations</i>				
d) <i>des structures</i>				

3.1.2. Le contenu du manuel est en adéquation :

	pas du tout	peu	Moyen-nement	beaucoup
a) Avec le programme				
b) <i>Avec le niveau intellectuel des élèves</i>				

Justifiez

3.1.3. a) Le contenu du manuel fait référence à des situations de l'environnement de l'enfant *oui* ☐ *non* ☐

b) Le contenu du manuel fait référence à des situations de la vie quotidienne de l'enfant *oui* ☐ *non* ☐

c) Il y a un équilibre entre les situations proposées (milieu rural/ milieu urbain...) *oui* ☐ *non* ☐

3.1.4. **Le contenu du manuel est**

	pas du tout	peu	Moyen-nement	beaucoup
a) exact				
b) <i>actuel</i>				

3.1.5 a) *Les objectifs pédagogiques généraux sont définis*

- *dans le manuel de l'enseignant* *oui* ☐ *non* ☐

- *dans le manuel de l'élève* *oui* ☐ *non* ☐

Si oui

b) Ils sont conformes aux instructions officielles *oui* ☐ *non* ☐

c) *Les objectifs pédagogiques spécifiques sont définis :*

- *dans le manuel de l'enseignant* oui ☐ non ☐
- *dans le manuel de l'élève* oui ☐ non ☐

Si oui

d) Ils sont formulés au début de chaque leçon oui ☐ non ☐

e) Leur formulation est ☐ générale ☐ opérationnelle

f) Ils sont hiérarchisés oui ☐ non ☐

g) Ils sont en adéquation avec les objets d'apprentissage oui ☐ non ☐
proposés par le manuel

3.1.6. a) Les activités proposés privilégient :

-les savoir-faire cognitifs par rapport aux savoir-redire

oui ☐ *non* ☐

-les savoir-faire gestuels par rapport aux savoir-faire

oui ☐ *non* ☐

b) Les activités proposés poursuivent l'acquisition de savoir-faire

☐ pas du tout ☐ peu ☐ moyennement ☐ beaucoup

3.2. Méthodologie

3.2.1. *Quelle est la démarche préconisée ?*

3.2.2. La démarche développe la capacité d'apprendre à apprendre

(recherches autonomes, exercices ouverts...)

pas du tout ☐ peu ☐ Moyennement ☐ beaucoup ☐

3.2.3. La démarche met en œuvre :

	pas du tout	peu	Moyennement	beaucoup
a) des activités fonctionnelles				
b) des activités de structurations				

3.2.4. *La démarche préconisée suggère :*

- a) *la présentation des objets d'apprentissage* ☐
- b) *le développement des objets d'apprentissages* ☐
- c) *l'application des objets d'apprentissages* ☐
- d) *l'intégration des objets d'apprentissages* ☐

3.2.5. *La phase de présentation des objets d'apprentissage propose de manière explicite*

- a) *des approches par anticipation* ☐
- b) *des motivations* ☐
- c) *des problèmes de départ* ☐
- d) *des observations d'un document de départ* ☐
- e) *des observations d'un objet, d'une situation* ☐
- f) *des explorations préliminaires* ☐
- g) *des exercices introductifs* ☐
- h) *des visites* ☐
- i) *des recherches demandées aux élèves* ☐
- j) *la communication des objectifs* ☐
- k) *le rappel des prérequis* ☐
- l) *la prise en compte des structures d'accueil* ☐
- m) *autres (à préciser)* ☐

3.2.6. Cette présentation facilite les apprentissages

pas du tout ☐ peu ☐ Moyennement ☐ beaucoup ☐

3.2.7. *La phase de développement des objets d'apprentissage propose de manière explicite*

- a) *des inductions de l'objet* ☐
- b) *des apports d'informations* ☐
- c) *des énoncés d'une définition, d'une règle, d'une formule* ☐
- d) *des activités de développement* ☐
- e) *des illustrations par des exemples, des dessins* ☐
- f) *des démonstrations* ☐
- g) *un retour à une situation de présentation* ☐
- h) *l'organisation des objets d'apprentissage* ☐
- i) *la fixation des objets d'apprentissage* ☐
- j) *autre (à préciser)* ☐

3.2.8. Ce développement facilite les apprentissages

pas du tout ☐ peu ☐ Moyennement ☐ beaucoup ☐

3.2.9. *La phase d'application des objets d'apprentissage propose de manière explicite*

- a) *des exercices d'application* ☐
- b) *des questions de compréhension* ☐
- c) *des exercices de consolidation* ☐
- d) *des activités de remédiation* ☐

e) *des exercices de dépassement* ☐

f) *une évaluation des acquis* ☐

3.2.10. l'application a permis de fixer les apprentissages
pas du tout ☐ peu ☐ Moyennement ☐ beaucoup ☐

3.2.11. a) *Le manuel vise l'intégration des objets d'apprentissage* oui ☐ non ☐

b) *Si oui cette intégration se fait*

- *par une mise en relation avec d'autres savoir* oui ☐ non ☐

- *par un transfert verbal* oui ☐ non ☐

- *par un transfert horizontal* oui ☐ non ☐

- *par le développement de situations* oui ☐ non ☐

d'intégration

3.2.12. a) *Il existe des supports pédagogiques du manuel* oui ☐ non ☐

b) *Si oui, citez-les*

3.3. Fonctions

3.3.1. *Le manuel déclare poursuivre les fonctions suivantes :*

a) *relatives à l'élève*

- *transmission de connaissance* oui ☐ non ☐

- *développement de capacités et de compétences* oui ☐ non ☐

- *consolidation des acquis* oui ☐ non ☐

- *évaluation des acquis* oui ☐ non ☐

- *intégration des acquis* oui ☐ non ☐

- *référence* oui ☐ non ☐

- *éducation* oui ☐ non ☐

b) *relatives à l'enseignement*

- *information scientifique et générale* oui ☐ non ☐

- *formation pédagogique* oui ☐ non ☐

- *aide aux apprentissages et à la gestion du cours* oui ☐ non ☐

- *aide à l'évaluation* oui ☐ non ☐

3.3.2. Dans les faits, les fonctions du manuel sont présentes

	pas du tout	peu	Moyennement	beaucoup
a) relatives à l'élève				
- transmission de connaissances				

- développement de capacités et de compétences				
- consolidation des acquis				
- évaluation des acquis				
- intégration des acquis				
- référence				
- éducation sociale et culturelle				
b) relatives à l'enseignant				
- information scientifique et générale				
- formation pédagogique				
- aide aux apprentissages et à la gestion des cours				
- aide à l'évaluation				

Appréciation globale sur le plan du contenu

Les critères minimaux sont respectés

oui ☐ *non* ☐

Nombre de critères de perfectionnement respectés

.....sur

4. Facilitateurs

4.1. Facilitateurs techniques (aide à l'utilisation)

4.1.1. a) *Le manuel possède*

- *une préface*

oui ☐ *non* ☐

- *un avant-propos*

oui ☐ *non* ☐

Si oui

b) Cette préface ou cet avant-propos donne un aperçu global du manuel :

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) Cette préface ou cet avant-propos propose une méthodologie d'utilisation du manuel :

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

4.1.2. a) *Le manuel possède :*

- *une table de matière*

oui ☐ *non* ☐

- *un sommaire*

oui ☐ *non* ☐

Si oui

b) Cette table des matières ou ce sommaire est facilement exploitable

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) Justifiez

4.1.3. a) *Le numéro de page se trouve*

	<i>Interne</i>	<i>Centre</i>	<i>Externe</i>
--	----------------	---------------	----------------

<i>Haut</i>			
<i>Milieu</i>			
<i>Bas</i>			

b) Le foliotage est lisible

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) Justifiez

4.1.4. a) *Le manuel possède une table de répartition dans le temps* oui ☐ non ☐

Si oui

b) Cette table permet à l'utilisateur d'organiser facilement l'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) Justifiez

d) Cette table est facilement exploitable

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

Justifiez

4.1.5. *Le manuel possède une biographie* oui ☐ non ☐

4.1.6. *Le manuel possède un index* oui ☐ non ☐

4.1.7. **3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.1.** oui ☐ non ☐

4.2. Facilitateurs pédagogiques (aide à l'apprentissage)

4.2.1. a) *Il existe des logos* oui ☐ non ☐

Si oui

b) Ces logos sont expressifs

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) *Ils ont un intérêt pédagogique* oui ☐ non ☐

4.2.2 a) *Le manuel possède un glossaire ou un lexique* oui ☐ non ☐

Si oui

b) *ce glossaire ou ce lexique prend en compte tous les mots nouveaux du manuel* oui ☐ non ☐

4.2.3. a) *Le manuel propose des résumés* oui ☐ non ☐

Si oui

b) *Par rapport à l'unité d'apprentissage, ils se situent*

☐ début ☐ à l'intérieur ☐ à la fin

c) Ils prennent en compte les objectifs de la leçon

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

Si non

d) *Le manuel propose des indicateurs pour le réaliser* oui ☐ non ☐

4.2.4.a) Le manuel propose des tableaux (multiplication, conjugaison, formulaire ...) oui ☐ non ☐

Si oui

b) Ces tableaux sont pertinents par rapport à l'objet de l'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

c) Leur exploitation facilite l'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

4.2.5. a) Les prérequis sont explicitement formulés oui ☐ non ☐

Si oui

b) Le rappel des prérequis sous forme

☐ expositive ☐ active ☐ autres

4.2.6. **3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.2.** oui ☐ non ☐

Appréciation globale sur le plan des facilitateurs

Les critères minimaux sont respectés

oui ☐ non ☐

Nombre de critères de perfectionnement respectés

.....sur

5. Illustrations

5.1. Type

5.1.1. a) Le manuel contient des illustrations oui ☐ non ☐

5.1.2. Si oui, les types d'illustration sont :

a) des dessins ☐

b) des photographies ☐

c) des schémas ☐

d) des graphiques ☐

e) des cartes ☐

f) autres (à préciser) ☐

5.1.3. a) Les illustrations sont accompagnés d'une légende oui ☐ non ☐

Si oui

b) La légende en adéquation avec l'illustration oui ☐ non ☐

5.1.4. a) Quel type d'illustration est privilégié ?

b) Ce choix est-il judicieux ?

5.2. Qualité

5.2.1. Le type de l'illustration est de bonne qualité sur la plan de :

	dessin	photo	schéma
--	--------	-------	--------

	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
L'expression						
L'impression						
L'esthétique						

5.2.2. L'illustration est exacte

oui ☐ non ☐

5.2.3. Le choix de la (ou des) couleur(s) utilisée(s) pour les illustrations est judicieux

oui ☐ non ☐

5.3. Rapport illustration/texte

5.3.1. *Quelle est la proportion (%) moyenne occupée par l'illustration dans le manuel ?*

5.3.2. Cette proportion est conforme aux normes en la matière

oui ☐ non ☐

5.3.3. La place de l'illustration dans le texte est pertinente

oui ☐ non ☐

5.4. Rôle

5.4.1. *Par rapport aux objets d'apprentissage, les illustrations ont un rôle :*

- a) *inductif* ☐
- b) *explicatif* ☐
- c) *évaluatif* ☐
- d) *esthétique* ☐
- e) *indicatif* ☐

5.4.2. L'illustration est pertinente par rapport

- a) Aux objectifs oui ☐ non ☐
- b) aux objets d'apprentissage oui ☐ non ☐
- c) au contexte socioculturel oui ☐ non ☐

Appréciation globale sur le plan des illustrations

Les critères minimaux sont respectés oui ☐ non ☐

Nombre de critères de perfectionnement respectés sur

6. Lisibilité

6.1. Lisibilité typographique

6.1.1. a) *Quelle(s) police(s) de caractères est (sont) utilisée(s) dans le manuel ?*

b) **Ces polices sont lisibles par les élèves**

☐ pas du tout ☐ moyennement ☐ aisément

6.1.2. a) La taille des caractères utilisés dans le manuel est

	8	9	10	12	14	18	24
• pour les titres							
• pour les sous-titres							
• pour les textes							
• pour les exercices							
• pour les résumés des règles							

b) Les corps de caractères sont adaptés à l'âge oui ☐ non ☐

6.1.3. Les variations de caractères (polices, corps, graisse, espacement ...) sont

a) pertinentes par rapport à l'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

b) cohérentes

- à l'intérieur de l'unité d'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

- entre les différentes unités d'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

6.1.4. La page est

☐ Peu aérée ☐ suffisamment aérée ☐ trop aérée

6.1.5. Les variations de mise en page (justification, colonnes, interlignage, marges...)

a) sont cohérentes

- à l'intérieur de l'unité d'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

- entre les différentes unités d'apprentissage

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

b) favorisent la lisibilité

☐ pas du tout ☐ partiellement ☐ parfaitement

6.2. Lisibilité linguistique

6.2.1. La lisibilité des textes est facilité par

	peu	Moyen- nement	beaucoup
a) la longueur des phrases			
b) la longueur des mots			
c) le nombre de mots nouveaux			
d) l'utilisation de mots du vocabulaire fondamental			

Appréciation globale sur le plan de la lisibilité

Les critères minimaux sont respectés oui ☐ non ☐

Nombre de critères de perfectionnement respectés sur

7. Les exercices de grammaire dans le manuel

- 7.1. Mode d'organisation des exercices au sein du manuel**
- 7.2. Classement des exercices (typologie)**
- 7.3. La grammaire dans le manuel**

Annexe : 10

Texte support**Protégeons notre planète.**

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne pas la souiller en y déposant les excréments de ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. ».

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : naître, vivre et mourir dans la même maison... Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

Analyser :

- Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.
- A partir de quel constat la réflexion de J. Rostand se développe-t-elle ?
- Sur quelle opposition les deux premiers paragraphes sont-ils construits ?
- Relevez le vocabulaire, les connecteurs logiques et temporels qui marquent cette opposition.
- A qui Rostand donne-t-il la parole dans le troisième paragraphe ? Comment appelle-t-on ce procédé ?
- A quelle conclusion le raisonnement aboutit-il ?
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il le pronom personnel « nous » ?
- Relevez et expliquez les métaphores du dernier paragraphe.

Annexe : 11

Pré-enquête

I- Erreurs d'ordre phonique :

Bien que notre étude se porte sur l'expression écrite, ceci ne nous a pas empêché de relever quelques erreurs d'ordre phoniques

1. Les voyelles :

La confusion fréquente entre :

« o » et « ou »

« u » et « e »

« i » et « é »

« e » et « eu »

*péramide

E. C : pyramide

*sévilisation

E. C : civilisation

*fie

E. C : fée

*avée

E. C : avis

*ai conné

E. C : ai connu

*rigion

E. C : région

*eslamique

E. C : islamique

*protige

E. C : protège

2. Les consonnes :

La confusion entre les consonnes « p » « v »

*pesoin

E. C : besoin

II-Lexicales :

1. Le genre :

Une certaine confusion règne quant à l'accord genre/nombre des substantifs et qui est probablement due à l'influence de la langue maternelle

*L'Italie c'est une très grande pays	E. C : L'Italie c'est un très grand pays
*la première pays	E. C : le premier pays
*le capital	E. C : la capitale

2. Le nombre :

*les péramide	E. C : les pyramides
*les belle petite ville	E. C : les belles petites villes
*les plage	E. C : les plages
*des paysage	E. C : des paysages
*des place	E. C : des places
*dans les années passé	E. C : dans les années passées

III- Syntaxe :

1. Les articles :

- L'article défini/ indéfini

* la belle paysage	E. C : le beau paysage
*voyagé a Ø notre pays comme Ø Tunisie	E. C : voyager à un autre pays comme la Tunisie
* et un peuple arabe	E. C : et le peuple arabe
*un ville	E. C : une ville
*le culture	E. C : la culture
* je souhaite visiter Ø Arabie Saoudite	E. C : je souhaite visiter l'Arabie Saoudite

2. Le partitif :

*conditions du repos	E. C : conditions de repos
*pays de culture et du civilisation	E. C : pays de culture et de civilisation
	E. C : j'aime Ø voyager
*j'aime de voyager	E. C : des touristes

- *de les touristes
- * il y a des belles ruines
- *raconté sur lui
- * les vestiges de les grandes civilisations
- * attire l'attention de les touristes
- *le pays du pharaons
- * et des belles plages
- *il y a plusieurs de beaux pays

- E. C : il y a de belles ruines
- E. C : raconté de lui
- E. C : les vestiges des grandes civilisations
- E. C : attire l'attention des touristes
- E. C : le pays des pharaons
- E. C : et de belles plages
- E. C : il y a plusieurs Ø beaux pays

3. L'adjectif :

- L'adjectif possessif

- *c'est pour sa
- *leur culture
- *ces traditions

- E. C : c'est pour ça
- E. C : sa culture
- E. C : ses traditions

- L'adjectif indéfini :

- *tout les conditions
- *tous est possible

- E. C : toutes les conditions
- E. C : tout est possible

4. Le pronom relatif

- *mon seul rêve que visiter
- *il y a encore le Nil est très...
- *mon seul rêve que visite ce pays

- E. C : mon seul rêve est de visiter
- E. C : il y a encore le Nil qui est très...
- E. C : mon seul rêve est de visiter ce pays

5. Les modes et les temps :

- *chaque personne aimera
- *quand j'ai eu le doctora
- *et j'aimera
- *j'aimerais voyager en Egypte
- *je souhaite

- E. C : chaque personne aimerait
- E. C : quand j'aurai le doctorat
- E. C : et j'aimerais
- E. C : j'aimerais voyager en Egypte
- E. C : je souhaite

*les cytoyens faient	E. C : les citoyens faisaient
*qui peu me réalisé	E. C : qui pourra me réaliser
- L'infinifif :	
*je veux visité	E. C : je veux visiter
*pour défoulé	E. C : pour me défouler
*je voudrai bien visité	E. C : je voudrais bien visiter
*j'ai vu et toucher	E. C : j'ai vu et touché

6. Le verbe « être » et « avoir » :

*ces pharaons étaient travaillé	E. C : ces pharaons avaient travaillé
*je souhaiterai voyagé est Syria	E. C : je souhaiterais voyager en Syrie
*et je très reposé à l'hotel	E. C : et j'étais très reposé à l'hôtel

IV- La phrase :

*dans le pays qui aimera	E. C : dans le pays qu'il aimera
*la première chose qu'elle pousse	E. C : la première chose qui pousse
*parceque c'est pays touristique et qu'elle a des beaux places	E. C : parce que c'est un pays touristique qui a de belles places
*Egypte c'est pays qu'elle s'appelle	E. C : Egypte c'est un pays qui s'appelle
*j'aime beaucoup que je visite	E. C : j'aime beaucoup visiter

- La majuscule :

Elle est méconnue en arabe, d'où sont omission très fréquente au début des phrases et des noms propres voir même des majuscules à l'intérieur de la phrase.

*tunisie	E. C : Tunisie
*la france	E. C : la France

- La ponctuation :

Nous n'avons pu voir sur les copies que deux signes de ponctuation le point et la virgule

*...et des belles plages et des batiments et beaucoup de choses	E. C : de belles plages, des bâtiments et beaucoup de choses
*...et pour connaître les culture et sivilisation et je veux voir les ruines de guerre mondial I II	E. C : ... pour connaître les cultures et les civilisations et voir aussi les ruines de la 1 ^{ère} et de la 2 ^{ème} guerre mondiale.

