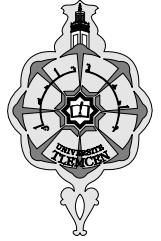


République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen

Faculté des Lettres et des langues
Département des langues étrangères

Ecole doctorale de Français
Pôle Ouest
Antenne de Tlemcen

Thème

L'impact d'un cours éclectique de la grammaire sur les expressions écrites des élèves algériens au collège.

En vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option : didactique

Présenté par :

Mme BENYELLES Leïla née AZZOUG

Diriger par :

M. le professeur
BENMOUSSAT Boumediene

Devant le jury :

- **PRESIDENTE** :Mme Sabiha BENMENSOUR ,
maitre de conférences **A**, université de Tlemcen
- **RAPPORTEUR** :M. Boumediène BENMOUSSAT,
professeur, université de Tlemcen
- **EXAMINATRICE** :Mme Aouicha OUDJDI-DAMERDJI,
Maitre de conférences **B**, université de Tlemcen
- **EXAMINATRICE** :Mme Mounia SEBBANE, Maitre de conférence **A**,
université de Mascara
- **EXAMINATRICE** :Mme khadidja MOKADEM, maitre de conférence **A**,
université de Sidi Belabès

Novembre 2011

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude tout d'abord au Professeur BENMOUSSAT Boumediene mon directeur de recherche pour la confiance qu'il m'a témoignée, en répondant favorablement et sans hésitation à ma sollicitation, pour son aide précieuse et les conseils formateurs qu'il m'a prodigués afin d'améliorer mon mémoire. Je remercie aussi vivement Monsieur ALI BENCHRIF Zakaria pour sa disponibilité, ses orientations et Madame YALAWI Wafâa pour ses subtils conseils

Je remercie toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidée à réaliser ce modeste travail.

Dédicace

Avec tous mes sentiments de tendresse, je dédie ce modeste travail à mes chers parents qui m'ont appris la patience et la persévérance et qui m'ont toujours encouragée et poussée vers l'avant, à mon fils Elyassin, mon mari Nabil, mes frères : Mokhtar, Anas, Amine à mon amie Hidayat. À toute ma famille et ma belle famille ainsi qu'à tous mes amis.

LEILA

Mots clés¹ :

Acquisition : on appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire .etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage).

Apprentissage : l'apprentissage est un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : école, enseignant, apprenant, emploi du temps. L'apprenant serait donc une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet.

Appropriation : l'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

Connaissances déclaratives : appelées aussi « savoir déclaratif » cette notion a participé historiquement au débat sur le rapport entre « savoir » et « savoir-être » (know vs know how en anglais) pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir faire communicatif. Grâce à l'approche communicative on a pu montrer qu'un savoir-faire opérationnel peut précéder le savoir conceptuel. Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable.

Connaissances procédurales : appelées aussi « savoir-faire ». Sont la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible. Dans l'approche communicative on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique. Discursivement, les savoir-faire supposent le respect, sauf volonté expresse de les enfreindre, des scripts de référence des échanges linguistiques, c'est-à-dire les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

Contextualisation : est le fait de mettre un élément en contexte.

¹ CUQ, Jean Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

Introduction

Actuellement, L'élève algérien rencontre un échec scolaire face au français langue étrangère, il suffit de tendre l'oreille dans les couloirs des universités pour constater que les étudiants, après avoir étudié le FLE pendant neuf ans, éprouvent encore de nombreuses difficultés dans cette langue, à l'oral comme à l'écrit. Ce qui nous a poussés à chercher la cause et la source de ce problème.

Il est clair que le problème que rencontrent ces étudiants à l'écrit est un problème de base qui doit être résolu dès leur jeune âge. Pour cela, nous sommes intéressé au collège puisque les élèves ont déjà quelques rudiments de la langue ; et comme l'évaluation du français dans le système pédagogique algérien porte souvent sur l'écrit, en tant que moyen sûr, fiable et économique pour l'évaluation ; nous avons choisi de travailler là-dessus.

En feuilletant les copies des expressions écrites des élèves de quatrième année moyenne, nous avons remarqué qu'une grande partie de leurs fautes relève d'un manque de la grammaire.

Suite à ce constat, nous avons interrogé les enseignants sur la méthode dont ils enseignent la grammaire et son impact sur l'expression écrite des élèves. Nous avons constaté que ces professeurs font des cours de grammaire avec de longues explications métalinguistiques et des exercices structuraux, en pensant amener leurs apprenants à la maîtrise des règles. Toutefois ces élèves bien qu'ils apprennent par cœur la règle grammaticale, ne parviennent pas à cette maîtrise. Dès qu'ils sont confrontés à la langue pour produire un discours autonome et authentique, ils se trouvent dans l'incapacité de mettre en pratique les règles qu'ils ont apprises car ils ne savent pas passer du savoir (connaissances déclaratives de la grammaire) au savoir-faire (connaissances procédurales) ; ce qui nous pousse à nous interroger sur l'enseignement de la grammaire. Ainsi :

Comment doit-on enseigner la grammaire pour que l'apprenant algérien parvienne à réinvestir ses connaissances grammaticales dans ses expressions écrites ?

Le présent travail constitue une réflexion sur la didactique de la grammaire FLE, il se fait l'écho d'une nouvelle vision de l'enseignement de la grammaire. La langue étant essentiellement l'instrument d'interaction et de communication, la grammaire est un outil et non une fin. Ce travail ne vise pas un cours de la grammaire en elle-même et pour elle-même

Introduction

mais plutôt un cours de la grammaire pour la communication. À travers ce cours, nous avons essayé de trouver une méthode adaptée à l'apprenant algérien, une méthode par laquelle « langue » et « grammaire » partagent d'amples zones d'intersection. Nous pensant que l'hypothèse suivante pourrait apporter un remède à ce problème :

-Un cours éclectique de la grammaire : onomasiologique suivant la démarche inductive en partant de l'implicite pour aller vers l'explicite et renforcer par des activités ou des tâches langagières car :

a- l'onomasiologie : le savoir grammatical doit avoir un sens, avant d'avoir une forme car un apprenant en langue étrangère a toujours l'intention de communication qui la traduit en forme (la forme convenable pour transmettre ce sens) ;

b- un enseignement inductif en partant de l'implicite pour aller vers l'explicite où l'apprenant tire lui-même la régularité grammaticale, permet une meilleure conceptualisation et une classification de ses acquis dans la mémoire à long terme ;

c- le rejet de l'exercice structural et l'adoption des activités langagières, issu des conversations quotidiennes, et des tâches ; seront plus objectives et modernes car il vise un apprentissage de la langue (de la communication) et la grammaire n'est qu'un outil.

-Il semble important de répondre à ces questions :

- qu'en est-il de pratiques de classe au collège algérien ?
- quel est le retentissement de ces stratégies sur l'appropriation du savoir ?
- quels sont les avantages qu'apporte l'activité communicative par rapport à l'exercice structural et où se situe la tâche scolaire?

Ce mémoire se divise en deux grandes parties. La première partie traite des aspects théoriques. Ils seront classés en quatre chapitres.

Le premier chapitre concerne les acceptions et la diversité des grammaires. Nous avons tenté de cerner le concept « grammaire ». la diversité de ses acceptions engendre toute une typologie permettra de connaître les grammaires introduites dans le cours proposé. Certes, un cours fait une combinaison entre plusieurs grammaires mais celle-ci n'est pas anarchique ; au contraire cette combinaison doit s'inscrire dans un cadre méthodologique.

Pour cela, nous entamerons un deuxième chapitre qui représente l'activité grammaticale dans les différentes méthodologies de l'enseignement FLE (la méthode traditionnelle, l'approche communicative, l'éclectisme méthodologique...). Ce chapitre ne

Introduction

sera pas un inventaire diachronique mais uniquement un aperçu pour que le lecteur connaisse les méthodologies dont nous nous sommes inspirées ainsi que celles adoptées par les enseignants actuels.

Un cours de grammaire se termine, généralement, par des exercices d'application d'où le troisième chapitre qui survole toute une typologie d'exercices (les exercices structuraux, les exercices de conceptualisation, les activités langagières et les tâches).

Le quatrième chapitre rapporte d'une part les directives officielles et d'autre part l'état des lieux réel des pratiques de classe pour enseigner un point grammatical. Ceci vous sera utile pour justifier notre intervention afin de remédier à cet échec scolaire que les élèves rencontrent.

De façon conjointe, Nous avons une deuxième partie qui traite les aspects pratiques. Elle comprend deux chapitres. Pour réaliser un travail de recherche didactique, nous allons faire une étude appliquée sur le terrain, nous allons situer notre recherche dans trois classes de quatrième année moyennes au collège de « Pierre Curie ». Dans la première classe, nous allons laisser l'enseignant **A** faire ses cours à sa manière, sur « l'impératif » et un autre sur « les expressions du but » ; Elle sera la classe témoin. Dans la deuxième classe, nous allons demander à l'enseignant **A** de faire les mêmes cours mais suivant la méthode éclectique. Et dans la troisième classe, nous allons demander à un enseignant **B** de refaire les mêmes cours éclectiques. Cette dernière classe est pour renforcer nos constats.

Nous allons décrire le déroulement de tout ce qui se passe dans ces trois classes dans un cinquième chapitre. Et le dernier chapitre sera consacré à l'analyse. Ce chapitre sera une étude quantitative car nous allons comptabiliser les résultats des apprenants qui puissent réinvestir les points grammaticaux étudiés dans leurs rédactions et après, une étude comparative entre ces résultats afin de montrer la différence entre l'impact des deux types de cours (éclectiques et traditionnels) sur les expressions écrites de ces apprenants.

Notre recherche est interdisciplinaire, didactique et linguistique, elle est fondée sur l'approche hypothético-déductive qui repose sur un raisonnement qui va des lois et des principes posés aux faits d'expérience.

Partie théorique

Chapitre 1

Les notions de grammaire dans
l'enseignement/ apprentissage du FLE

Pour faire une recherche en didactique de la grammaire du FLE, il est primordial de cerner le concept « grammaire » ; ce concept délicat à définir renvoie à une diversité de d'acceptions qui engendre toute une typologie des grammaires :

grammaire active/passive, grammaire contextualisée/décontextualisée, grammaire de l'oral/de l'écrit, grammaire de la langue/de la parole, grammaire de phrase/de texte, grammaire déductive/inductive, grammaire explicite/implicite, grammaire interne/externe (à l'apprenant), grammaire normative/descriptive, grammaire structurale/générative/énonciative, grammaire (onomasiologique/ sémasiologique).

1. Acceptions de la grammaire : « *L'art de bien parler et de bien écrire* » est la définition traditionnelle gréco-latine du mot « grammaire ». Mais en réalité, ce mot inévitable dans l'enseignement des langues « *est très délicat à définir car ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues* »². Robert GALISSON et Daniel COSTE dans le dictionnaire de didactique des langues, avaient donné plusieurs acceptions à la grammaire et l'ont classées en deux catégories :

1.1. Les acceptions relatives à des entreprises d'ordre métalinguistiques, (il s'agit toujours d'un discours sur le langage humain en général ou sur les langues naturelles en particulier), la grammaire était définie comme étant :

a- description du fonctionnement général d'une langue maternelle.

b- description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.

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* »³.

² GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, P. 253.

³ *ibid.*

1.2. Acception relative au système interne de l'apprenant : cette dernière acception est plus rarement attestée ; elle correspond à ce que CHOMSKY appelle non pas grammaire mais compétence du sujet parlant. Cette acception voit la grammaire comme étant un « *système intériorisé par le locuteur auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue* »⁴. Cette acception contrairement à celles qui l'ont précédé voit que les commentaires métalinguistiques et les explications grammaticales sont inutiles.

La grammaire était depuis longtemps une discipline bien à part. Elle s'enseigne indépendamment des autres aspects de la langue, puisqu'elle possède ses propres méthodes objectifs et modes d'évaluation. Henri BESSE et Rémy PORQUIER affirment qu' « *en tant que savoir sur les langues et sur le langage, [la grammaire] est une science comme les autres (...). Elle a son objet propre (...), elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente (...) qui permettent la connaissance et la transformation de son objet dans une pratique scientifique* »⁵.

Bien entendu, du point de vue des linguistes, la grammaire est une somme de savoirs sur le fonctionnement de la langue, mais du point de vue de son enseignement et son acquisition ; la didactique de la grammaire s'interroge sur ses méthodes d'enseignement, sur le rôle de l'enseignant et sur le statut de l'apprenant.

Le didacticien devra opérer une sélection dans la somme des descriptions fournies par le linguiste et l'adaptera obligatoirement, par la suite, à son entreprise.

Ce rapport entre linguistique et didactique, peut être illustré par cette réflexion de Patrick CHARAUDEAU ⁶ qui organise la langue, sur deux secteurs : linguistique et éducatif.

Il définit le premier comme étant : « *un système de pensée où se font concurrence, discipline et théorie* »⁷; le second, comme étant : « *le système d'exploitation de cette disciplines et théorie* »⁸. Le secteur linguistique est la somme de toutes les théories, méthodes et approches conçues à partir de l'étude et de l'analyse in vitro des faits de langues. C'est

⁴ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, P. 253.

⁵ BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, 1984, P.29-30.

⁶ CHARAUDEAU, Patrick. « Les conditions de l'enseignement d'une grammaire du sens », conférence à l'université paris nord. Mai 1999.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

2.1.2. Grammaire passive

La grammaire passive est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise seulement à un niveau de reconnaissance, c'est-à-dire, l'apprenant identifie les formes linguistiques qu'il a déjà rencontrées précédemment. On l'appelle aussi grammaire de reconnaissance.

2.2. Grammaire contextualisée / décontextualisée¹¹ :

Pour enseigner la grammaire, l'enseignant peut présenter le phénomène grammatical dans son contexte ou indépendamment de son contexte. On distingue alors :

2.2.1. Grammaire contextualisée

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

La situation de communication est l'ensemble des paramètres qui influe sur les contenus selon certains modes:

- Canal: lettre papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face à face;
- statut respectif, personnalité, état d'esprit des interlocuteurs, lieu, moment;

La situation d'enseignement/apprentissage est l'ensemble des paramètres qui influe sur le processus d'enseignement/apprentissage:

- format, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants;
- degré de motivation et maturité des apprenants;
- conditions matérielles, contexte social et institutionnel, etc.

2.2.2. Grammaire décontextualisée

La grammaire décontextualisée est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication. Par exemple, dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

¹¹ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.261.

2.3. Grammaire de l'oral/de l'écrit ¹²:

L'oral et l'écrit n'ont pas la même grammaire, nous distinguons alors:

2.3.1. Grammaire de l'oral

La grammaire de l'oral est basée sur les normes en vigueur dans la langue orale: déictiques, interjections, chevauchements, hésitations, etc.

2.3.2. Grammaire de l'écrit

La grammaire de l'écrit fonctionne comme une grammaire normative lorsqu'on veut imposer ses règles à la grammaire de l'oral.

2.4. Grammaire de la langue/de la parole¹³ :

2.4.1. Grammaire de la langue

La grammaire de la langue est l'ensemble des règles qui régissent la langue conçue comme un système de nature sociale soumis à des conventions collectives. La langue est un système social que les locuteurs utilisent pour énoncer une parole personnelle située.

2.4.2. Grammaire de la parole

La grammaire de la parole est l'ensemble des règles que régissent la parole conçue comme la langue telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est donc une grammaire descriptive, non normative.

2.5. Grammaire déductive/inductive :

2.5.1. Grammaire déductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. L'enseignant explique les règles de la grammaire et les élèves doivent les apprendre, puis il leur donne des exemples pour les appliquer. *« Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique (paradigme verbal, grammatical ou lexical) ou à une règle (syntaxique) pour*

¹² [http://www.cain.info/load_pdf.php ?
Enssibal.enssib.fr/bibliotheque/.../rrbtanriverdieva](http://www.cain.info/load_pdf.php?Enssibal.enssib.fr/bibliotheque/.../rrbtanriverdieva)

¹³ [http://www.cain.info/load_pdf.php ?
Enssibal.enssib.fr/bibliotheque/.../rrbtanriverdieva](http://www.cain.info/load_pdf.php?Enssibal.enssib.fr/bibliotheque/.../rrbtanriverdieva)

guider sa production »¹⁴, cette grammaire déductive alors, exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles.

2.5.2. Grammaire inductive

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles. À partir d'un corpus d'exemples, l'apprenant se trouve invité à une activité d'observation et de recherche pour comprendre le fonctionnement de la langue. Alors il fait recours à l'analogie pour saisir la règle sous-jacente à partir du corpus fourni. La grammaire inductive est cognitive puisque l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures pour résoudre un nouveau problème grammatical.

2.6. Grammaire explicite/implicite :

2.6.1. Grammaire explicite

La grammaire explicite a pour fonction de consolider les pratiques quand le savoir-faire intuitif se révèle défaillant. Elle est fondée sur « *l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves* »¹⁵. Elle sert aussi d'outils d'autocorrection et en même temps d'outils d'accès à la forme écrite de la langue. C'est par ce qu'en recourant à l'explication des règles en classe et en utilisant la terminologie métalinguistique de la langue étudiée, l'apprenant aboutira à la compréhension du fonctionnement de la langue, ce qui accède à la maîtrise de la langue étudiée.

La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de « fabriquer » ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus ou moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent.

2.6.2. Grammaire implicite

La grammaire implicite vise à donner aux élèves « la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de

¹⁴ GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p. 27.

¹⁵ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.206.

formes »¹⁶ à partir du quelles les apprenants parviendraient à une compréhension inconsciente du fonctionnement de la langue en question. Autrement dit, la grammaire implicite est « un enseignement inductif »¹⁷, c'est l'apprenant qui induit lui-même les contraintes d'emploi de tel ou tel forme linguistique, « non_explicite »¹⁸ car l'enseignant fuit toute description ou tout retour à une quelconque terminologie grammaticale mais plutôt « d'une description grammaticale particulière de la langue cible »¹⁹ et quelle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition.

2.7. Grammaire interne/externe :

2.7.1. Grammaire interne

La grammaire interne est l'ensemble des règles de la langue étrangère telles que l'apprenant les a construites à un moment donné, et qui sont celles qu'il utilise lorsqu'il parle spontanément. Cette grammaire est appelée aussi «grammaire intermédiaire» ou «interlangue».

2.7.2. Grammaire externe

La grammaire externe est l'ensemble des règles données de l'extérieur à l'apprenant (telles qu'énoncées par l'enseignant, ou dans le précis grammatical du manuel). C'est la grammaire utilisée dans les exercices d'application pendant lesquels l'apprenant peut se référer aux règles canoniques.

2.8. Grammaire normative/descriptive :

La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et grammaire descriptive.

2.8.1. Grammaire normative

La grammaire normative est l'ensemble des règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du «bien parler» ou du «bien écrire». La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. Elle est connotée de façon

¹⁶ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 254.

¹⁷ BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*, 1991 collection LAL, Paris, Hatier /Didier, p. 86

¹⁸ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.204.

¹⁹ *Ibid.*, p.205.

péjorative comme signifiant à la grammaire traditionnelle, non scientifique. La grammaire normative, en demeurant au niveau du discours, reste obligatoirement énumérative et impuissante.

2.8.2. Grammaire descriptive

La grammaire descriptive est l'ensemble des règles qui régit la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement contrairement à la grammaire normative. La grammaire moderne est une grammaire descriptive.

à l'inverse de la grammaire normative, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observés, sans exclusive sociale ou esthétique²⁰.

2.9. Grammaire structurale/ générative/énonciative :

2.9.1. Grammaire structurale

La grammaire structurale est la première grammaire moderne, elle présente parfois des variantes importantes depuis sa fondation par Saussure au début du 20e siècle.

Selon Eddy Roulet²¹, la grammaire structurale peut fournir, par son contenu comme par sa forme, une base solide à l'enseignement des langues vivantes. Elle décrit la langue en usage dans une certaine communauté à une certaine époque, puisqu'elle étudie des échantillons enregistrés sur le terrain.

2.9.2. Grammaire générative

La grammaire générative est une forme de grammaire structurale. La grammaire générative repose sur les acquis de la linguistique distributionnelle des années 40-55 dont l'une des figures marquantes est Z.S.Harris (Structural linguistics, Structures mathématiques du langage) la grammaire générative ne se veut pas descriptive, mais explicative²². Elle se distingue des autres grammaires par le but qu'elle s'est donnée. Elle a un but explicatif, elle veut seulement dresser un inventaire des éléments linguistiques, mais aussi expliquer leur

²⁰ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, pp. 253-254.

²¹ ROULET, Eddy. *Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan, 1972. p. 45.

²² NIQUE Christian. *Initiation méthodique à la grammaire générative*. Paris, Colin, 1974, p.14.

fonctionnement, la régularité de chaque langue, les universaux de langage, et rendre compte du phénomène de créativité.

2.9.3. Grammaire énonciative

La grammaire énonciative considère les productions linguistiques comme des énoncés produits par un énonciateur, c'est-à-dire un sujet se situant lui-même par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à sa situation d'énonciation. La grammaire énonciative est une grammaire de la parole qui actualise et contextualise la grammaire de la langue.

2.10. Grammaire sémasiologique / onomasiologique :

2.10.1. Grammaire sémasiologique

La grammaire sémasiologique ou morphosyntaxique étudie la morphologie c'est-à-dire « *les mots selon leurs catégories grammaticales* »²³, et la syntaxe qui est « *la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions* »²⁴. Morphologie et syntaxe sont, toutes deux, considérées comme composantes de la grammaire traditionnelle.

L'approche sémasiologique de la grammaire consiste à « *adopter un point de vue de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes* »²⁵. Cette démarche peut être illustrée par : la mémorisation par l'apprenant des terminaisons verbales associées aux temps et modes de la conjugaison française et l'analyse, ensuite, des valeurs que peut avoir tel temps ou tel mode. L'apprenant va reconnaître les formes mémorisées et pourra les reproduire correctement.

L'objectif premier de cette approche sera de développer chez l'apprenant une compétence grammaticale.

C'est cette consécration de la norme, et l'exclusion de tous les aspects psychologiques et sociaux du langage, que l'on cherche à cette approche de l'enseignement de la grammaire. Elle reste, en revanche, préconisée dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue,

²³ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.356.

²⁴ *Ibid.* p. 354.

²⁵ COURTILLON, Janine. « la grammaire sémantique et l'approche communicative », in I.F.D.L.M. « ...et la grammaire », numéro spécial, février-mars 1989, p.113-122.

stades durant lesquels l'apprenant manifeste le besoin d'un recours constant à la règle grammaticale.

2.10.2. Grammaire onomasiologique

L'approche sémasiologique « *va du signifiant au signifié et s'oppose en cela à l'onomasiologie qui suit l'itinéraire inverse* »²⁶. Ce qui prime dans l'approche onomasiologique c'est le sens. La langue n'est plus un système formel, elle est d'abord et avant tout le moyen d'exprimer une idée. Toutes les formes grammaticales sont investies dans un but de communication puisque, comme le souligne Sophie MOIRAND, « *le langage verbal permet de dire quelque chose, de parler des choses et des gens, de les désigner et de les caractériser* »²⁷.

Venue rompre la tradition de l'enseignement de la grammaire (norme, règles, forme), cette approche, préconise un enseignement grammatical qui prend comme point de départ le fait que, avant de dire quelque chose, il y a une intention de communication d'un sens et non d'une forme, « *j'ai l'intention de dire quelque chose, l'intention de sens est première* »²⁸. Par exemple, un individu qui demande l'heure à un passant, il veut demander l'heure (l'idée) et il cherche la forme convenable pour transmettre son message, ce qui importe le plus pour lui c'est que son interlocuteur le comprenne. c'est le besoin de communiquer une idée qui le fait parler.

Sous l'impact de la pragmatique, la sémantique et des théories de l'énonciation, cette approche se base sur le fait que « *communiquer c'est échanger du sens, la grammaire doit [donc] être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique* »²⁹. Chaque structure syntaxique doit être perçue comme une possibilité de s'exprimer autrement.

La norme grammaticale, considérée comme donnée immuable, est mise de côté au profit d'une vision plus portée sur les conditions de l'énonciation. Plus d'exercices structuraux réflexifs, on ne veut plus faire reproduire suivant un modèle précis, on veut produire suivant une idée, un sens, à travers des activités de conceptualisation et

²⁶ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 485.

²⁷ MOIRAND, Sophie. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette, 1999, P.61.

²⁸ CHARAUDEAU, Patrick. « Les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens », Conférence à l'université paris nord. Mai 1999

²⁹ COURTILLON, Janine. « La grammaire sémantique et l'approche communicative », in I.F.D.L.M. « ...et la grammaire », numéro spécial, février-mars 1989, p.113-122.

d'appropriation, des activités et des tâches langagières. C'est sur cette grammaire que se fonde notre cours proposé, et pour mieux comprendre le principe de l'onomasiologie nous allons vous présenter en quelques lignes « la grammaire de Patrick CHARAUDEAU qui l'a fondée à partir du modèle onomasiologique de Bernard POTTIER, et qui l'a appelée « grammaire du sens ».

La grammaire du sens, selon Patrick CHARAUDEAU, doit regrouper tous les moyens d'exprimer la quantité et la dépendance, puis dire comment les choisir en fonction des intentions que l'on peut avoir.

Ainsi, il distingue des catégories sémantiques, qui, impliquant le recours à des catégories de langue, imposent la connaissance de certaines catégories morphosyntaxiques (**cf. supra Tableau. p.17**).

Un enseignant qui aborde un projet descriptif avec ses apprenants, doit leur proposer, en grammaire, les procédés de caractérisation (adjectifs qualificatifs, relatives, complément du non). Du point de vue de la grammaire traditionnelle, chacune de ces catégories morphosyntaxiques doit être traitée à part. Du point de vue de la grammaire du sens, elles représentent toutes, plusieurs possibilités de décrire une personne, un objet ou un lieu. Donc, l'enseignant peut les réunir dans un cours de grammaire portant sur les procédés de caractérisation.

Dans le tableau suivant, Patrick CHARAUDEAU propose une possibilité de classer la progression grammaticale traditionnelle, en regroupant des points de langues sous des chapitres de catégories sémantiques :

- **Classement des points de langue selon Patrick CHARAUDEAU :**

Catégories sémantiques	Catégories de langues	Catégories morphologiques
Identification	Dénomination Personne Actualisation Désignation Dépendance Qualification Identité indéterminée Présentation	Noms Pronoms personnels Articles Démonstratifs Possessifs Quantificateurs Indéfinis Présentateurs
Qualification	Objectif Subjectif	Adjectifs Noms Relatives Participes
Evènements	Actant Processus Configuration	Agents/ patients Changement d'état Actif/ passif
Espace temps	Localisation Situation	Préposition/ adverbe de lieu Temps/ aspect/ adverbe
Causalité	Causalité Finalité	Conjonctions Propositions
Point de vue	Affirmation / négation Modalisation	Oui/ non Modalités (verbes/ adverbes)

Classer les catégories morphologiques dans des catégories sémantiques permet de les traiter conjointement dans une perspective de production du sens³⁰ .

Dans notre cours proposé nous n'avons pas suivi le modèle de Patrick CHARAUDEAU qui traite plusieurs points grammaticaux dans le même cours car ce n'était pas évident ; nous devrions sélectionner deux aspects grammaticaux tout en respectant le programme scolaire ; alors nous avons traité un seul aspect grammatical dans une perspective onomasiologique. En effet, tout cours de grammaire à une perspective bien précise qui s'effectue à travers l'agencement d'une pluralité de grammaire complémentaire. Cette dernière ne se fait pas n'importe comment mais suivant des méthodes d'enseignement.

³⁰ DUBOIS, Jean et LAGANE, René, *la nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.1983. P.3.

Chapitre 2

Grammaire dans les méthodologies de l'enseignement du FLE

L'histoire de l'enseignement de la grammaire du Français langue étrangère a été marquée par différentes méthodologies, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, cependant les didacticiens sont partagés sur l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond à chaque fois on se trouve à la mode d'une méthode qu'on avait déjà rejetée, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale.

Nous ne voulons pas faire ici un inventaire diachronique sur les différentes méthodologies existées mais uniquement des aperçus sur ces dernières afin d'y montrer la représentation de l'activité grammaticale. Cela va nous servir à situer l'approche qu'on veut proposer et celle qu'on veut rejeter (l'approche adaptée par l'enseignant dans la classe témoin) dans son cadre méthodologique.

1. La méthodologie traditionnelle :

C'est la méthodologie de la grammaire traditionnelle fondée sur l'hypothèse « *Qu'on possède une langue quand on en connaît les règles* »³¹. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouverait et l'on étudiait dans des textes produits par des auteurs littéraires. Les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans des textes de base. Le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle:

*« Les instruments sont connus. Du côté, un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle. Au milieu, des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre, littéraire de préférence et dès que possible. »*³².

• Représentation de l'activité grammaticale dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle se base sur la grammaire traditionnelle pour la description grammaticale du français langue étrangère ce qui fait que la plupart des manuels

³¹ ROULER, Eddy. « Les modèles de la grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes ». *Le Français dans le monde*, n° 85, 1971, In, la pédagogie du Français langue étrangère. Sélection et introduction de A. A Bouacha. Hachette, 1978. P: 33.

³² COSTE, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, N°87, 1972. In ; A.A.Bouacha. Idem. P.12.

décrivent la langue des grands écrivains des siècles passés et omettent toute construction courante du français contemporain comme l'interrogation marquée seulement par l'intonation. Ils ne décrivent que la langue écrite en négligeant la langue parlée où confondent les deux codes (le code écrit et le code parlé présentent des structures très différentes telles les marques du genre et du nombre en français écrit et en français parlé³³. Comme ils consacrent souvent de longs développements à des points secondaires (qui touchent également le domaine de l'orthographe) et négligent des constructions importantes³⁴.

De même, ces manuels ne fournissent que des règles qui permettent de construire des phrases simples et ne donnent que des définitions, des règles et des explications, de caractère logico sémantique insuffisamment explicite³⁵ voire même fausse³⁶ ce qui entraîne des interprétations variées souvent erronées.

Ces définitions, règles et explications sont souvent disposées en chapitres divisés selon les parties du discours³⁷.

Donc en se servant de ces manuels traditionnels, une leçon de grammaire dans ce cadre se présente généralement ainsi :

- Exposition d'une ou de règle(s) de grammaire accompagnée(s) des inévitables exceptions
- Explication de ces règles dans la langue de l'apprenant
- Utilisation d'un métalangage grammatical traditionnel
- Accompagnement aux règles d'un ensemble d'exemples
- Apprentissage par cœur des règles et exemples.
- Présentation d'une liste de mots doublés de leur traduction dans la langue de l'apprenant
- Le passage par des exercices de traduction mot à mot

³³ COSTE, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, N°87, 1972. In ; A.A.Bouacha. Idem. P.12.

³⁴ (23) dans le précis de Grevisse qui compte trois cents pages : trois au moins sont consacrées au noms à double genre, sept à « tout », « même » et « quelque » et douze à l'accord des participes. Mais la construction du syntagme nominal qui constitue un problème important et difficile n'est pas traitée.

³⁵ La définition donnée à une phrase selon la grammaire traditionnelle pourrait être appliquée à un livre qu'à une phrase qu'à autre chose.

³⁶ L'objet du verbe selon la méthodologie traditionnelle est la chose ou l'être sur lesquels s'exerce l'action ; définition fautive voire la phrase suivante : Paul a reçu une giflle.

³⁷ A consulter : GREVISSE, Maurice. « Le bon usage ». 11ème édition. Du culot, Paris, 1980: P.P: de 223 à 326.

- Exercices abordant les points grammaticaux selon leur traduction dans la langue de l'apprenant
- Le passage par des exercices structuraux.
- Exercices abordant les points grammaticaux selon leur apparition dans le texte, ou dans des phrases isolées

Il est clair, d'après ce qui est présenté ci-dessus que l'activité grammaticale se présente de manière **explicite** dans une **démarche déductive**.

En fait, ce qui est visé à travers ce cours de grammaire c'est l'exactitude grammaticale ; c'est pourquoi les exercices contiennent des « pièges » que le bon apprenant doit déjouer.

Or, le schéma qu'on vient de présenter est en variation incessante : *« les différentes activités d'enseignement /apprentissage y sont en effet juxtaposées les unes aux autres dans un ordre aléatoire, sans qu'un quelconque 'schéma de classe' organise leur coordination dans ce que l'on appellera bientôt la 'leçon', ou, plus tard, l'unité didactique »*³⁸.

Notant que cette exactitude, visée par cette méthodologie, a donné comme conséquence des apprenants qui connaissent parfaitement les règles, leurs exceptions et les exemples donnés en une leçon de grammaire du français langue étrangère, mais qui sont incapables de comprendre et de s'en faire comprendre leurs interlocuteurs en français ce qui met en question l'hypothèse posée par cette méthodologie « qu'on possède une langue quand on connaît la règle » (cf. **Infra. p.19**) car, en effet, la connaissance des règles sert à parler de la langue (connaissances métalinguistiques), mais ne sert pas à parler la langue (compétences langagières).

Ajoutant que la traduction mot à mot à laquelle recourt cette méthodologie pourrait être soupçonnée du fait qu'il n'y a jamais d'équivalence sémantique parfaite ; chaque mot faisant sens dans le système linguistique auquel il appartient et serait-il ainsi vain d'appliquer des exercices de traduction qui se résument en versions et thèmes³⁹ dont l'application ne mène qu'à l'accumulation des informations de portée culturelle et n'adopte pas de réelle progression grammaticale.

³⁸ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988, p. 60.

³⁹ *Ibid.* p. 50.

2. La méthodologie directe :

La méthodologie directe, comme son nom l'indique, refuse l'apprentissage des langues étrangères par cet exercice indirect qui est la traduction : « *L'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à penser directement en langue étrangère.* »⁴⁰. Elle propose de placer l'apprenant dans "un bain de langage", dans des conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possible. « *..., c'est-à-dire de la façon dont l'enfant apprend sa langue maternelle (désormais L1) : de même que l'enfant accède directement au sens, de même, croit-on, l'apprenant d'une L2 se doit d'accéder au sens sans l'intermédiaire de la traduction* »⁴¹. La langue "L2" selon cette méthodologie est conçue « *comme une série de signifiants dont le signifié serait à la recherche dans la réalité dénotée* »⁴², c'est-à-dire :

En se servant de l'observation réfléchie des récurrences pour la compréhension directe du fonctionnement de la langue sans faire recours à la langue maternelle. Elle vise la maîtrise effective de la langue comme instrument de communication d'où la priorité des échanges oraux, « *La pratique orale doit précéder les règles grammaticales* »⁴³, entre l'enseignant et la classe dans la langue de la vie quotidienne : « *On procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation* »⁴⁴. Par ce fait, l'enseignement de la prononciation est privilégié aux dépens de celui de la grammaire : « *Le mot grammaire devient plus ou moins tabou* »⁴⁵ et c'est à l'apprenant de saisir les règles de manière intuitive.

• Représentations de l'activité grammaticale dans la méthodologie directe :

Les descriptions grammaticales, sous cet angle, sont empruntées à une grammaire normative traditionnelle, basée sur la langue écrite littéraire : « *c'est bien toujours de la même grammaire traditionnelle qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère*

⁴⁰ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988, p. 122.

⁴¹ GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p. 20.

⁴² COSTE, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, N°87, 1972. In ; A.A.Bouacha. Idem. P.13.

⁴³ GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p.19.

⁴⁴ MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Que -sais-je. Paris 1996. P:52

⁴⁵ *Ibid.*

hétéroclite de ses outils d'analyse, et construit à partir de la langue écrite littéraire »⁴⁶. Mais ces descriptions interdisent tout recours à la traduction ce qui fait perdre beaucoup de temps pour saisir le sens d'expression notamment abstraite telle 'le bonheur' : « *véritable gaspillage d'énergie* »⁴⁷. Elles, aussi, interdisent l'usage de la métalangue et évitent le traitement de l'erreur, quasiment recherché à l'aide des 'pièges' en méthodologie traditionnelle en encourageant l'autocorrection des apprenants.

La méthodologie directe par opposition à la méthodologie traditionnelle qui a constitué un thème central de réflexion, fournit des manuels dont le contenu est agencé selon les principes suivants : par thème, puis de, connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au compliqué et du particulier au général. L'enseignement, dans ce cas, se fait implicitement à partir d'un corpus de phrases, de dialogue élaboré et de manipulations jouant principalement sur la substitution de termes d'où l'aspect artificiel des textes proposés. Donc l'apprenant doit découvrir intuitivement la règle avant de la mettre en pratique dans des exercices (activité grammaticale implicite suivant une démarche inductive). Ces derniers ont un but d'automatisme à travers un emploi intensif des formes grammaticales dont le choix repose sur l'intuition de l'enseignement : « *il est insuffisant d'assurer aux élèves la seule possession des verbes modèles (...) il faut faire conjuguer le plus grand nombre possible de verbes d'une même catégorie pour que l'élève puisse plus tard donner spontanément à un verbe la forme qui lui convient* »⁴⁸.

Effectivement, le schéma d'une leçon selon la méthodologie directe est esquissé ainsi :

- Partir des réalités concrètes.
- Ouvrir un jeu entièrement oral de questions/réponses de façon incessante pour solliciter constamment l'attention des apprenants.
- S'emparer des supports variés pour désigner des références nouvelles permettant d'accéder au sens telles les mines, les paraphrases,...etc.
- Imiter les énoncés de l'enseignement (modèles linguistiques).
- Manipuler implicitement les structures syntaxiques par répétition intensive des structures syntaxiques jusqu'à l'automatisme : « *pour les méthodologies*

⁴⁶ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988, p.195.

⁴⁷ MARCHAND, L. Léonard dans PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988, p.193.

⁴⁸ BISTOS, Marie in PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988, p.164.

directes, en comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant »⁴⁹.

- Aborder le passage à l'écrit comme un rappel à l'oral.

N.B : les mots dans le cadre de la méthodologie directe sont appréhendés au sein des phrases : « *([l'élève] apprendra toujours le sens du mot par la phrase et non le sens de la phrase par les mots.* »⁵⁰

3. La méthodologie audio orale⁵¹ :

Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui aborde la grammaire comme objet culturel, « *comme un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle* »⁵², et à la méthodologie directe qui réduit l'objet de la grammaire aux connaissances pratiques de la langue courante pour « *la maîtrise de la langue en tant que moyen effectif de communication* »⁵³. La méthodologie audio-orale se réclame explicitement comme théorie linguistique du moment qu'elle est développée par Bloomfield et ses disciples.

D'un point de vue linguistique, la méthodologie audio-orale s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle de Bloomfield⁵⁴ et ses disciples. Ceci explique les exercices structuraux (pattern drills "cadres syntaxiques", table de substitutions, tables de transformations) proposés aux apprenants en classe. Il s'agissait, en effet, d'exercices de répétition ou d'exercices d'intuition à partir desquels les apprenants doivent être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

D'un point de vue psychologique, elle s'appuyait sur les travaux de Skinner⁵⁵ concevant la langue comme un type de comportement humain son schéma de base était le réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement, a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé. C'est pourquoi le laboratoire de langues va

⁴⁹ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988. P.159.

⁵⁰ *Ibid.* p.148

⁵¹ Cette méthodologie est appelée aussi " méthode de l'armée" utilisée pour répondre aux besoins de l'armée américaine de comprendre la langue de l'ennemi "langue indienne".

⁵² GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p.19.

⁵³ *Ibid.*, p.18.

⁵⁴ L'analyse distributionnelle met en évidence les deux axes de la langue : Axe syntagmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé, et l'axe Paradigmatique, celui de la transformation. Voir: *Didactiques et diversités des grammaires*

⁵⁵ L'analyse distributionnelle met en évidence les deux axes de la langue : Axe syntagmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé, et l'axe Paradigmatique, celui de la transformation. Voir: *Didactiques et diversités des grammaires*

devenir un auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il facilite la mémorisation et l'automatisation à « (...) l'aide du magnétophone et bientôt de laboratoire de langue, des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle, un vocabulaire soigneusement prescrit aux besoins immédiats de la leçon »⁵⁶.

4. La méthodologie audio-visuelle⁵⁷ :

Est également appelée méthodologie Structuro-Globale-Audiovisuelle⁵⁸. Elle se situait dans le prolongement de la méthodologie directe nommée par C. PUREN « *le coup d'état pédagogique* »⁵⁹ contre la méthodologie traditionnelle. En essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels étaient heurtés les méthodologues directes, elle s'était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes où l'image pouvait être soit image de transcodage qui traduisait l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages, soit image situationnelle qui privilégiait la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports effectifs...etc. Ceci implique que l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue ce qui fait de la langue un ensemble acoustico-visuel. La grammaire au sein de cette méthodologie étant considérée comme «...une composante -essentielle- d'une démarche d'apprentissage globale (C'est ce que souligne le mot global, dans Structuro-Globale audio-visuelle)»⁶⁰. Elle est enseignée sans l'intermédiaire de la règle, c'est-à-dire que l'apprenant saisit les règles de manière intuitive sans recours à une quelconque explication grammaticale :

« (...), aucune description grammaticale n'est proposée à l'apprenant : après qu'il a été "exposé" aux nouvelles structures grammaticales dans ces sketches situationnels, on lui propose des exercices structuraux –élaborés à l'origine pour être réalisés au laboratoire des langues ; ces exercices, faits pour l'oral en tout cas, visent à faire acquérir, sous forme d'automatisme, les divers emplois d'une même structure grammaticale, et par là, la structure

⁵⁶ MARTINEZ, Pierre. La didactique des langues étrangères. Que -sais-je. Paris 1996. p.p. 57 et 58.

⁵⁷ Voir : BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1985. PP.42 et 43.

⁵⁸ -Global : L'épithète "Global" signifie que l'individu est apte de négocier verbalement et non verbalement à travers des interactions avec son entourage et son environnement.

-L'épithète "Structuro" implique la coexistence simultanée de ces facteurs : Verbaux, non Verbaux, physiques et biophysiologicals, individuels et sociaux.

-Audio-visuel : Mobiliser la vue et l'ouïe.

⁵⁹ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988. P.44.

⁶⁰ GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p.25.

elle-même, diverses activités d'appropriation sont ensuite proposées, dont une "exploitation" plus libre, certains manuels fournissent des tableaux structuraux récapitulatifs »⁶¹.

Donc, les exercices structurés réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive⁶².

• Représentation de l'activité grammaticale dans les méthodologies audio-orales et audio-visuelles.

Ces méthodologies sont inspirées d'une grammaire qui semble émerger pour combler les principales lacunes de la grammaire traditionnelle. Elles fournissent des manuels dont les descriptions sont basées sur la langue en usage synchroniquement. L'activité grammaticale est basée sur un corpus d'enregistrement sonore. C'est ainsi que nous disposons pour la première fois de descriptions systématiques en français parlé⁶³ ce qui a permis d'élaborer des exercices structuraux pour la classe et le laboratoire de langues.

Ces méthodologies puisent de la grammaire structurale des définitions précises et véritables qui servent de base solide à l'enseignement des langues ce qui entraîne à un progrès prodigieux sur le côté formel marqué par l'abondant du mode de représentation déductive caractérisant les manuels traditionnels en adoptant la démarche inductive : « *Quant à la démarche proprement dit de l'enseignement de la grammaire, elle est inductive* »⁶⁴. Elle est donc « *essentiellement inductive* »⁶⁵.

Or, l'apport de cette grammaire à l'enseignement des langues présente certains points de régression considérés comme lacunes, citant l'écartement des problèmes fondamentaux, posés par les notions de fonction et de structure profonde, restent incomplètes puisqu'elles se

⁶¹ BOYER, Henri, BUTZBACH, Michele et PENDANX, Michele. *Nouvelle introduction la didactique du Français langue étrangère*. –cle Internationale, 1990. P.P :203 et 204.

⁶² Dans la méthode intuitive, la présentation des règles de grammaire se réalisait à partir d'exemples sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive qui obligeait un effort personnel de divination.

⁶³ Pour plus de détail voir : DUBOIS Jean et LAGANE René. *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse. P .32.

⁶⁴ GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998, p.25.

⁶⁵ *Ibid.*, P.27.

limitent à l'analyse d'un corpus négligeant l'aspect créatif du langage et le concept de grammaticalité⁶⁶.

De même la primauté des critères formels aux dépens des facteurs sémantiques négligeant le champ d'application dans la vie courante, rend l'apprenant incapable d'entretenir une communication réussie. Ajoutant que cette grammaire se limite à l'étude des phrases simples sans tenir compte de l'analyse contrastive et l'analyse systématique des erreurs⁶⁷.

Bref, une leçon de grammaire selon ces méthodologies est définie par les principales caractéristiques suivantes :

- L'enseignement de la grammaire, effectivement une grammaire de la structure⁶⁸ est implicite mis de richesse expressive parce que les implicites situationnels sont mis en valeur par des manipulations guidées et par l'emploi en situation des formes grammaticales que l'apprenant est censé les acquérir et les employer dans d'autres situations.
- La progression grammaticale est rigide, dit linéaire cumulative, voire l'enseignement étant qualifié strictement programmé.
- Cet enseignement implicite a été longtemps jugé comme un non-enseignement de la grammaire. Or, il s'agit d'un enseignement implicite inductif qui interdit tout recours à la métalangue et utilise les exercices structuraux sous différentes formes et fonctions à l'oral et à l'écrit. Ainsi une leçon sur la règle d'usage du pronom « y » en français par exemple, sera basée sur
- *« Différents exercices mécaniques du type stimulus-réponse sont proposés aux apprenants (la réponse est parfois suivie d'une phase de renforcement, sous la forme d'une approbation de la réponse correcte fournie). Pour faire saisir à l'apprenant que le pronom « y » peut se substituer à certains noms de lieux, on lui proposera un exercice structural du type suivant :*

⁶⁶ Voir : De SAUSSURE, Ferdinand. Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 1973, P.159.

⁶⁷ La grammaire structurale représente la phrase de type « la peur des ennemies bouleversera nos plans » par une seule chaîne de case et apparemment une seule structure. Or, elle est syntaxiquement ambiguë du fait que le syntagme « la peur des ennemies » pourrait être saisie « les ennemis ont peur » ou « nous avons eu peur des ennemies »

⁶⁸ De SAUSSURE, Ferdinand. Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 1973, P.159-163.

Exercice structural de substitution :

<i>stimulus</i>	<i>réponse</i>
<i>Elle va Paris</i>	<i>Elle y va</i>
<i>Elle va à Montréal</i>	<i>Elle y va</i>
<i>Elle va à New York</i>	<i>Elle y va</i>

(...). Mais ce qu'il importe surtout ici de faire ressortir est le fait que le processus privilégié est l'analogie (...) l'apprenant en arrivera à saisir, implicitement et inductivement, la règle sous-jacente aux cas présentés. »⁶⁹

De même, une leçon, par exemple, sur les adjectifs repose sur les résultats de l'étude de la fréquence d'usage. Selon Gougenheim et Coll : « On enseignera les formes [bel] et [vieil] du masculin (dans des expressions telles que : un bel enfant, un vieil homme) »⁷⁰

Alors que « *l'adjectif nouvel, de faible fréquence, ne sera enseigné que dans l'expression nouvel an. [Fo]l el[mol] ne seront pas enseignés. Aussi meilleur sera enseigné, mais non moindre, ni pire. Dans le cas des démonstratifs, les auteurs suggèrent d'enseigner ça et ce, dans, c'est et ce qui, ce que. Et ainsi la suite pour les possessifs, les pronoms relatifs, les pronoms et déterminants indéfinis, etc.* »⁷¹

⁶⁹ GERMAIN Claude et SEGUIN Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998. P. 26 ,27

⁷⁰ *Ibid.* , p.22.

⁷¹ *Ibid.* P.23.

5. L'approche communicative⁷²:

Les chercheurs de cette approche s'orientent vers l'analyse des besoins langagiers des apprenants⁷³ avant même d'élaborer un cours de langue ce qui implique donc un développement des quatre habiletés. Ceci va attribuer une nouvelle définition au processus d'apprentissage : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* »⁷⁴.

Par conséquent, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexicale, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace : « *les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction*

⁷² Cette approche s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Elle apparaît où la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence puisqu'elle n'est pas comme une méthodologie, constituée solide, elle est, cependant, de caractère transitoire et ouvert.

⁷³ La notion des besoins langagiers va supplanter celle de situation linguistique des méthodes audio-visuelle pour tenir en compte « de la diversité et la complexité des utilisations langagières dans leurs contextes réel, de façon non pas universelle mais par rapport, d'une part, à leur caractéristiques, d'autre part, à celle des utilisateurs et des apprenants ». Voir : RICHTREICH, Richard, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985. P : 25.

⁷⁴ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, clés Internationales, collection DLE, 1988. p.372.

langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.»⁷⁵

De ce point, l'approche communicative présente quatre lignes de force⁷⁶:

-Un retour au sens : « *Le retour à la grammaire du sens.*», Janine COURTILLON (1989 p.113) propose le concept de grammaire sémantique pour appliquer l'esprit de l'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire.

-Une pédagogie moins répétitive : « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. »

- La centration sur l'apprenant : « La linguistique ne se limite plus à l'étude de la phrase et du système de la langue mais s'intéresse de plus au fonctionnement du discours, à la grammaire de la parole, de l'énonciation, des textes. »

-Aspects sociaux et pratiques de la communication : l'objectif primordial du cours est le savoir-faire.

Bref, l'apprentissage de la grammaire selon cette approche converge vers ce qui est celui du cognitivisme⁷⁷, (le terme cognitif" fait référence à la connaissance), de Chomsky où l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, et, où « la grammaire, du point de vue de Chomsky, peut être assimilée à une "connaissance" dont dispose le sujet, et qui préside à la réalisation de tout acte de langage. »⁷⁸.

• Représentation de l'activité grammaticale dans l'approche communicative :

Avec l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage de la grammaire cesse d'être sous la dépendance d'un modèle théorique linguistique. Sa méthodologie s'ouvre à l'interdisciplinarité.

⁷⁵ GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, 1993. p.203

⁷⁶ Pour plus de précision. Voir : DUBYER, François, « De l'imparfait du subjonctif aux méthodes *Communicatives* ». Le Français dans le monde, N° 196. In. P. BERTOCCHINI, Pedro et COSTANZO, Edward : Manuel d'autoformation. Hachette. Français langue étrangère. 1989. P.P : 74, 75 et 76.

⁷⁷ GAONAC'H, Daniel. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, 1991, P. 107.

⁷⁸ *Ibid.*, p.97.

Or, les descriptions grammaticales dans ces cadres sont basées essentiellement sur les travaux de Chomsky et de la pragma-linguistique. Quant à l'activité grammaticale selon cette approche, met en avant une grammaire explicite par le biais des exercices de conceptualisations grammaticales qui s'inscrivent généralement dans des pratiques de communication.

Avec cette approche, la notion de progression grammaticale se complexifie où se côtoient deux types de progression : progression dans les actes de parole et progression dans les formes grammaticales.

Il s'agit en effet, d'une progression souple non linéaire, en fonction des besoins des apprenants, et en spirale (cyclique) :⁷⁹

En l'occurrence, les éléments ne s'ajoutent pas comme c'était le cas des méthodologies précédentes (élément par élément, « step by step »), mais il y a élargissement et approfondissement des actes traités.

Un cours communicatif se découpe en multitude de micro activités à partir des supports diversifiés (extraits de conversation, bande dessinée, documents sociaux, poèmes, publicités, textes authentiques,.....etc.)

Généralement, son déroulement se présente ainsi ⁸⁰:

- Une phase préparatoire, de sensibilisation thématique, de mise en place du lexique spécifique au thème.
- Des dialogues, paroles et documents divers qui servent de point d'ancrage situationnel et langagier.
- Des activités d'entraînement où l'on développe l'exploitation du thème.
- Un travail de systématisation qui parfois prend la forme d'un tableau grammatical placé dans la leçon.
- Une ouverture/transposition par les moyens de suppléments et complément divers.

⁷⁹ GERMAIN Claude et SEGUIN Hubert. *Le point sur la grammaire*. CLE International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998. P.122.

⁸⁰ A consulté : VIGNER, Gérard. *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*. Le F.D.M. Recherche et application, méthode et méthodologie, 1995.

- Au cours de ces phases :
- L'enseignant est un animateur.
- L'erreur n'est pas évitée, au contraire elle est considérée comme une façon de vérifier les hypothèses de l'apprenant sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.
- Les exercices de conceptualisation sont pratiqués afin de systématiser les réalisations linguistiques des actes de parole ; sont donc des exercices d'apprentissage.
- Jeux, jeux de rôle et simulations visent l'acquisition et la production.

L'approche communicative a fait souffler un vent nouveau sur les méthodes de l'enseignement du FLE, en les libérant des stéréotypes structuraux et béhavioristes. Cependant Christian PUREN trouve que même cette approche représente des carences⁸¹, ce qui fait apparaître une nouvelle approche en réaction.

6- L'approche actionnelle⁸² :

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ».

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est du type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) 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 seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs)

⁸¹ Pour plus de précisions, voir : PUREN, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, 1994, Paris, Didier, .p.35.

⁸² [http : // www. Ib. Refer. Org/fle/.../cours3_hd12. Htm-](http://www.Ib.Refer.Org/fle/.../cours3_hd12.Htm)

sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur le savoir, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

En somme, toutes ces méthodes citées ci-dessus, poussent l'enseignant à concevoir des approches correspondant à des besoins spécifiques chez leurs apprenants et donc le contraignent à l'éclectisme.

7. L'éclectisme didactique :

Face à cette diversité méthodologique, l'enseignant du FLE se trouve perdu : quelle approche adopter ? Quel exercice choisir ? Quelle grammaire enseigner ? Actuellement, pour les didacticiens, Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord car chaque situation d'enseignement/apprentissage est différente et elle a sa méthode afférente. Dans cette complexité c'est à l'enseignant de sélectionner l'éclectisme convenable.

Pour J. C. BEACCO⁸³ le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées çà et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique.

Il n'est pas dans notre intention de commenter les bienfaits ou les méfaits de telle ou telle méthode, ces débats n'offrent plus grand intérêt en un temps où les méthodes justement vont, viennent, partent et reviennent pour faire apparaître une réalité plus complexe face à laquelle l'enseignant de français langue étrangère éprouve quelques difficultés. L'éclectisme, brillamment exposé par Christian PUREN (1994) est cette conscience d'une impossible simplicité. Il [Christian PUREN], en fin de son ouvrage, esquisse quelques priorités qui posent d'ailleurs les bases d'une excellente non méthode:

« 1) S'ouvrir aux autres disciplines, pour étudier la manière dont elles traitent de leur côté des problématiques qui ont à voir avec les nôtres, et braconner idées et concepts (...).

2) Rappeler constamment les limites de la connaissance: la complexité, les incertitudes, les imprécisions, les contradictions et les doubles contraintes (...).

3) Travailler avec ces limites de la connaissance (...).

⁸³ BEACCO, Jean Claude. "La méthode circulante et les méthodologies constituées", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, 1995, pp.36-41

4) *Appliquer les principes de la méthode de la complexité, à savoir le dialogisme, la récursivité, la transversalité, les passages à des métas points de vue : pour ne pas s'endormir dans la gestion bourgeoise d'un éclectisme mou, il faut multiplier et intensifier les confrontations d'idées.*

5) *Diffuser et valoriser les avancées partielles contre l'incertitude tout en rappelant l'incertitude sur la globalité; veiller en même temps à ce que ces connaissances partielles ne se (re)ferment pas sur elles-mêmes en prétendant à la complétude, et signaler les nouvelles incertitudes que les découvertes de ces certitudes partielles ouvrent devant nous.*

6) *Appeler à la collaboration de tous les acteurs du champ didactique (...) ce qui implique de dénoncer et lutter contre tous les terrorismes, qu'ils soient théoriques ou pratiques⁸⁴ ».*

Alors même que se dessine une didactique « pluridimensionnelle » nourrie d'incertitudes et prise dans ce qu'on appellera une « dialectique de la méconnaissance », il faut indiquer un autre domaine qui bouge peu mais qui a ponctué l'histoire entière de l'enseignement grammatical en classe du FLE, en dépit de nombreux inconvénients attestés, il s'agit de la pratique de l'exercice grammatical.

⁸⁴ PUREN, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994. P2I.

Chapitre 3

Les exercices de grammaire

L'exercice grammatical a toujours eu une place prépondérante dans les nouvelles orientations de la didactique des langues ; il est une composante essentielle de toutes les méthodes de langue.

Nous allons essayer dans cette partie de définir les différents types d'exercices de grammaire pour pouvoir vous montrer la classification des exercices qui se font réellement en classe de langue et ceux qu'on veut proposés.

1. Les exercices structuraux : (de substitution, de répétition, de transformation)⁸⁵

On appelle exercice structural, un exercice « *ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systematique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern» posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant* »⁸⁶ ; une fois ces structures s'apprennent, l'apprenant peut amorcer une généralisation, sans avoir consciemment recours à une règle. L'apprenant alors acquière des comportements linguistiques par conditionnement. Nous distinguons principalement, dans ce type, trois genres d'exercices. L'objectif des exercices structuraux est de faire acquérir la maîtrise d'une structure morphosyntaxique par le développement d'automatisme, de réflexes à partir d'un modèle proposé :

1.1. Exercice de répétition⁸⁷:

C'est l'exercice structural le plus simple, il consiste à faire écouter aux élèves une série de phrases contenant l'aspect grammatical visé (exemple : l'expression de l'opposition).

Cet exercice présente de façon claire la solution d'un problème grammatical, mais il ne doit être employé que comme une initiation à un nouvel élément linguistique, en plus sa durée doit être soigneusement contrôlée pour qu'il ne devienne pas ennuyeux aux apprenants. Cet exercice développe les compétences articulatoires et les compétences auditives en même temps.

⁸⁵ VIGNER, Gérard. *La rue internationale d'application linguistique et de didactique des langues, étude de linguistique appliquée*. Paris, Hachette, 1998, p.19.

⁸⁶ REQUEDAT, François. *Les exercices structuraux*, Paris, Hachette Larousse 1965 .P. 11

⁸⁷ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976,P. 519

1.2. Exercice de substitution⁸⁸ :

Les exercices de substitution vont du simple au complexe, ils consistent à donner aux apprenants un certain nombre de structures et leur demander de substituer un mot ou un syntagme de la structure proposée par d'autres qui seront proposés par l'enseignant.

Exemple : exercice sur la structure habité :

J'habite à Paris → Rome

J'habite à Rome

1.3. Exercice de transformation :

Il consiste à donner aux apprenants une série de phrases dans lesquelles, l'apprenant doit opérer le changement grammatical et ils font la même transformation.

Exemple :

1- emploi du pronom

Elle va à New York → elle y va

Il allait au marché → il y allait

2 - transposition de personne : réécrire une phrase en modifiant le sujet : il chante par nous, vous...

3 - Transposition de temps : il chante- il chantait

1.4. Les exercices de reconnaissance ou de repérage :

Consistent-en des activités d'identification, de reconnaissance des principales catégories morphologiques (nom, adjectif, préposition, pronoms etc.).

Exemple: relevez (soulignez, encadrez...) dans un texte les substantifs (adjectifs, adverbes etc.)

⁸⁸ Toutes ces définitions des exercices (exercice de répétition→ exercice lacunaire) sont inspirées d'Internet : [http:// Asl.iniv-montp3.fr/masterfle/t../](http://Asl.iniv-montp3.fr/masterfle/t../)

1.5. Remise en ordre :

- faire retrouver par les élèves l'ordre des éléments de la phrase (sujet verbe compléments)

Exemple : chat/le/mange/souris/la > le chat mange la souris.

1.6. Exercices d'enrichissement ou de réduction :

- Enrichissement : à partir d'un noyau (sujet-verbe), on invite les élèves à enrichir la Phrase.

Exemple : le menuisier travaille > (en chantant) (tous les jours)

- Réduction : à partir de phrases longues, faire retrouver les éléments fondamentaux (Éléments non supprimables) :

Exemple : quand le soleil se couche derrière les monts acérés des Cévennes, il pense très fort à sa mère.

La phrase noyau est : il pense à sa mère.

1.7. Exercice d'injonction : dans cet exercice, les phrases formulées par les apprenants établissent un dialogue car l'apprenant s'adresse à une personne selon une situation de communication indiquée par le professeur.

Exemple :

- dites à Paul de vous appeler au téléphone

Paul, appelez-moi au téléphone

-demander à Paul s'il veut aller au cinéma.

Paul, veux- tu aller au cinéma ?

1.8. Question-réponse :

La plus part des exercices de transformations peuvent se faire sous cette façon. L'enseignant pose une question aux apprenants et c'est à eux de répondre mais selon une structure proposée par l'enseignant (un modèle)

Exemple : exercice sur le pronom direct et indirect

Est-ce que tu as donné à Jean cahiers ?

-Ah non, j'ai oublié de les lui donner.

Est-ce que tu as remis à Sophie les bijoux ?

- Ah non, j'ai oublié de les lui remettre.

Est-ce que tu as fait ton travail ?

- Ah non, j'ai oublié de le faire.

2. Les exercices lacunaires ou à trous:

Exercices de réemploi phrastique, ils portent essentiellement sur la réutilisation, le réinvestissement des savoirs acquis ; il consiste à proposer à l'apprenant une phrase ou un paragraphe avec des mots qui manquent. L'élève est donc invité à travailler sur l'organisation sémantique et systématique de la langue étudiée, il doit deviner qu'elle est l'unité manquante. C'est un exercice difficile qui oblige l'élève à retourner au contexte régissant l'emploi des unités approprié aux trous.

Exemple1 :

- Si j'avais faim, je.....

- tes affaires et sors.

Exemple2 :

Tous les matins quand je me....., jemon café et je au bureau.

Et même plus difficile dont l'unité manquante correspond dans un même texte à plusieurs aspects linguistiques (noms, des articles, des verbes de différentes conjugaisons, des

pronoms...etc). C'est un exercice utile pour la concordance des temps et pour développer les compétences linguistiques et cognitives car il laisse une certaine liberté d'expression à l'apprenant.

Cet exercice important pour développer les compétences linguistiques et cognitives des apprenants.

3. Les exercices de modalisation⁸⁹:

3.1. Les exercices de reformulation :

Il s'agit de reformuler une série de phrases ou un texte c'est-à-dire le présenté différemment en lui gardant le même sens. Il s'agit ou bien de reformuler un énoncé complexe en énoncé simple ou bien de résumé.

3.2. Les exercices de définition :

L'exercice consiste à vouloir définir un terme en cherchant les traits qui le caractérisent (parfois, ces traits peuvent être tirés du document support) ou le contraire, l'enseignant donne une définition et c'est à l'apprenant de trouver le mot qui lui convient.

Exemple : résultat d'un coup de couteau = plaie

La pratique de ce genre d'exercice peut être jouée sur les différents registres. Ce qui est difficile pour un apprenant connaisseur de la langue.

4. Les exercices de conceptualisation :

Les exercices de conceptualisation grammaticale ont été créés par Henri Besse en 1974 en réaction à l'enseignement implicite de la grammaire, ils ont pour but de rendre explicite le savoir implicite de l'apprenant ; *«C'est cette grammaire qui est en eux à l'état latent que le professeur cherchera à dévoiler afin que les élèves en deviennent conscients.»*⁹⁰. Ces exercices supposent *« qu'on parte d'un corpus d'exemples produits par les étudiants en fonction de la compétence qu'ils ont et en relation avec le microsystème morphosyntaxique ou sémantico pragmatique sur lequel on veut travailler »*⁹¹, ensuite, les étudiants vont analyser le fonctionnement linguistique en fonction: *« d'une part de leur compétence en L1 et de celle en*

⁸⁹ ADDOU, Lamia « la didactique de la grammaire dans le secondaire algérien », 2000, p.121.

⁹⁰ BESSE, Henry. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985.PP.169-170.

⁹¹ *Ibid.*

voie d'acquisition en L2, d'autre part des concepts et opérations métalinguistiques (de la ou des théories grammaticales) qu'ils ont appris lors de leur scolarisation en L1, enfin du consensus qui se dégage des discussions entre étudiants pour admettre telle règle et telle formulation plutôt que telle autre.»⁹². Au cours de ce type d'exercices, l'enseignant (le professeur) est « présent et sert de "pierre de touche" pour décider les phrases qui sont grammaticales en L2 »⁹³ sans fournir la solution, car, en effet, c'est au groupe classe de l'élaborer lui-même : But primordial de ces exercices.

Les étapes d'un exercice de conceptualisation sont les suivantes :

- 1)- corpus d'exemples à classer
- 2)- discussion visant :
 - à corriger une expression incorrecte
 - à expliquer une construction correcte
 - dans tous les cas à poser une problématique
- 3)- tentative de formulation d'une règle.
- 4)- confrontation évaluative de la règle formulée à celle que propose l'instrument de référence de la classe (Manuel).

5- Les activités langagières⁹⁴ :

On entend par « activités langagières », la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrément. Les acteurs sociaux se livrent à ces activités en tant que locuteurs/scripteurs ou que destinataires. En fonction des canaux de communication empruntés et du degré d'interactivité de ces activités, on distingue les activités de production orale et/ou écrite, de réception orale et/ou écrite, de médiation orale et/ou écrite, enfin, d'interaction orale et/ou écrite. Quand on dit activité langagière, on pense directement aux jeux de rôle car ils sont l'activité langagière la plus fréquente.

⁹² BESSE, Henry. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985.PP.169-170.

⁹³*Ibid.*

⁹⁴ Résumé pratique du CECR samedi 29 décembre 2007, par [Olivier Delhay](http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR)
www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR

• Les jeux de rôle

Plus qu'un exercice, les jeux de rôle représentent une « activité » (vs « exercice »): le jeu de rôle doit viser le réinvestissement des acquis (grammaticaux, lexicaux, socioculturels et pragmatiques) en situation simulée. Il vise à vérifier non seulement l'acquisition mais aussi l'appropriation.

Caré J.-M. et Debyser F. définissent le jeu de rôle comme : « (...) *l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autres que le cours de langue -lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ* »⁹⁵

On distingue, à la suite de J. Courtillon⁹⁶ les jeux de rôle **avec et sans canevas**.

(Le canevas peut être proposé par le professeur ou négocié avec les apprenants).

La pratique des jeux de rôle doit s'organiser autour d'actes de parole (féliciter, blâmer, encourager, promettre, refuser, inviter etc.

Type :

- téléphoner à une agence de voyages pour réserver une place :

- communication en situation de face à face : père/fils (actes de parole : proposer

/insister /refuser...

Une activité langagière est au service des tâches.

⁹⁵ CARE, Jean Marie et DEBYSER, François. « jeu, langage et créativité », paris, Didier, 1978. p. 66

⁹⁶ COURTILLON Janine. « La grammaire sémantique et l'approche communicative », in F.D.L.M. «et la grammaire », numéro spécial, 1981.

6- Tâche langagière⁹⁷ :

Le CECR définit la tâche ainsi : « *on appelle tâche toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif.* » (Traduit de la version espagnole.). Dans ce cas-là, nous pouvons dire que la réalisation d'un message publicitaire est une tâche pour vendre un produit ou un truc et donc résoudre un problème extralinguistique au moyen linguistique. La tâche est donc une activité :

- Contextualisée : elle présente une situation que chacun de nous est susceptible de rencontrer -ou a déjà rencontrée- dans la vie de tous les jours : vendre une voiture. Cette contextualisation dans une « situation » signifie que toute tâche de langues aura comme premier objectif, un objectif extra-linguistique : rédiger un message publicitaire pour inviter les gens à acheter cette voiture.

- Pose un problème : comment trouver des clients et vendre cette voiture?

- Est finalisée : elle a un but, une finalité à vendre cette voiture formation fiable.

- Complexe : elle oblige à convoquer une série de savoirs, les avantages et les options de cette voiture ..., trouvé des éléments argumentatifs pour convaincre les gens, tout cela selon une démarche pertinente.

- Doit donner un résultat : trouver les clients.

Une tâche d'enseignement/apprentissage, doit donc répondre au schéma suivant :

- physique
- Contexte
 - institutionnel
 - socioculturel
- Problème (agir, s'informer, se former ...)
- But (résoudre le problème)
- Produit (langagier)

(Ressources intégrées) → (action autonome pour résoudre un problème)

⁹⁷ <http://www.deadfeed.org/.../>

Une tâche dans le domaine scolaire est donné surtout aux apprenants pour évaluer s'ils maîtrisent bien les aspects linguistiques (vocabulaire et grammaire) déjà étudiés, s'ils peuvent réinvestir leur savoir en cas de besoin c'est-à-dire tout simplement s'ils sont capables de s'en (savoir préalablement acquis) servir.

Bref pour conclure, nous pouvons dire qu'un exercice est un apprentissage systématique sur la langue, une activité langagière est un apprentissage de la langue (la communication) et la tâche est un apprentissage par la communication (la langue est un moyen).

Chapitre 4

Grammaire et enseignement du FLE au collège algérien

Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. À l'heure où l'éclectisme paraît légitimé, les pratiques les plus hétérogènes se côtoient.

1. Les instructions officielles :

Les instructions officielles sont les lois et les directives léguées par le ministère de l'Éducation pour guider les pratiques de classe des professeurs.

1.1. La présentation de la grammaire en classes du FLE⁹⁸ :

L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche. Cette démarche s'appuie sur l'observation et l'analyse pour la mise en évidence de conclusions (qui seront validés par leur utilisation dans d'autres situations que celles proposées lors de l'apprentissage. Prenant conscience par le biais des moments de verbalisation de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

« Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il exécute. L'enseignant fera de ces moments de réflexion de véritables étapes de travail : avant, pendant, et après une activité donnée. Il aidera d'abord l'élève avec des questions sur la procédure qu'il suit »⁹⁹

Exemple : « quelle est votre réponse ? Comment en êtes-vous arrivé là ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? Le retour sur sa démarche, provoqué par ce questionnement, permet une prise de conscience et stabilise la représentation. Cette réflexion sur soi -

⁹⁸ DJILALI Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4^{ème} année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires, 2007 p.29.

⁹⁹ *Ibid.* P.30.

métacognition- devrait permettre une plus grande maîtrise dans le fonctionnement et renforce l'assurance des apprentissages en les structurant de façon personnelle explicite »¹⁰⁰.

Le cheminement d'apprentissage comprend : un moment d'observation méthodique (l'élève doit savoir dans quelle direction s'orientera son observation), un moment de découverte dans lequel l'élève est invité à faire preuve de ses capacités d'analyse pour tirer des conclusions ? Un moment de reformulation personnelle est un ou des moments d'évaluation.

Pour atteindre la compétence visée, les didacticiens algériens en propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomique et les trois domaines (cognitif, affectif, et psychomoteur)

1.2. Présentation du manuel¹⁰¹ :

1.2.1. Structure du manuel :

Le manuel est organisé de façon à permettre la mise en place des compétences de manière graduelle à partir des acquis des élèves.

Il comprend 03 projets (ces projets sont donnés à titre d'indicatif, l'enseignant à toute latitude de changer leur intitulé tant qu'il respectera les types de textes mentionnés et les compétences définies dans le programme). Chaque projet subdivisé en séquences. Chacune d'elles vise un certain nombre d'objectifs qui permettent d'atteindre un niveau de compétences.

Projet 1 : réaliser des panneaux affiche pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.

-Séquence1 : expliquer pour justifier un point de vue.

-Séquence2 : expliquer pour faire prendre conscience

-Séquence 3 : expliquer pour témoigner

Projet 2 : pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatif) pour parler de droit et des devoirs de l'enfant.

¹⁰⁰ GILLET, Pierre. Construire la formation, la collection pédagogique, CEPEC, Paris, 1994, p.122.

¹⁰¹ DJILALI Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4^{ème} année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires.2007, p. 35.

-Séquence 1 : argumenter dans le récit science-fiction.

-Séquence 2 : argumenter pour le dialogue.

-Séquence 3 : argumenter dans la fable.

Projet 3 : créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est « *faites découvrir votre pays* ».

-Séquence 1 : décrire pour inciter à la consommation (la publicité).

-Séquence 2 : décrire pour inciter à la découverte (le reportage).

Le manuel vise à mettre en œuvre au sein des séquences, les interactions entre lecture, écriture, prise de parole et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue (niveau phrastique pour aborder les problèmes morphosyntaxiques ; niveau textuel pour les problèmes liés à la cohésion). Il vise à mettre en pratique la langue par des activités de communication écrites ou orales, activité de production qui ne représente pas le dernier chaînon de l'apprentissage mais un moyen de formation. Ecrire et parler sans des activités mises en œuvre pendant le processus d'apprentissage pour s'interroger de façon motivée sur la langue.

On apprend en faisant et non en appliquant ses règles de façon mécanique, à la fin d'une séquence d'enseignement. Le manuel propose donc des projets didactiques qui deviendront des projets pédagogiques en classe quand le professeur aura construit sa propre progression, sélectionné des activités d'apprentissage etc. à partir des ressources proposées par le manuel¹⁰².

1.2.2. Les différentes rubriques¹⁰³ :

a) - *la lecture* : les textes à lire annoncent les faits de langues que l'élève aura à étudier dans la partie « grammaire pour lire et écrire »

b) – *oral en images/ en questions* : à défaut de cassettes audio ou de textes originaux, les enseignants peuvent utiliser les petits supports donnés dans la rubrique « grammaire pour lire et écrire » ou dans la rubrique « club des poètes ».

¹⁰² DJILALI Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4^{ème} année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires. 2007 p.36.

¹⁰³ KARABETIAN, Stéphane, *théorie et pratiques des grammaires*. Paris, Retz, 1988, pp.68. 69.

c) – grammaire pour lire et écrire : dans cette rubrique, l'enseignant doit partir « des textes pour l'élaboration des notions grammaticales montrées en fonctionnement réel dans les textes. [...] L'objectif est la maîtrise de l'expression écrite. On va apprendre à écrire à partir des structures, constructions, phénomènes observés.[...] La plupart des indices de lecture c'est-à-dire des éléments permettant de comprendre un texte sont d'ordre grammatical ou lexical. Le travail mené en lecture suivie et dirigée peut très bien comporter un objectif grammatical de consolidation et de vérification des acquis. Il faut dans ce cas, à l'occasion des activités de lecture sollicitée le savoir-faire grammatical de l'élève. On a affaire dans ce cas, à la grammaire en texte.

- Un enseignement de la grammaire doit permettre l'amélioration de l'expression des élèves en l'incitant à réfléchir au sens de leurs productions orales et écrites.

- La délimitation du champ des notions à acquérir et en rapport avec les compétences textuelles à installer en 4^{ème} année. Rappelons que les compétences communicationnelles consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation. La grammaire n'est pas une fin en soi, elle ne constitue pas une compétence mais un moyen d'atteindre les compétences de lecture et de production formulées par le programme. Le titre de la rubrique est en ce sens explicite. Les deux axes majeurs suscités ont présidé à la démarche mise en place dans ce manuel en matière d'apprentissage linguistique. Une lecture attentive du sommaire du manuel permet de se faire une idée précise des points de langues à étudier. Il nous semble utile de rappeler que l'enseignant doit porter une attention particulière aux implications de l'étude d'un point de langue sur d'autres aspects. Si le sommaire annonce un point de langue, l'enseignant doit avoir dans ce qui est proposé dans le manuel une continuité de ce qui a été vu l'année précédente.

« Les volumes horaires à attribuer aux différentes séquences feront l'objet d'une réflexion de la part de l'équipe pédagogique. Ils seront établis en fonction des objectifs à atteindre, du niveau des élèves et de leurs besoins »¹⁰⁴.

Les points de langue sont présentés de manière à commencer par ce que l'élève doit maîtriser tant pour la lecture que pour la production (déclencher un nouveau savoir à partir des savoirs préalablement acquis) pour finir par les formes et structures grammaticales

¹⁰⁴ DJILALI Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4^{ème} année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires, 2007. p.37.

qu'on ne lui demande pas de réinvestir en production mais donc il a besoin pour appréhender des textes.

La commission nationale (algérienne) des didacticiens opte pour une approche inductive des faits de langue dont l'élève a besoin pour ses productions écrites et orales.

L'élève découvrira ces faits de la langue et leur fonctionnement dans des textes. Le professeur veillera à contrôler les pré requis à remédier aux lacunes pour que les élèves puissent faire des exercices proposés et à proposer d'autres exercices d'application jusqu'à la maîtrise des notions. (Les sous-rubriques explicitent la démarche adoptée).

Lis : c'est à partir d'extraits ou de courts textes d'auteurs que l'élève est mise en situation d'observation en s'apurant sur ce qu'il sait déjà de la langue. Il développera ainsi au fur et à mesure une attitude métalinguistique.

Découvre : l'élève est guidé par un questionnement. Celui-ci a pour objectif de faire retrouver la situation d'énonciation par la mise en évidence des relations entre locuteurs et des relations de temps et d'espace. En effet la connaissance de la situation ou du contexte dans lequel a été produit un discours permet de mieux le comprendre. L'élève prend conscience de ce qui fait l'unité d'un texte (ponctuation, emploi des pronoms, indicateurs de temps...)

La réflexion est ainsi provoquée et, par l'analyse, l'élève arrive à l'identification d'un fait de langue (objet d'étude dans la séquence).

L'activité d'apprentissage est conçue comme une recherche exploratoire qui se manifeste d'abord comme un tâtonnement à partir du niveau de compétence que l'élève avait déjà atteint. Il sera souvent demandé à l'élève de formuler la règle pour expliquer le fait de langue étudié. La réflexion débouchera donc sur l'énoncé des définitions et des règles par l'élève lui-même. Maladroit, les règles émises par l'élève permettent d'évaluer les degrés de compréhension de la notion étudiée. Le professeur, à ce niveau ne tiendra pas compte de la manière dont l'élève exprime son idée, mais de l'idée elle-même. Dans un second temps, un travail collectif de reformulation proposera des énoncés correctes que les élèves aient à conserver dans leurs cahiers.

Retiens : les énoncés « retiens » aideront à garder en mémoire ce qui aura été découvert. L'enseignant fera réaliser par la suite des manipulations dans des exercices variés

jusqu'à la maîtrise de la notion. Il créera ses propres exercices d'application qui tiendront compte du niveau de connaissance générale de la langue de ses élèves.

Tout cela permet d'aller vers l'écrit pour produire des textes variés à dominante argumentative.

Il est évident que les différents exercices proposés dans le manuel ne sont pas destinés à tous les élèves. L'enseignant est appelé parfois à proposer aux élèves, à côté des activités et exercices qui concernent l'ensemble de la classe, des activités différenciées qu'ils auront à réaliser seul, ou en petit groupe.

d)- *La sous-rubrique* : « je vais vers l'expression écrite » a une double fonction. Au début de la séquence elle explique à l'élève les particularités du texte sur lequel il a travaillé puis, au cours de la séquence, elle lui propose des activités de production variés qui lui permettront de mobiliser progressivement, les ressources (savoirs, savoir-faire) qu'il aura acquises pour les transférer immédiatement dans des situations nouvelles. L'éventuelle difficulté de transfert doit pousser l'enseignant à s'interroger sur les raisons de ses difficultés (ex : pré requis non contrôlé autant accordé à l'apprentissage insuffisant ou encore insuffisance du nombre d'exercices proposés amenant à une sur généralisation des règles etc.). Les travaux demandés dans ces sous-rubriques pouvant être faits aussi bien en classe qu'à la maison. Dans le premier cas, l'enseignant peut observer ses élèves à l'œuvre aider les uns et les autres à la demande, se faire une meilleure idée du fonctionnement cognitif de ses élèves et ainsi donner une aide

Personnalisé. Dans le second cas, l'enseignant « économise » du temps pédagogique qu'il utilisera au mieux au moment de la rédaction collective.

Une dernière remarque concernera l'évaluation de ce type de travail : l'élève atteint en apprentissage, il n'est pas question de le noté, il est question de voir, au vu de sa production, quelle est la meilleure façon de l'aider.

1.2.3. Tableaux de conjugaison¹⁰⁵ :

S'il est entendu que de nombreux apprentissages se font par découverte et que l'élève retient mieux ce qu'il a découvert, il n'en demeure pas moins, que certains apprentissages se

¹⁰⁵ DJILALI Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4^{ème} année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires.2007. p.55.

font par réception et mémorisation. La réalité pédagogique étant faite de nuances, l'acquisition des faits de langue ne se fait pas selon les mêmes modalités. Ainsi en va-t-il de la conjugaison. La conjugaison ne s'acquiert pas seulement par une fréquentation des textes, elle doit être apprise par cœur à l'extérieur de la classe. L'enseignant est tenu d'en évaluer le degré d'acquisition par de fréquents contrôles (interrogations écrites ou orales, rappel à l'occasion d'un texte, d'un exercice etc.). Un autre aspect, lié à la valeur des temps, se fera lui, en proposant aux élèves, dans des contextes significatifs, des activités qui mobiliseront sa capacité de réflexion, sa capacité à élaborer des hypothèses et à les mettre en confrontation avec de nouvelles situations linguistiques.

En somme, au niveau du collège algérien, les instructions officielles accordent une place assez importante à la grammaire (voir le manuel scolaire), mais ils n'exigent pas à l'enseignant de lui accorder une grande importance et plus de temps que les autres activités. Au contraire ils [les instructions officielles] laissent le choix à l'enseignant qui doit l'adapter aux besoins de sa classe. En plus, ils le laissent faire sa propre progression.

L'activité de grammaire intégrée à un ensemble d'unités didactiques, est exploitée de manière isolée et ponctuelle. Le cours de grammaire s'articule donc autour d'une lecture de texte servant de support à la découverte de la grammaire (allusion à une approche inductive), tâche permettant aux apprenants de s'exercer pour développer des automatismes à partir d'un jeu de questions-réponses. Cette activité les conduit à déterminer les règles (conceptualisation) régissant la langue. Les exercices proposés dans ce domaine, accordent l'exclusivité à l'aspect à la fois descriptif et métalinguistique au détriment d'un entraînement à la systématisation et à la conceptualisation des faits de langue en voie d'appropriation.

C'étaient les directifs officiels pour l'activité grammaticale, mais qu'en est-il des pratiques réelles de classe de FLE en contexte algérien ?

2. Etat des lieux réel :

Soulever la question de la grammaire du FLE en contexte algérien, c'est s'interroger à la fois sur la place de la grammaire dans les classes du FLE en Algérie. C'est aussi, s'interroger sur les types des didactiques et les pratiques pédagogiques déjà existantes sur le terrain. Et bien sûr s'interroger sur les moyens didactiques et les ressources documentaires mobilisés par l'enseignant pour la conception et l'élaboration de son cours de grammaire. C'est-à-dire se demander quels sont les outils mis en œuvre pour préparer un cours de grammaire de FLE en Algérie ?

2.1. La place de la grammaire du FLE dans le collège Algérien :

En assistant à des cours du FLE au collège, nous avons remarqué que La plupart des enseignants du français au collège algérien accordent une grande importance à la grammaire. Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de la grammaire dans les pratiques langagières. Tout se déroule comme si la grammaire redevient un passage obligé pour l'enseignement du français. Nous avons remarqué que ces enseignants insistent sur la grammaire pour sécuriser l'apprentissage du FLE.

Ce retour en force de la grammaire dans les classes de langue paraît correspondre aux attentes des apprenants car nous avons remarqué que c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants, on remarque aussi que les enseignants, sous la contrainte de la demande, ont été obligés de réintroduire de la grammaire dans leur enseignement¹⁰⁶.

Le temps consacré à l'étude de chaque point de grammaire y compris les exercices d'applications est de une heure.

2.2. La présentation de la grammaire en classe du français aux collèges algériens :

Dans ces classes où nous y avons assisté, et selon les définitions étudiées dans le deuxième chapitre, nous avons constaté que les enseignants pratiquent une grammaire à 80% traditionnelle (nous allons en parler en détail dans la partie pratique). Ce rattachement aux pratiques traditionnelles malgré le renouvellement instauré dans les méthodes

¹⁰⁶ Notant que le rejet dont la grammaire a soufferts durant la période rigide de l'approche Audio-orales, audiovisuels et communicative ne soit plus à l'ordre du jour

d'enseignement est justifié par l'origine de leur formation. La grammaire traditionnelle est la plus proche à leurs conceptions parce qu'ils étaient formés selon cette dernière.

Il nous a paru clairement que ces enseignants négligent souvent le lien qui existe entre grammaire et la situation de communication. Ils suivent le chemin déductif explicite qui transmet facilement et rapidement l'information contrairement à ce que notent les instructions officielles.

Cette empreinte traditionnelle toujours prégnante dans les pratiques des enseignants se retrouve logiquement dans le métalangage, l'explicitation des règles, la démarche déductive de la leçon, le statut de l'enseignant qui est l'élément important en classe car c'est lui le seul détenteur du savoir et l'apprenant n'est qu'un récepteur passif, la traduction, et bien sûr dans les fameux exercices structuraux. Les apprenants doivent apprendre par cœur la règle grammaticale et l'appliquée dans des exercices passifs banals et indépendants des situations de communication.

2.3. Les outils pour la grammaire :

Les ouvrages les plus prisés pour préparer la partie grammaticale d'un cours de FLE sont ceux que nous appellerons les « grammaires/exercices », c'est-à-dire ceux qui proposent une alternance entre la présentation explicative d'un point et une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle. Exemple : Grevisse, « l'utile en grammaire » et le manuel scolaire pour le choix des exercices.

Pour ces enseignants, les exercices structuraux restent le meilleur moyen pour appréhender la grammaire car ils ne sont pas encore conscients de l'écart grammaire/langue qui cause cet échec scolaire en Algérie qui fait qu'après dix ans d'études du français, les apprenants sont incapables de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

En somme, l'enseignant au collège algérien ne respecte pas les directives officielles pour enseigner le FLE ; il suit plutôt la méthode traditionnelle. Nous allons voir le déroulement des cours traditionnels dans le prochain chapitre.

Partie pratique

Chapitre 5

Expérimentation

Nous avons présenté dans la première partie, les repères théoriques qui guident les cours de notre expérimentation. Nous examinerons dans ce qui suit, les aspects pratiques. Dans cette partie pratique, nous montrerons comment nous avons mené notre recherche. Nous commençons par un bref aperçu sur l'organisation du programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne afin de vous montrer les conditions du choix de notre thème. Pour ensuite présenter l'objectif, expliquer la procédure de recherche (échantillons étudiés, la méthodologie suivie, le déroulement des cours) et enfin les résultats de l'expérimentation et bien sûr son analyse. Nous réserverons un chapitre particulier à ces derniers.

Le programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne, comme nous l'avons mentionné (**cf. infra. P.46.**), vise des compétences orales et écrites. Il est composé de trois projets. Chaque projet se compose de trois séquences et chaque séquence contient des séances orales, écrites et une phase de grammaire sous le titre « grammaire pour lire et écrire » dans laquelle il est indispensable d'étudier un certain nombre de points de grammaire qui vont aider l'apprenant à réaliser son projet. Autrement dit, ces éléments grammaticaux vont aider l'apprenant à : argumenter, décrire, inviter ...donc à réaliser différents types de textes ou énoncés pour agir en langue étrangère. En effet, nous devrions y sélectionner le thème.

1. Le choix du thème :

En analysant le programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne, il nous a attiré le thème de la publicité. C'est un thème intéressant qui fait partie de l'actualité et du quotidien. Il est présent à la télévision, au travail et même dans les rues où on trouve des annonces publicitaires de différentes sortes. C'est un sujet ludique motivant et plaisant à la plupart des apprenants. Ce qui nous a poussés à travailler sur ce thème.

Après plusieurs actions contraintes nous avons eu l'autorisation de faire deux cours de grammaire qui étaient programmés pour aborder le sujet de la publicité.

Nous avons choisi « l'impératif » et « l'expression du but » qui sont les outils les plus indispensables pour réaliser un message publicitaire. Ces deux leçons font parties de la première séquence du 3^{ème} projet (au 3^{ème} trimestre).

2. L'objectif de la recherche :

2.1. L'objectif général : l'objectif général de notre expérimentation est de trouver une méthode qui relie la langue et la grammaire et pour cela nous devons non pas enseigner la grammaire en elle-même et pour elle-même mais enseigner la grammaire pour la communication. Autrement dit : notre objectif est que l'apprenant algérien parvienne à réinvestir ses acquis grammaticaux dans ses expressions écrites (nous avons choisi l'écrit pour évaluer l'impact des cours enseignés sur les expressions des élèves car c'est un moyen sûr, fiable et économique pour l'évaluation)

2.2. Les objectifs opérationnels :

- Constituer trois groupes expérimentaux ; choisir trois classes de la même année.
- Soumettre les élèves à un apprentissage de deux cours de grammaire. Deux classes à des cours éclectiques et l'autre classe à des cours traditionnels (la méthode traditionnelle est la méthode habituelle de leur enseignant.
- Mesurer objectivement les apprentissages accomplis à l'aide d'une tâche (une expression écrite).
- Comparer les performances des groupes.
- Analyser l'impact de chaque cours sur l'assimilation de la grammaire pour la mettre au service de la communication à travers les tâches accomplies.

3. La population échantillon et le terrain d'enquête :

Pour réaliser un travail de recherche didactique, nous avons fait une étude appliquée sur le terrain, nous avons situé cette recherche dans trois classes de quatrième année moyenne au collège de « Pierre Curie ». Ces classes comportent des élèves de différents niveaux, leurs âges varient entre 14,5 et 16 ans, ces élèves relèvent des deux sexes. Ce terrain d'enquête et la population qu'on y rencontre permettent des comparaisons équilibrées.

4. La méthodologie du travail :

Notre recherche sera fondée sur l'approche hypothético-déductive qui repose sur un raisonnement qui va des lois et des principes posés aux faits d'expérience, c'est une méthode rigoureuse basée sur la vérification des présupposés explicatifs du monde réel.

Nous avons pris trois classes de quatrième année moyenne. Et nous avons pris deux enseignants (enseignant **A** et **B**).

Dans la première classe, l'enseignant **A** fait ses cours à sa manière sur: « l'impératif » et un autre sur « les expressions du but ». Elle sera la classe témoin.

Dans la deuxième classe, l'enseignant **B** présente des cours éclectiques sur les mêmes points grammaticaux.

Dans une troisième classe, le professeur **A** (celui de la classe témoin) fait des cours éclectiques comme nous l'avons fait dans la deuxième classe.

Pour évaluer leurs degrés de maîtrise, nous leur avons proposé de faire une tâche, de rédiger un message publicitaire en binôme.

Pour mener à bien ce travail, nous avons fait une étude quantitative car nous avons comptabilisé les résultats des apprenants qui ont pu réinvestir les points grammaticaux étudiés dans d'autres contextes. Nous avons fait une étude comparative entre ces résultats afin de montrer la différence entre l'impact de chaque cours (le cours éclectiques et le cours traditionnels) sur les expressions écrites de ces apprenants. Cette recherche sera interdisciplinaire, didactique et linguistique.

5. Les cours éclectiques¹⁰⁷ :

Les cours éclectiques proposés sont une sélection raisonnée et homogène d'un ensemble de techniques d'enseignement adaptées aux besoins des apprenants. Ils rejettent en grande partie les anciennes approches, traditionnelle, directe ainsi que la méthode audio-orale et audio-visuelle (dont ils ne prennent que le critère « inductif ») et s'inspirent plutôt des méthodes modernes concernant l'enseignement du FLE.

Ils rejoignent l'approche communicative selon laquelle apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. Les cours éclectiques contiennent une phase préparatoire, de sensibilisation thématique, mettant en place non seulement le lexique spécifique au thème comme dans l'approche communicative mais aussi la grammaire adéquate pour l'aborder [le thème].

Nos cours éclectiques ont une vision onomasiologique (faisant partie de la grammaire du sens dans l'approche communicative). Ils tiennent compte des aspects sociaux et pratiques

¹⁰⁷ Voir le déroulement du cours éclectique dans l'annexe01

de la communication; l'objectif primordial de ces cours est le savoir-faire. Ils [les cours éclectiques] s'inspirent également de l'approche actionnelle qui adopte, en plus, l'accomplissement des tâches et qui vise en cela un apprentissage par la communication (la langue).

Tout comme les directives officielles pour l'enseignement du FLE, nos cours adoptent une grammaire inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite.

En somme, pour être concis et précis, nous disons que nous proposons des cours éclectiques¹⁰⁸, onomasiologiques, inductifs en allant de l'implicite pour aller vers l'explicite¹⁰⁹ et qui seront renforcés par des activités et des tâches langagières. Vous trouverez la concrétisation de ces critères à travers le déroulement des différentes phases des cours.

5.1. La séance préparatoire : dans une heure supplémentaire, nous avons introduit le sujet : ce que c'est la publicité, à quoi sert, comment faire un message publicitaire et les outils linguistiques et grammaticaux dont on a besoin. Les apprenants avaient déjà abordé ce sujet avec leur enseignant ; ils ont fait des séances orales et écrites dans lesquels ils ont parlé du lien entre texte/image, expliquer la dimension argumentative de l'image, traduire une image en énoncé argumentatif mais il restait la partie grammaire qui est la partie appliquée. Cette partie organise et permet de mettre en scène tous les arguments recueillis pour faire un message publicitaire. L'enseignant essaye durant cette séance de tirer le maximum de ce que connaissent les élèves sur « un message publicitaire »

Exemple : « *Enseignant* : comment peut-on construire un message linguistique publicitaire ?

Apprenant : on doit d'abord définir et décrire l'objet qu'on désire vendre.

Enseignant : et après

Apprenant : on doit inviter les gens à l'acheté

Enseignant : comment?

Apprenant : en leur montrant l'utilité, en leur donnant des conseils »

¹⁰⁸ Voir dans la partie théorique la définition de l'éclectisme méthodologique, p. 34

¹⁰⁹ Voir dans la partie théorique la définition de la grammaire onomasiologique, inductive, implicite et explicite. pp.14, 16.

Il essaye de leur faire découvrir le but et l'intérêt des leçons qu'ils vont faire après. Ceci motive les apprenants, les rend plus curieux de découvrir la forme qu'ils doivent utiliser pour exprimer leurs pensées. Ainsi l'apprenant n'est plus perdu au contraire, il situe correctement son nouveau savoir pour pouvoir l'enchaîner à ses connaissances préalables.

5.2. La gestion du temps du cours : ces cours ont duré une heure et quartz chacun, y compris le temps des exercices. Ils ont pris un quart d'heure de plus que le temps du cours habituel.

5.3. Les phases du cours : notre cours se compose de quatre étapes :

- Une phase d'observation et de contextualisation
- Une phase de découverte et d'inter correction
- Une phase de synthèse
- Une phase d'application

5.4.1. Phase d'observation et de contextualisation: dans cette première étape nous avons demandé aux apprenants d'observer les exemples écrits au tableau. Nous avons écrit en couleurs le point grammatical qu'on veut enseigner pour attirer l'attention sur notre cible. Puis, nous leur avons demandé de contextualiser les exemples.

Le choix des exemples : nous avons choisi de présenter les valeurs de l'impératif et les expressions du but dans des phrases tirées de la vie quotidienne pour que l'apprentissage se déroule tout naturellement, et nous n'avons pas pris des textes authentiques comme s'est mentionné dans les directives officielles car découvrir le fonctionnement d'un point de grammaire dans des phrases est beaucoup plus facile que dans un texte, en plus, un texte authentique ne peut pas présenter tous les exemples et donc l'étude sera limitée à un cas ou deux. Certes ces phrases sont isolées mais c'est aux apprenants de les contextualiser pour découvrir le sens de chacune. C'est-à-dire de leur attribuer un contexte (une situation de communication). Et après, vient la deuxième phase qui est :

5.4.2. Phase de découverte et d'inter correction : dans cette phase, quels que soient les points grammaticaux dans ces exemples, ses règles doivent être d'abord découvertes par les apprenants à l'aide d'un cheminement de questions géré par leur enseignant (approche

inductive implicite). Ces questions s'interrogent d'abord sur le sens et ensuite sur la forme convenable pour le transmettre (approche onomasiologique).

Statut de l'enseignant et de l'apprenant : dans cette méthode proposée, la grammaire n'est plus la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre. Il en devient, par contre, un médiateur qui guide l'apprenant à travers des questions et qui comble et corrige certaines carences. L'apprenant est considéré comme un être intelligent qui sait réfléchir sur la langue pour en déduire la régularité grammaticale et l'exprime par son propre vocable (ici apparaît l'emprunte inductive implicite).

5.4.3. Phase de synthèse : après la période d'inter correction, vient la phase de synthèse pour les règles grammaticales concernées. Les apprenants doivent formuler des règles par leurs propres mots bien sur à l'aide de leur enseignant qui intervient en cas d'erreur perçue et la règle sera notée au tableau (phase inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite).

5.4.4. Phase d'application ou plutôt de reformulation personnelle: cette phase de reproduction semble primordiale dans notre cours ; nous lui avons consacré presque la moitié du temps globale de notre cours (30 minutes environ). Dans cette phase nous avons délaissé les exercices structuraux ¹¹⁰ répétitifs et passifs et nous avons choisi des exercices plus modernes. Nous avons opté pour les activités langagières puisque le but de notre leçon n'est pas d'enseigner la grammaire pour elle-même mais plutôt pour la mettre au service de la langue¹¹¹. Ces activités forment un terrain propice aux apprenants afin qu'ils développent leur langage tout en se serviront de leurs connaissances récemment acquises (la grammaire). Ces activités ont une vision sémantique et consacrent le rapport sens-forme.

Exemple : répondez à ces demandes ou encore donnez-moi des phrases qui expriment le conseil... Nous avons aussi pris des petites tâches. L'activité 3 par exemple : comment aller à l'hôpital est une tâche à accomplir; à travers un dialogue semi dirigé l'apprenant réalisera sa tâche. C'est un dialogue à accomplir pour réaliser la tâche demandée. Ou encore activité 2 dans le cours des expressions du but. Ceci met en œuvre un ensemble d'activité langagière. Son but est l'apprentissage par la communication. (Voir annexe 01)

¹¹⁰ Voir la définition de l'exercice structural dans la partie théorique. P. 36.

¹¹¹ Voir la définition de l'activité langagière et tâche scolaire dans la partie théorique 41,43.

6. Les cours traditionnels¹¹² :

Dans la classe témoin, l'enseignant n'a pas respecté les instructions officielles concernant la démarche choisie pour enseigner la grammaire il avait plutôt choisi la méthode traditionnelle¹¹³ car il a tout d'abord écrit au tableau le titre ensuite il a donné la règle explicitement et après il la expliquée à travers des exemples sous titre « phrases schèmes », il a travaillé sur le sens que dans le second plan et il l'avait même évoqué en traduction et enfin il a proposé des exercices structuraux.

Vous trouverez cette emprunte traditionnelle ci-dessous, dans les différentes phases du cours

6.1. La gestion du temps du cours : chaque cours traditionnel a duré une heure et c'est le temps légal.

6.2. Les phases du cours : dans la classe témoin, les cours se sont déroulés selon les phases suivantes :

6.2.1. La première phase : l'enseignant commence d'abord par écrire le titre. Exemple « conjugaison : l'impératif ». Ceci montre clairement l'indépendance de ce point de grammaire des situations de communication sinon il aurait écrit plutôt « les valeurs de l'impératif ».

6.2.2. La deuxième phase : l'enseignant écrit la règle grammaticale au tableau. Cette règle décrit le côté formel (grammaire) et néglige le sens (le sens de ce point dans la communication. Dans cette phase c'est l'enseignant qui explique la règle et c'est aux apprenants de l'apprendre.

6.2.3. La troisième phase : là, il leur propose une série d'exemples décontextualisés, et explique la règle à travers ces exemples

6.2.4. La quatrième phase : l'enseignant propose finalement des exercices structuraux¹¹⁴ comme la conjugaison de l'impératif (exercice de répétition) ou la substitution des différents outils pour exprimer le but (exercice de substitution) ou des exercices de transformation comme : transformez les verbes entre parenthèses du présent de l'indicatif au

¹¹² Voir le déroulement du cours traditionnel à l'annexe02.

¹¹³ Voir la définition de la méthode traditionnelle dans la partie théorique. P20.

¹¹⁴ Voir la définition de tous les types d'exercices dans le troisième chapitre de la partie théorique. p. 36 à 44.

présent de l'impératif ou encore des exercices de reconnaissances ou de repérage comme : relevez du texte toutes les expressions du but.

7. La séance d'évaluation :

Nous avons prit une heure à la fin c'est-à-dire après l'expérimentation. Cette heure était consacrée à la tâche à évaluer, nous avons demandé aux apprenants des trois classes (classe témoin+ 2 classes expérimentées) de :

- Travailler en binôme pour deux raisons : la première est pour respecter la pédagogie du groupe indiqué dans les instructions officielles et la deuxième pour faciliter le recueil des rédactions et l'étude quantitative.
- Rédiger en quelques lignes un texte dans lequel ils invitent les gens à acheter un produit. Autrement dit : faire un message ou une affiche publicitaire d'un produit quiconque. Nous avons ajouté qu'un texte publicitaire contient : une présentation du produit, des conseils et probablement des consignes, des invitations et leur montrer l'intérêt du produit à vendre.

Il est à noter que, la veille, nous avons demandé à ces élèves d'apporter en classe un produit ou une photo de quelque chose dont ils veulent faire la publicité ; ceci leur permet d'enrichir leurs rédactions par le vocable mentionné sur ces photos ou sur l'emballage de ces produits.

1. Résultats :

Voici ci-dessous les résultats qui montrent l'impact des cours réalisés sur les expressions écrites¹¹⁵ des apprenants algériens du second palier ; notant que nous avons éliminé quelques peu de rédactions que nous avons jugées incompréhensibles et nous avons pris le même nombre de rédactions dans les trois classes pour que la comparaison soit équilibrée.

La correction de ces rédactions s'est réduite à l'emploi de l'impératif et des expressions du but et nous n'avons pas touché aux fautes d'orthographe ou de langue.

Dans chaque classe, nous avons pris 14 rédactions. Nous avons compté dans un premier temps les expressions écrites réussies, et après nous avons fait un pourcentage des résultats (%).

Nous avons présenté les résultats obtenus dans deux tableaux. Dans le premier, nous avons présenté les résultats des trois classes, chacune à part. Et dans le deuxième, nous avons réuni les résultats de la 2^{ème} et la 3^{ème} classe pour généraliser l'estimation de réussite ou d'échec des cours éclectiques. Ce tableau est suivi d'une représentation graphique des résultats.

1.1.1. Résultats des cours de l'impératif¹¹⁶ :

Les classes	Emploi de l'impératif	Autres formes qui remplacent l'impératif	Absence de l'impératif
1 ^{ère} classe (témoin)	3/14 21,42%	9/14 64,28%	2/14 14,28%
2 ^{ème} classe	11/14 78,57%	1/14 7,14 %	2/14 14,28%
3 ^{ème} classe	13/14 92,85 %	0/14 0%	1/14 7,14%

¹¹⁵ Les expressions écrites sont le corpus de notre recherche.

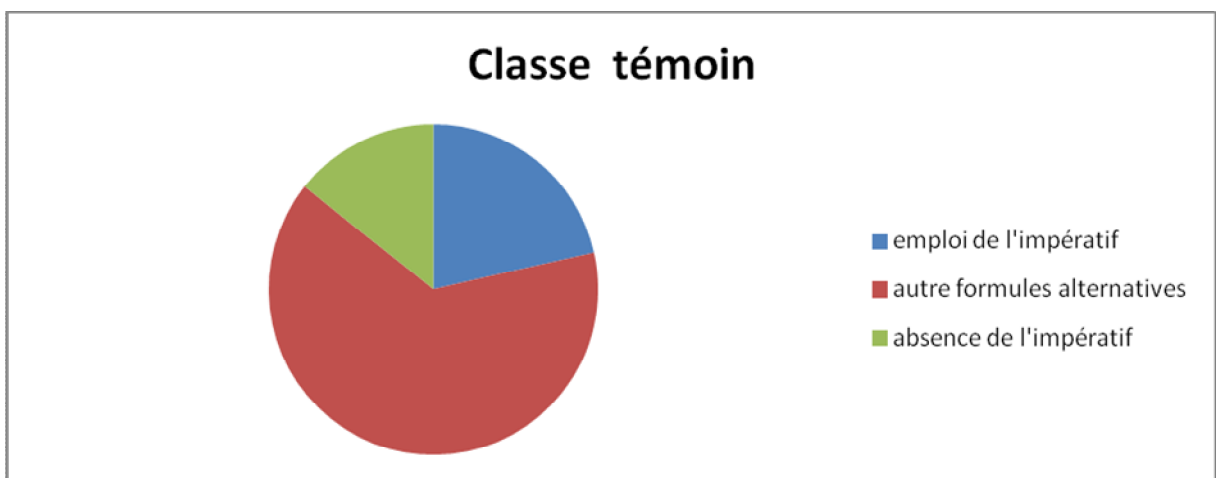
¹¹⁶ REMARQUE :

1^{ère} Classe : classe témoin où l'enseignant avait fait un cours traditionnel

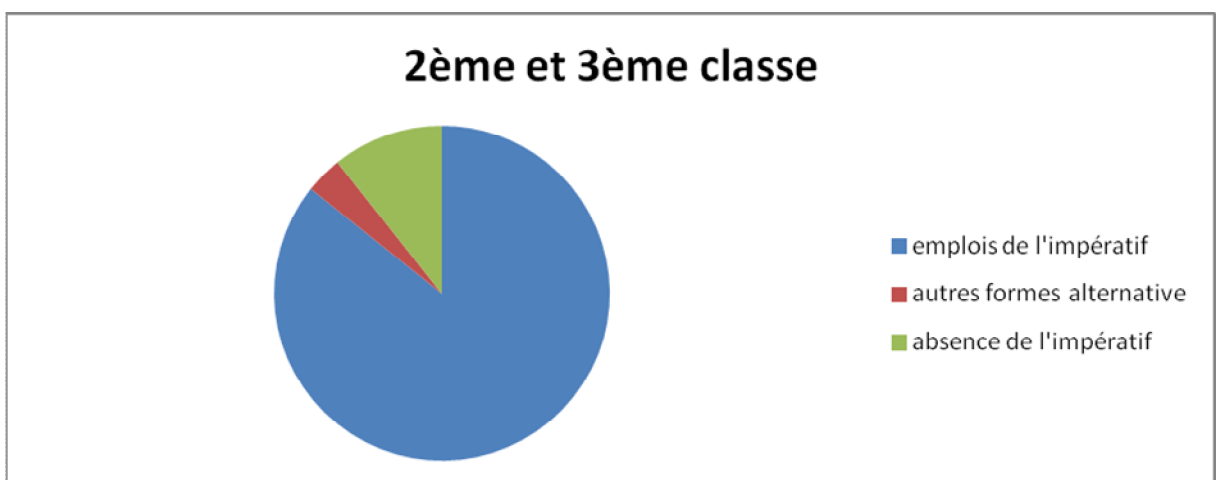
2^{ème} Classe : classe où nous avons fait le cours éclectique

3^{ème} Classe : classe où l'enseignant de la 1^{ère} classe avait fait le cours éclectique

Les classes	Emploi de l'impératif	Autres formes qui remplacent l'impératif	Absence de l'impératif
1ère classe (témoin)	3/14 21,42%	9/14 64,28%	2/14 14,28%
2ème et 3ème classe	24/28 85,71%	1/28 3,57%	3/28 10,71%



Représentation graphique des résultats des cours traditionnels de l'impératif dans la classe témoin :

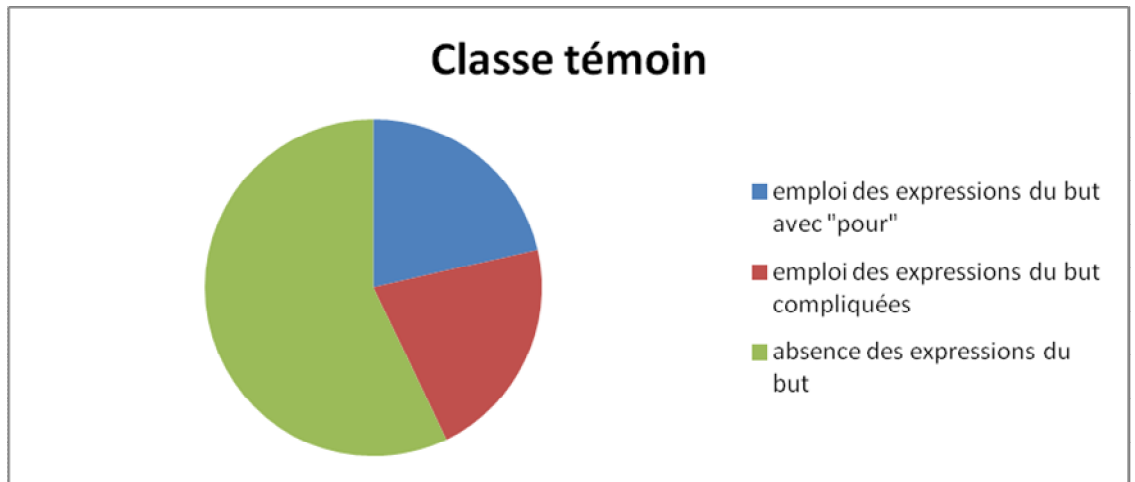


Représentation graphique des résultats des cours éclectiques de l'impératif dans la 2^{ème} et 3^{ème} classe :

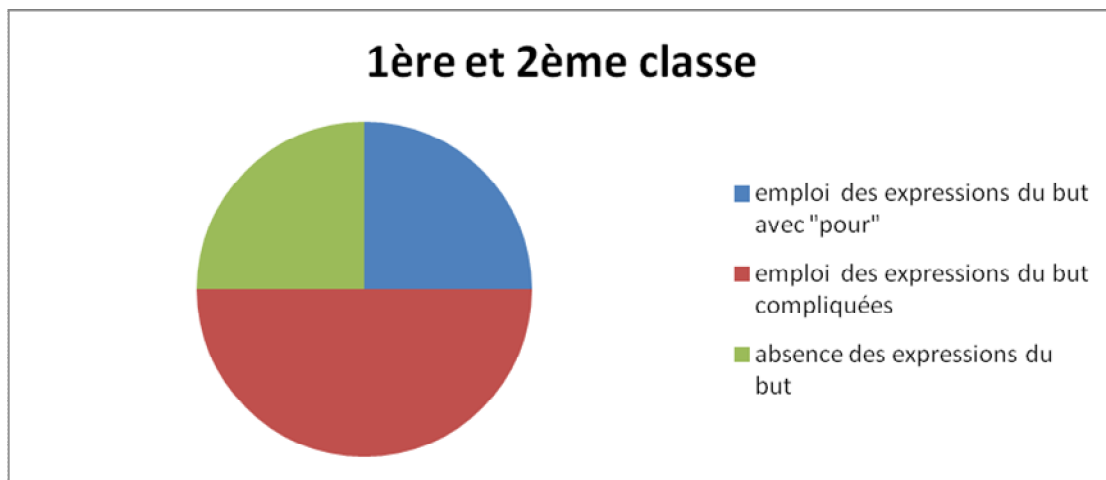
1.1.2. Résultats des cours de l'expression du but :

Les classes	Emploi d'une expression du but		Absence d'une expression du but
	« Pour »exclusif	« Pour »+autres expressions du but	
1 ^{ère} Classe (témoin)	3/14 21,42%	3/14 21,42%	8/14 57,14%
2 ^{ème} classe	4/14 28,57%	6/14 42,85%	4/14 28,57%
3 ^{ème} classe	3/14 21,42%	8/14 57,14%	3/ 14 21,42 %

Les classes	Emploi d'une expression du but		Absence d'une expression
	Pour Exclusif	Pour +autres expressions du but	
1 ^{ère} Classe (témoin)	3/14 21,42%	3/14 21,42%	8/14 57,14%
2 ^{ème} et 3 ^{ème} Classe	7/14 24,99%	14/28 49,99%	7/28 24,99%



Représentation graphique des résultats des cours traditionnels des expressions du but dans la classe témoin :



Représentation graphique des résultats des cours éclectiques des expressions du but dans la 2^{ème} et 3^{ème} classe :

Chapitre 6

Analyse des résultats

2. Interprétation des résultats de l'expérimentation :

Il s'avère, selon Les statistiques ci-dessus, que cet enseignement éclectique est adapté aux besoins des collégiens algériens car la plupart des élèves issues de l'enseignement éclectique avaient exploité les points grammaticaux étudiés dans leurs expressions écrites. (85,71%) avaient employé des verbes à l'impératif pour inviter les gens à acheter le produit à vendre et (74,98%) avaient employé des expressions du but dont (49,99%) s'est servi correctement des expressions du but plus ou moins compliquées pour montrer l'intérêt du produit à vendre. Exemple : « achetez Channel19 afin que votre journée soit belle », ou encore : « de peur que votre écriture n'apparaisse, choisissez la marque -vertex-». Et le reste (24,99%) avait utilisé des expressions simples qu'il avait l'habitude d'employer dans leurs discours quotidiens. Pouvoir se servir des structures grammaticales enseignées signifie que ces apprenants l'ont bien acquise voire appropriées.

Par contre, dans la classe témoin, une minorité (28,57%) avait employé l'impératif et la majorité de cette classe avait employé d'autres formules à sa place pour inviter les gens à acheter le produit à vendre. Exemple : « je vous invite à acheter ce produit » au lieu de « achetez ce produit ». Et au lieu de « consommez avant cette date » ils ont mis « il faut le consommer avant... ». Ainsi, au lieu de « exposez, gardez, consommez » ils ont mis l'infinitif. Exemple : « exposer, garder, consommer », ce qui montre que ces apprenants sont incapables d'utiliser l'impératif pour s'exprimer. Nous avons trouvé des résultats approximatifs pour l'emploi des « expressions du but » : en effet, près de la moitié (49,84%) avait employé ces expressions et seulement la moitié de ce groupe avait utilisé des expressions récemment acquises (avec : afin que, de peur que,...) autres que celles déjà connues par tous (en utilisant « pour »). et le reste (24,99%) avait utilisé des expressions simples qu'ils avaient l'habitude d'employer dans leurs discours quotidiens.

L'aboutissement des cours éclectiques revient à leurs stratégies d'apprentissage ; alors, comment agissent les stratégies des cours expérimentés sur l'appropriation des connaissances par l'apprenant ?

3. L'impact des stratégies des cours expérimentés sur l'apprentissage du FLE :

Il est clair que les cours expérimentés étaient adaptés aux besoins des apprenants algériens du second palier car la majorité s'est servie des expressions du but et de l'impératif dans les expressions écrites. Nous allons maintenant voir ce qui fait la réussite des cours éclectiques et comment ses stratégies agissent sur l'appropriation des connaissances déclaratives pour les transformer en connaissances procédurales.

3.1. Les phases de la leçon:

Tout d'abord, les cours expérimentés étaient pertinents parce qu'ils se composent de quatre grandes étapes que nous considérons nécessaires dans l'enseignement grammatical en classe de FLE.

1-Une phase d'observation et de contextualisation

2-Une phase de découverte et d'inter-correction

3-Une phase de synthèse

4-Une phase d'application

Phase d'observation et de contextualisation: la première étape concerne la phase d'observation. Les apprenants observent bien les exemples offerts puis essayent de les mettre en contexte. Le but de cette phase est de donner le temps aux apprenants pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue et leur montrer comment le contexte peut changer complètement le sens des phrases.

Phase de découverte et d'inter-correction : après la phase d'observation et de contextualisation vient la phase de découverte. Quels que soient les points grammaticaux dans ces exemples, ces règles doivent être d'abord découvertes par les apprenants à l'aide d'un moment d'inter correction où l'enseignant perçoit les erreurs indiquées par les apprenants. L'avantage de cette phase est de guider l'apprenant et le faire réfléchir sur les formes linguistiques. Au cours de la période d'inter-correction, le professeur s'interroge à travers des questions afin de guider les apprenants et ne donne les bonnes réponses que lorsque les élèves ne les trouvent pas.

Nous admettons aussi que ces deux phases demandent beaucoup de temps car les règles fournies par le manuel n'arrivent qu'à posteriori dans un encadré de synthèse et elles

peuvent être jugées et remises en cause grâce à la différence possible entre la découverte des apprenants et la réalité.

Phase de synthèse : après la période d'inter correction, vient la phase de synthèse pour les règles grammaticales concernées. L'avantage de cette phase est d'apporter aux élèves des équivalents notionnels dont l'utilité dépendra de l'état de leurs connaissances.

Phase d'application ou plutôt de reformulation personnelle: Il est nécessaire de passer par cette étape d'apprentissage pour acquérir réellement le système linguistique. L'avantage de cette phase est d'entraîner les apprenants à investir ce nouveau savoir dans les différents contextes. Le matériel didactique de cette phase vient des activités langagières voire même de petites tâches de productions. Au cours de cette étape, le professeur doit interrompre au minimum les élèves et seulement pour corriger les fautes.

Voici un plan qui montre la différence entre les deux méthodes appliquées sur notre corpus :

Cours traditionnel	Agent
Phase 1 : Expliquer la règle	Enseignant
Phase 2 : Exemple	Enseignant
Phase 3: Exercices structuraux	Apprenant
Cours éclectique	Agent
Phase d'observation et de contextualisation	Apprenant
Phase de découverte et d'inter correction	Enseignant/apprenant
Phase de synthèse	Enseignant
Phase d'application	Apprenant

Lorsqu'on compare ces deux types d'enseignement de la grammaire, le deuxième nous semble inverser les processus de l'enseignement traditionnel. Dans la classe témoin, l'enseignant donne la règle grammaticale ensuite il l'explique à travers des exemples décontextualisés. Contrairement à ce qui se passe dans la classe expérimentée où l'apprenant contextualise les exemples pour en déduire le sens et découvre la régularité grammaticale à l'aide des questions guidées de son enseignant. Ce dernier essaye finalement de modifier la règle fournie par ces apprenants tout en gardant leur métalangage. Donc on remarque clairement que dans la classe témoin (où les cours traditionnels) c'est l'enseignant qui émit le

savoir à un enseignant passif et considéré comme une feuille blanche. Par contre dans l'autre classe c'est l'apprenant qui joue le rôle central parce qu'il exécute la quasi-totalité des activités ; il induit lui-même le fonctionnement du système linguistique et l'enseignant n'est qu'un médiateur qui le guide. C'est la phase la plus importante mais qui est contestée d'avoir occupé beaucoup de temps.

Pour la phase d'application ou de reformulation personnelle. Nous allons voir maintenant, la différence entre les activités présentées dans chaque classe.

3.2. Les exercices de grammaire :

Les exercices structuraux qui sont faits dans la classe témoin visent l'automatisation d'une ressource comme la conjugaison de l'impératif (exercice de répétition) ou la substitution des différents outils pour exprimer le but (exercice de substitution) ou des exercices de transformation comme : transformez les verbes entre parenthèses du présent de l'indicatif au présent de l'impératif ou encore des exercices de reconnaissances ou de repérage comme : relevez du texte toutes les expressions du but¹¹⁷. L'objectif de ces exercices est de faire acquérir la maîtrise d'une structure morphosyntaxique par le développement d'automatisme, de réflexes à partir d'un modèle proposé. Ces exercices se caractérisent par une certaine passivité, ils ne stimulent pas le cerveau de l'apprenant et ils l'empêchent de avancer c'est-à-dire d'agir en langue étrangère, de produire un énoncé qu'ils veulent transmettre une idée.

Par contre, dans les classes expérimentées, plus qu'un exercice, les activités langagières visent non seulement l'acquisition mais aussi l'appropriation. Elles permettent à l'apprenant de réinvestir ses connaissances grammaticales en situation simulée, de produire de différents énoncés dans d'autres contextes et donc se servir des acquis grammaticaux. Ces activités sont organisées autour de thèmes quotidiens, ce qui permet à l'apprenant de se débrouiller rapidement et facilement en langue étrangère et notre cours serait inachevé sans ces activités langagières car c'est par lesquelles nos apprenants se sont entraînés et poussés à employer le savoir grammatical qu'ils ont acquis.

Ces activités langagières sont au service des tâches car la tâche scolaire est la matérialisation du travail en classe. Elle met en évidence le rôle central de l'enseignant et de l'enseignement pour l'acquisition des connaissances par les apprenants. Elle donne encore

¹¹⁷ Voir annexe 02 : le déroulement des cours traditionnels

l'occasion à l'enseignant de vérifier comment ses apprenants sont parvenus à la réaliser, d'examiner, voire d'évaluer le produit final. C'est grâce à elle que nous (autant qu'enseignants) pouvons cumuler des informations sur le niveau de nos élèves. C'est ces tâches qui nous renseignent sur l'évolution des acquisitions, sur les difficultés rencontrées par chacun, leur nature comme leur origine. Donc elle constitue un sujet d'observation privilégié pour le chercheur dans la mesure où elle permet une meilleure estimation de ce qui se fait en classe et c'est pour cela nous l'avons choisi comme moyen d'évaluation des trois cours expérimentés (cours traditionnel et les deux cours éclectiques).

- Allons maintenant voir la différence qui s'instaure entre exercice/ activité langagière/ tâche

• **. Différences entre une « tâche », « activité langagière » et un « exercice »**

	<u>Tâche</u>	<u>Activité langagière</u>	<u>Exercice</u>
• Contextualisation :	oui	oui	non
• Un problème à résoudre:	oui : extra ling (+ floqué de ling.)	oui : extraling (+floqué de ling)	oui : linguistique (Généralement un)
• Finalisation :	oui : extra-ling	oui : ling + extraling	oui : ling
• Complexité :	oui !!!	un peu	non
• Produit :	peu prévisible et long (+ Critères d'évaluation.)	peu prévisible et court (+critères d'évaluation)	prévisible et limité (Juste/faux)
• Didactisation :	non	oui	oui

Bref pour conclure, nous pouvons dire qu'un exercice est un apprentissage systématique sur la langue, une activité langagière est un apprentissage de la langue (la communication) et la tâche est un apprentissage par la communication (la langue est un moyen).

3.3. onomasiologie/sémasiologie:

Ce qui est attractif dans les cours expérimentés (de l'impératif et de l'expression du but) c'est leur visée onomasiologique. L'enseignant s'est focalisé sur le sens car il avait demandé aux apprenants d'observer et de contextualiser les exemples donnés pour trouver les différentes valeurs et c'est qu'après qu'il les a interrogés sur la forme. Quelle forme peut exprimer tous ces sens. Certes nous ne sommes pas parties du principe (un sens= plusieurs formes) comme l'approche sémantique de Patrick CHARAUDEAU car ce n'était pas évident avec des apprenants que nous avons jugés débutants et surtout c'était interdit par le directeur de l'établissement qui nous a permis de ne faire que des cours du programme scolaire. Alors nous avons essayé de respecter ce programme tout en gardant l'aspect onomasiologique du cours.

Avant de faire ces cours, nous avons fait une séance préparatoire dans laquelle nous avons parlé de ce que c'est qu'un message publicitaire et ce qu'il nous faut pour le réaliser c'est-à-dire les outils grammaticaux et bien sûr linguistiques. Nous avons dit que pour faire un message publicitaire il faut d'abord définir l'objet à vendre (par des adjectifs et par le présent de description qui est l'indicatif) ensuite, inviter les gens à acheter. Comment !? par des invitations en appelant les gens à acheter et en leur donnant des conseils et en leur montrant l'utilité du produit publicisé. Nous leur avons montré que pour inviter quelqu'un, pour donner des conseils ou même des consignes pour ne pas abuser de l'emploi, pour montrer l'utilité du produit, il nous faudra les outils grammaticaux. Exemple : l'impératif pour inviter, appeler, donner des conseils ou des consignes, et des moyens d'expression du but pour montrer l'utilité du produit (**cf. Infra. p.63**). Toute cette phase montre l'utilité des cours expérimentés ; Ce qui motive les apprenants et leur permet de situer le nouveau savoir par rapport aux connaissances intérieures.

Alors nous sommes parties du principe plutôt (des sens= une forme) et donc nous avons toujours sauvegardé la partie onomasiologique du cours.

Nous avons choisi la visée onomasiologique car un apprenant ou un locuteur a toujours l'intention de communiquer et il transforme ses idées (un sens) en mots agencés (une forme). Et ce qui sera utile et motivant c'est d'enseigner la (les) forme(s) convenable pour émettre des sens.

Contrairement à ce qui s'est passé dans la classe témoin où le professeur avait suivi le chemin inverse, l'enseignant avait suivi dans cette classe une approche sémasiologique qui va

de la forme au sens. Ou nous pouvons dire même qu'il a négligé d'une certaine façon le côté sémantique du point grammatical. L'enseignant, dans cette classe, donne aux apprenants une règle explicite et l'explique à travers des exemples (sous-titre de phrases schèmes). Par exemple dans le cours de l'impératif, l'enseignant n'a évoqué le sens qu'à travers une analogie avec la langue maternelle, et dans le cours sur l'expression du but il a insisté sur la forme notamment les exercices; c'étaient des exercices structuraux qui négligent le sens et toute action de production en langue étrangère, ce sont des exercices décontextualisés indépendants des facteurs externes. Exemple : placer chaque forme grammaticale à l'endroit qui convient (Exercice de substitution) ou créer des phrases à partir d'un modèle précis.

3.4. Induction/ déduction:

Nous avons remarqué que dans la classe témoin, l'enseignant avait suivi une démarche explicite déductive car il a d'abord donné les règles, les a expliquées et les apprenants doivent les apprendre, puis il leur donne des exemples pour les appliquer.

Dans les classes expérimentées, le professeur avait suivi la démarche inductive et qui va de l'implicite à l'explicite. Ces leçons contiennent aussi des micros exercices de conceptualisation. Exemple : le début implicite du cours de l'expression du but... Dans ces classes, le rôle de l'apprenant change il n'est plus un récepteur passif mais plutôt un agent actif qui observe les exemples, les met en contexte et cherche à comprendre le fonctionnement de la langue. Alors il recourt à l'analogie pour saisir la règle sous-jacente à partir du corpus fourni. Là l'enseignant n'est qu'un médiateur qui guide l'apprenant à travers des questions et qui corrige et comble certaines carences en formant les règles, tout en gardant le vocabulaire des apprenants. Le fait que l'apprenant réfléchit lui-même sur le fonctionnement de la langue, lui permet de bien classer ses acquis dans sa mémoire et donc réussir à mobiliser ses connaissances antérieures dans les différents contextes. Autrement dit, l'apprenant peut se servir facilement de ce savoir acquis pour agir en langue étrangère, pour réaliser des tâches scolaires quelles que soient complexes.

Conclusion

Conclusion

La pluralité des grammaires et l'échec des méthodes de d'enseignement amènent l'enseignant à concevoir des approches correspondantes à des besoins spécifiques chez ses apprenants et donc le contraindre à l'éclectisme.

Suite à l'échec scolaire de l'élève algérien, qui ne peut que restituer son savoir grammatical mais n'arrive pas à le réinvestir pour s'exprimer en français, nous avons essayé de proposer un cours éclectique adéquat. Ce cours est une sélection raisonnée et homogène d'un ensemble de techniques d'enseignement adaptées aux besoins des apprenants. Il rejette en grande partie les anciennes approches, traditionnelle, directe, ainsi que la méthode audio-orale et audio-visuelle (dont il ne prend que le critère « inductif ») et s'inspire plutôt des méthodes modernes concernant l'enseignement du FLE.

Il rejoint l'approche communicative selon laquelle apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication auxquelles l'apprenant est confronté en utilisant les codes de la langue cible. Le cours éclectique comporte une phase préparatoire, de sensibilisation thématique, mettant en place non seulement le lexique spécifique au thème comme dans l'approche communicative mais aussi la grammaire convenable pour l'aborder [le thème].

Ce cours éclectique a une vision onomasiologique (faisant partie de la grammaire du sens dans l'approche communicative). Il s'inspire également de l'approche actionnelle qui adopte, en plus, l'accomplissement des tâches et qui vise en cela un apprentissage par la communication (la langue).

Tout comme les directives officielles pour l'enseignement du FLE, ce cours adopte une grammaire inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite.

Il s'avère, selon Les statistiques obtenues que cet enseignement éclectique est adapté aux besoins des collégiens algériens car la plupart des élèves des deux classes expérimentées avaient exploité les points grammaticaux étudiés dans leurs expressions écrites. (85,71%) avaient employé des verbes à l'impératif pour inviter les gens à acheter le produit à vendre et (74,98%) avaient employé des expressions du but (globalement compliquées) pour montrer l'intérêt du produit à vendre. Pouvoir se servir des structures grammaticales enseignées signifie que ces apprenants l'ont bien acquise voire appropriées. Par contre, dans la classe témoin, une minorité (28,57%) avait employé l'impératif et la majorité de cette classe avait employé d'autres formules à sa place pour inviter les gens à acheter le produit à vendre, ce qui montre que ces apprenants ne sont pas encore aptes à se servir de l'impératif. Nous avons trouvé des résultats approximatifs pour l'emploi des « expressions du but » : en effet, près de

Conclusion

la moitié (49,84%) avait employé ces expressions et seulement la moitié de ce groupe avait utilisé des expressions récemment acquises (avec : afin que, de peur que,...) autres que celles déjà connues par tous (en utilisant « pour »). Cela signifie qu'une petite minorité avait la capacité de se servir des points grammaticaux étudiés pour s'exprimer en français.

L'emploi des points grammaticaux enseignés dans les expressions écrites des apprenants des deux classes expérimentées par rapport à la classe témoin montre la supériorité du cours éclectique au détriment du cours traditionnel. Ceci est expliqué par la nouvelle vision qu'apporte le cours éclectique à l'enseignement de la grammaire car il accorde davantage de place à l'expression en situation et se réalise à travers différentes stratégies permettant l'acquisition des connaissances procédurales.

Il est tout d'abord onomasiologique, cela motive l'apprenant et le rend curieux de découvrir la forme convenable pour transmettre ses idées.

Ensuite, il suit une démarche inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite. Nous n'avons pas dicté des règles comme dans le cours qui s'est déroulé en classe témoin mais nous avons fait réfléchir les apprenants sur les formes à partir d'exemples qui les contextualisent (grammaire contextualisée) pour élaborer leurs propres règles. Cette démarche s'appuie sur l'observation, la contextualisation et l'analyse pour la mise en évidence des conclusions. La grammaire n'apparaît plus désormais comme la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre, il en devient un médiateur. L'apprenant est considéré comme un être intelligent qui sait réfléchir sur la langue et qui s'exprime ; il fera ainsi l'expérience de l'autonomie.

Le souci de contextualiser les exemples et de faire découvrir le point grammatical en contexte, démontre que la grammaire ne peut désormais être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule. La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Les enseignants doivent reconnaître le lien étroit entre les deux (grammaire et langue): la situation de communication sert à introduire le point grammatical puis à le réinvestir.

Et enfin notre leçon s'achève par des activités et des petites tâches langagières. Ces dernières visent non seulement l'acquisition mais aussi l'appropriation du savoir. Ces activités sont organisées autour de thèmes quotidiens, ce qui permet à l'apprenant de se débrouiller rapidement et facilement en langue étrangère.

Conclusion

En effet, nous pouvons dire que l'enseignant, en classe du FLE face à des apprenants algériens du collège, doit délaisser l'approche traditionnelle de la grammaire avec ses exercices structuraux et adopter une approche éclectique : onomasiologique, inductive qui va de l'implicite à l'explicite et qui soit renforcée par des activités et des tâches langagières pour que les apprenants algériens puissent réinvestir leurs connaissances grammaticales dans leurs expressions écrites.

Conclusion

Table des matières

Table des matières

Introduction	1
---------------------------	---

PARTIE I : Aspects théoriques

Chapitre1: La notion de « grammaire » dans l'enseignement/apprentissage du FLE

<i>1. Acceptions de la grammaire</i>	6
<i>2. Notions et diversité des grammaires</i>	8
<i>2.1. Grammaire active/passive</i>	8
<i>2.2. Grammaire contextualisée/décontextualisée</i>	9
<i>2.3. Grammaire de l'oral/de l'écrit</i>	10
<i>2.4. Grammaire de la langue/de la parole</i>	10
<i>2.5. Grammaire déductive/inductive</i>	10
<i>2.6. Grammaire explicite/implicite</i>	11
<i>2.7. Grammaire interne/externe</i>	12
<i>2.8. Grammaire normative/descriptive</i>	12
<i>2.9. Grammaire structurale/ générative/énonciative</i>	13
<i>2.10. Grammaire sémasiologique / onomasiologique:</i>	14

Chapitre2 : Représentation de l'activité grammaticale dans les différentes méthodologies

<i>1. La méthodologie traditionnelle</i>	21
<i>2. La méthodologie directe</i>	24
<i>3. La méthodologie audio orale</i>	26
<i>4. La méthodologie audio-visuelle</i>	27
<i>5. L'approche communicative</i>	31

<i>6- L'approche actionnelle :</i>	34
<i>7. L'électisme didactique :</i>	36

Chapitre 3 : Les exercices de grammaire

<i>1. Les exercices structuraux (de substitution, de répétition, de transformation)</i>	38
<i>2. Les exercices lacunaires ou à trous</i>	41
<i>3. Les exercices de modalisation.....</i>	42
<i>4. Les exercices de conceptualisation</i>	42
<i>5- Activité langagière</i>	43
<i>6- Tâche langagière</i>	45

Chapitre 4 : Grammaire et enseignement du FLE au collège algérien :

<i>1. Les instructions officielles</i>	48
<i>1.1. La présentation de la grammaire en classes du FLE</i>	48
<i>1.2. Présentation du manuel</i>	50
<i>2. Etat des lieux réel</i>	55
<i>2.1. La place de la grammaire du français le programme des quatrièmes années moyennes</i>	55
<i>2.2. La présentation de la grammaire en classe du français aux collèges algériens</i>	55
<i>2.3. Les outils pour la grammaire</i>	57

PARTIE II : Aspects pratiques

Chapitre 5: Expérimentation :

<i>1. Le choix du thème</i>	57
<i>2. L'objectif de l'expérimentation.....</i>	58
<i>3. La population échantillon.....</i>	58
<i>4. Méthodologie du travail</i>	58

<i>5. Les cours éclectiques</i>	59
<i>5.1.La séance préparatoire</i>	59
5.2. La gestion du temps	60
5.3. Les phases du cours	60
<i>6. Les cours traditionnels</i>	<i>63</i>
6.1. La gestion du temps	60
6.2. Les phases du cours	60
<i>7. La séance d'évaluation</i>	<i>64</i>
 Chapitre 6 :analyse	
<i>1. Résultats:</i>	<i>67</i>
1.1. Résultats des cours de l'impératif et leur représentation graphique	67
1.2. Résultats des cours de l'expression du but et leur représentation graphique	69
<i>2. Interprétation des résultats de l'expérimentation:</i>	<i>71</i>
<i>3. L'impact des stratégies des cours expérimentés sur l'apprentissage du FLE</i>	<i>73</i>
3.1. Les phases de la leçon	73
3.2. Les exercices de grammaire	74
3.3. onomasiologie/sémasiologie	76
3.4. Induction/ déduction	78
 Conclusion	 80
 Bibliographie :	 87
 ANNEXES	 92

Bibliographie :

Ouvrages :

1)- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, 1984.

2)- BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue* .Didier, 1985.

3)- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*, 1991 collection LAL, Paris, Hatier /Didier.

4)- BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle. Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère. Cle International, 1990.

5)- CUQ, Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

5)- De SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1973.

6)- DJILALI, Keltoum et MELZI, Anissa. *Guide du professeur : 4ème année moyenne*, Alger, Office national des publications scolaires, 2006.

7)- DUBOIS, Jean et LAGANE, René. *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse. 1991.

8)- GAONAC'H, Daniel. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, 1991.

9)- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.1998.

10)- GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. Cle International. Collection Robert Balisson. DLE. 1998.

11)- GILLET, Pierre. *Construire la formation, la collection pédagogique*, CEPEC, Paris, 1994.

- 12)- GIRARD, Denis, *Enseigner les langues. Méthodes et pratiques*. Bordas. Paris, juin 1995.
- 13)- GREVISSE, Maurice. *Le bon usage*. 11ème édition. Du culot, Paris, 1980.
- 14)- KARABETIAN, Stéphane. *Théorie et pratiques des grammaires*. Paris, Retz, 1988.
- 15)- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Que -sais-je. Paris 1996.
- 16)- MOIRAND, Sophie. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette, 1999.
- 17)- NIQUE, Christian. *Initiation méthodique à la grammaire générative*. Paris, Colin, 1974.
- 18)- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Cle International, collection DLE, 1988.
- 19)- PUREN, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
- 20)- REQUEDAT, François. *Les exercices structuraux*, Paris, Hachette Larousse, 1965.
- 21)- ROULET Eddy. *Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan, 1972
- 22)- VIGNER, Gérard. *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*. Le F.D.M. Recherche et application, méthode et méthodologie, 1995.
- 23)- VIGNER, Gérard. *La rue internationale d'application linguistique et de didactique des langues, étude de linguistique appliquée*. Paris, Hachette, 1998.

Sitographie :

www.cain.info/load_pdf.php

Enssibal.enssib.fr/bibliothèque/.../rrbtanriverdieva.pdf

www.Ib.Refer.Org/fle/.../cours3_hd12.Htm

Asl.iniv-montp3.fr/masterfle/t../

www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR

www.deadfeed.org/.../

Revues :

1)- BEACCO, Jean Claude. « La méthode circulante et les méthodologies constituée », *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, 1995.

2)- CHARAUDEAU, Patrick. « Les conditions d’enseignement d’une grammaire du sens », Conférence à l’université paris nord. Mai 1999

3)- Commission nationale des programmes. « Document d’accompagnement du programme de la 4ème année moyenne ».2007.

4)- COSTE, Daniel. « Le renouvellement méthodologique dans l’enseignement du Français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, N°87, 1972. In ; A.A.Bouacha. Hachette.1978.

5)- COURTILLON, Janine. « La grammaire sémantique et l’approche communicative », in *le français dans le monde*. «et la grammaire », numéro spécial, février-mars 1989.

6)- DUBOIS, Jean. « Grammaire distributionnelle », *dans langue française*, Février, n°1. 1969.

8)- DUBYER, François. « De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives ». *Le Français dans le monde*, N° 196. In. BERTOCCHINI, Patrick. COSTANZO, Edward : Manuel d'autoformation. Hachette. Français langue étrangère. 1989.

9)- GERMAIN, Claude. « Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire », Paris, Cle International, col. DLE. 1993

10)- PORQUIER, Rémy. « Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle », In le F.D.L.M « Une didactique des langues pour demain », numéro spécial, juillet 2000.

11)- ROULET, Eddy. « Les modèles de la grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes », in *Le Français dans le monde*, n° 85, 1971, In, la pédagogie du Français langue étrangère. Sélection et introduction de A. A Bouacha. Hachette, 1978.

ANNEXES

Annexe01 : le déroulement des cours éclectiques.

Annexe02 : le déroulement des cours traditionnels.

Annexe03 : les expressions écrites de la classe témoin.

Annexe04 : les expressions écrites de la 2ème classe.

Annexe05 : les expressions écrites de la 3^{ème} classe.

Dans l'**annexe01**, nous avons rapporté sous forme du dialogue ce qui s'est passé dans l'une des deux classes expérimentées ou nous avons pris deux enseignants dont chacun présente deux cours (les valeurs de l'impératif et les expressions du but), selon la méthode éclectique, dans une classe différente.

Dans l'**annexe02**, nous avons rapporté le déroulement des cours traditionnels des mêmes thèmes.

Pour l'**annexe01 et 02**, Nous nous excusons de ne pas pouvoir faire une transcription phonétique pour un manque de temps.

L'**annexe 03, 04, 05**, sont les expressions écrites que nous avons demandées aux élèves de les produire afin d'évaluer l'impact des cours (de l'annexes 01 et 02)

Annexe03 sont les copies de la 1ère classe (la classe témoin) où l'enseignant A avait fait les cours traditionnels

Annexe04 sont les copies de la 2^{ème} classe où l'enseignant B avait fait les cours éclectiques.

Annexe05. Sont les copies de la 3^{ème} classe où l'enseignant A avait fait les cours éclectiques.

-Dans les rédactions des annexes 01, 02, 03, nous avons : entouré en rouge les verbes à l'impératif, entouré et souligné en rouge les verbes qui doivent être à l'impératif mais ne le sont pas. Souligné en traits en zigzag rouge les expressions qui remplacent l'impératif

-Entouré en vert les expressions du but, souligner en vert les verbes qui les suivent et qui sont correctes. Et souligner en violet les expressions du but par « pour ».

Annexe 01 :

Le déroulement des cours éclectiques

Cours 1 : les valeurs de l'impératif

Cours 2 : les expressions du but

Cours 1 : Les valeurs de l'impératif :

Voici sous forme de dialogue, entre l'enseignant et les apprenants, ce qui s'est passé en classes expérimentées. Ce cours de l'impératif a duré une heure et quart (entre leçon et exercice)

-Nous avons noté au tableau les phrases suivantes :

- 1- ne parle pas, sinon tu vas prendre froid à la gorge.
- 2 -Prends tes affaires et sors.
- 3- Fais attention, il peut te mordre.
- 4- Ne salis pas tes vêtements.
- 5- Ne t'inquiète pas.
- 6- Soyons prudents.
- 7- Donnez-moi une baguette s'il vous plait.
- 8- Ne fumez pas.
- 9- Ne jetez pas la cigarette ici.

Enseignant : Observez les mots en gras, qu'elle est leur nature ?

Apprenant : ce sont des verbes.

Enseignant : Devinez les intentions des personnages qui ont prononcé ces mots ?

Allez-y, la première phrase : c'est une maman qui dit à son fils de ne pas parler pour ne pas attraper froid à la gorge. Qu'est-ce que celle-ci exprime cette phrase ?....Est-ce que cette maman veut punir son fils ou quoi ?

Apprenant : Non, elle lui donne un conseil.

Enseignant : Très bien et la deuxième phrase ? Qui parle à qui ? Et qu'est ce que elle exprime ?

Apprenant : le professeur parle avec un élève.....et il lui donne un ordre

Enseignant : Prof : et la 3ème phrase

Apprenant : quelqu'un donne un conseil à son ami pour que le chien ne lui morde pas.

Enseignant : la 3ème phrase exprime plutôt la défense.

Les apprenants semblaient égarés et quelqu'un nous a demandé ce que veut dire le mot « défoncé » en arabe. Alors nous étions obligés de leur dire son synonyme en arabe.

Enseignant : et la 4ème phrase

Apprenant : c'est un ordre.

Enseignant : Prof : et la suivante

Apprenant : ...

Enseignant : À quel temps sont conjugués les verbes en gras

Apprenant : au présent de l'indicatif

Enseignant : non ce n'est pas le présent de l'indicatif mais plutôt le présent de l'impératif ; alors c'est quelle règle peut-on formuler ?

Apprenant :

On exprime l'ordre, la défense, le conseil et la demande, par l'emploi de l'impératif.
--

Enseignant : qu'est ce qui donne les différents sens aux phrases malgré qu'on ait employé le même temps ?

Apprenant : c'est l'entourage et la situation où sont émis ces phrases

Enseignant : très bien, c'est le contexte qui varie les sens.

-Après nous avons abordé la phase formelle (la forme)

Enseignant : qu'est ce que l'impératif

Apprenant : c'est un mode

Enseignant : donnez-moi un exemple sur un mode

Apprenant : l'indicatif

Enseignant : très bien, pouvez-vous me rappelez la conjugaison du présent de l'indicatif ?

Apprenant : un verbe du 1er groupe ?

Enseignant : oui, et écris le au tableau

Apprenant : le verbe « ranger »

Je range

Tu ranges

Il/elle range

Nous rangeons

Vous rangez

Ils/elles rangent

Et en parallèle nous avons écrit la conjugaison du présent de l'impératif

Je range	
Tu ranges	range
Il/elle range	
Nous rangeons	rangeons
Vous rangez	rangez
Ils/elles rangent	

Enseignant : À quel mode sont conjugués les verbes écrits en rouge?

Apprenant : au présent de l'impératif

Enseignant : Avec quels pronoms personnels sont conjugués ces verbes ?

Apprenant : avec la deuxième personne du singulier et la première et la deuxième personne du pluriel

Enseignant : Où réside la différence entre ces deux temps ?

Apprenant :

L'impératif est un mode qui ne se conjugue qu'avec la 2ème personne du singulier et la 1ère et la 2ème personne du pluriel. Il se conjugue de la même façon que le présent de l'indicatif mais la deuxième personne du singulier ne prend pas de « s » dans le premier groupe.

-Nous leur avons donné des fiches de conjugaison du présent de l'impératif, et nous leur avons proposé une série d'activités langagières.

Activité 1 : Donnez-moi des phrases dans lesquels vous exprimez un ordre, des phrases qui expriment la défense, des conseils et des demandes.

Activité 2: Répondez à ces demandes

1- Demandez à votre ami de venir tout de suite.

Je vais partir, nepas trop tard !

2- demandez à vos amis de faire la réunion.

.....

3- dites à votre ami de rester encore un peu.

.....

4- dites à votre mère qu'elle doit mélanger les œufs et du l'huile, pour faire la mayonnaise.

Pour faire la mayonnaise.....

Activité langagière 3 : Accomplissez le dialogue suivant

- **Paul** : pour aller à l'hôpital ?

- **le policier** : vous n'êtes pas pressé ?

- **Paul** : non

- **Le policier** : alors,tout droit jusqu'au rond-point ; après,
.....à gauche.

Puis.....l'autobus 14, c'est direct.

Activité langagière 4 : Accomplissez le dialogue suivant

Chez le médecin

- **Le malade** : ah docteur, je me sens mal !

- **Le docteur** : alors.....tes médicaments ! Et.....au lit.....

Eh !moi. Est ce que tu les fruits ou non ?

- **Le malade** : non, je n'aime pas.

- **Le docteur** : Ah ! Pour grandir en bonne santé, tu dois suivre mes conseils et mes
instructions

-les fruits et les légumes

-.....le sport.

- neni trop salé ni trop sucré, ni trop gras.

Cours2 : Les expressions du but :

Ce cours à duré une heure dix minutes, voici ci-dessous ce qui s'est passé en classes expérimentés

Enseignant : bonjour, vous êtes en quelle année

Apprenant : on est à la 3ème année

Enseignant : vous êtes plus studieux que les années précédentes n'est ce pas ?

Apprenant : oui

Enseignant : pourquoi

Apprenant : pour avoir notre brevet

-Nous avons ensuite inscrit au tableau

- je travaille beaucoup **pour réussir** au brevet.
- j'accélère **afin d'arriver** à temps.
- respectez le code de la route **afin que** vous **évitiez** les accidents.
- il est important de respecter les autres **pour que** tu **sois** respecté.

Enseignant : qu'est ce qu'elles expriment ces phrases ?

Apprenant : elles expriment le but

Enseignant : comment vous avez fait pour savoir qu'elles expriment le but.

Apprenant : nous avons posé la question « pourquoi » et « dans quel but »

Enseignant : c'est bien !

- Nous leurs avons posé une autre question :

Enseignant : est que quelqu'un a un chien à la maison

Apprenant : oui

Enseignant : est ce que vous le muselez ?

Apprenant : bien sur

Enseignant : pourquoi vous le muselez

Apprenant : pour qu'il ne morde pas les gens

Enseignant : très bien ! Donc il faut museler le chien pour qu'il ne morde pas.

-Nous avons ensuite inscrit au tableau les phrases suivantes :

- Il faut museler le chien **de peur** qu'il **ne morde**.
- J'arrose les fleurs **de peur** qu'elles **ne se fanent**.
- Le médecin m'a donné un congé de maladie **de crainte que** je **ne fasse** une rechute.

-Voici une copie du tableau :

je travaille beaucoup dans le but de réussir au brevet	-il faut museler le chien pour qu'il ne morde pas .
- je travaille beaucoup pour réussir au brevet.	-il faut museler le chien de peur qu'il ne morde .
- j'accélère afin d'arriver à temps.	-J'arrose les fleurs de peur qu'elles ne se fanent .
- respectez le code de la route afin que vous évitez les accidents.	-Le médecin ma donné un congé de maladie de crainte que je ne fasse une rechute.
-il est important de respecter les autres pour que tu sois respecté.	
-il faut museler le chien pour qu'il ne morde pas .	

Enseignant : lisez les phrases écrites au tableau, qu'est ce quelles expriment ?

Apprenant : elles expriment le but

Enseignant : bien mais quelle est la différence entre les deux groupes de phrases ?

Apprenant : le premier groupe exprime un bon but et qu'on veut l'obtenir et le deuxième exprime un but qu'on veut l'éviter.

Enseignant : excellent, alors, pour exprimer un but qu'on veut atteindre on emploie.....

Apprenant :

pour exprimer un but qu'on veut atteindre on emploie dans le but de, pour, pour que, afin de, afin que.

Enseignant : et pour exprimer un but qu'on veut éviter, on emploie.....

Apprenant :

Pour exprimer un but qu'on veut l'éviter, on emploie « *de peur que, que crainte que* »

Nous avons inscrit ces règles encadrées au tableau. Après, nous leur avons demandé d'observer les mots écrits en vert (regarder le tableau)

Enseignant : que remarquez-vous ?

Apprenant : après, dans le but de, pour, afin de, le verbe se met à l'infinitif et après les mots qui sont suivis par « que » comme : pour que, afin que, de peur que, de crainte que, le verbe se met au subjonctif.

- Nous avons écrit cette règle au tableau

Ensuite nous leur avons demandé de ré observer le corpus et de voir ce que présente de différent les phrases du deuxième groupe

Apprenant : il ya le « ne »

Enseignant : donc que pouvons nous dire

Apprenant : on ajoute le « ne » dans les phrases qui expriment un but a évité.

Enseignant : observez bien les deux premières phrases du 2ème groupe. Comparez-les.

Apprenant : quant on emploi les mots qui expriment un but a évité, on ne met pas de «pas » (le « pas » de négation).

-Et nous avons inscrit au tableau ces règles fournies par les apprenants et rectifiées par l'enseignant.

Retiens

pour exprimer un but qu'on veut atteindre on emploi : dans le but de, pour, pour que, afin de, afin que.

et pour exprimer un but qu'on veut éviter, on emploi : de peur que, de crainte que ou de crainte de.

Remarque :

il faut mettre le « ne » après les locutions qui expriment un but à évité

après les mots en « que » le verbe se met au subjonctif.

Activité 1 : Donnez-moi des phrases dans lesquels vous exprimez le but.

Activité 2 : Répondez à cette question selon différentes manières :

- Pourquoi chaque quartier a son poste de police ?

- Comment peut-on préparer un gâteau ?

Activité 3 : Complète ces phrases de manière à exprimer le but :

Plusieurs trémies ont été réalisées

Il adopte une attitude de méfiance vis-à-vis de la publicité.....

Nous envoyons les étudiants de langue anglaise en Angleterre

Annexe 02 :

Le déroulement des cours traditionnels

Cours 1 : l'impératif

Cours 2 : Les expressions du but

Cours traditionnel 01 : L'impératif

Dans la classe témoin, l'enseignant n'a pas respecté les instructions officielles concernant la démarche choisie pour enseigner la grammaire il avait plutôt fait un cours de grammaire traditionnelle car il a tout d'abord écrit au tableau explicitement le titre ensuite il a donné la règle et après il l'a expliqué à travers des exemples sous titre « phrases schèmes », il a travaillé sur le sens au second plan et l'a même évoqué en traduction et enfin il a proposé des exercices structuraux.

-L'enseignant avait écrit comme titre au tableau «conjugaison : l'impératif »et dit :

Enseignant : qu'est ce que «l'impératif »?

Apprenant : c'est un temps

Enseignant : c'est plutôt un mode ; qui est ce qui peut me donner un exemple d'un autre mode ?

Apprenant : l'indicatif

Enseignant : très bien mais quelle est la différence entre le mode indicatif et le mode impératif

Apprenant :???

L'enseignant avait écrit au tableau

<p>L'impératif est un mode qui ne se conjugue qu'avec trois personnes (la 2ème personne du singulier et la 2ème et 3ème personne du pluriel, absence de pronoms personnels</p>
--

-Il ajoute :

Phrases schèmes :

Je ferme la porte

Tu ferme la portes	Ferme la porte
Il ferme la porte	
Nous fermons la porte	Fermons la porte
Vous fermez la porte	Fermez la porte
Ils/elles ferment	

Enseignant : vous voyez la différence entre le présent de l'indicatif et le présent de l'impératif ? Allez-y maintenant tout le monde répète la règle.

Toute la classe, un par un, ont répété la règle. Après, il leurs a dit :

Enseignant : c'est quoi l'impératif en arabe ?

Apprenant : « el amr »

Enseignant : donc à quoi sert l'impératif

Apprenant : il sert à donner des ordres

Enseignant : très bien

- vous remarquez qu'il a traité le coté sémantique en comparant le français à l'arabe.

-Et il a écrit au tableau

Conjugaison					
1er groupe	2ème groupe	3ème groupe		les auxiliaires	
« Aimer »	« finir »	« prendre « sortir »		« être »	« avoir »
Aime	finis	prends	sors	soie	aie
Aimons	finissons	prenons	sortons	soyons	ayons
aime	finissez	prenez	sortez	soyez	ayez

-les apprenants doivent répéter la conjugaison jusqu'a ce qu'ils l'apprennent par cœur (cela est considéré aussi comme exercice structural). Et après l'enseignant propose une série d'exercices que nous n'avons pu noter que la question principale. Ces exercices passifs traitent la forme et négligent complètement le sens.

Exercice 1 : Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'impératif

Exercice 2 : Transformez les verbes de ces phrases du présent de l'indicatif au présent de l'impératif

Cours traditionnel 02 : « l'expression du but ».

L'enseignant avait écrit au tableau comme titre : « l'expression du but », après il a écrit :

Règle :

L'expression grammaticale du but se fait au moyen de locutions conjonctives, de prépositions ou de locutions prépositives.

On emploie « pour, pour que, afin que et afin de, pour exprimer un but qu'on veut atteindre.

On emploie « de crainte que et de peur que » pour exprimer un but qu'on veut éviter.

Phrase schème :

-Je travaille pour réussir.

Enseignant : est ce que c'est une phrase simple ou complexe

Apprenant : c'est une phrase simple

Enseignant : qu'est ce qu'elle exprime

Apprenant : elle exprime un but qu'on veut atteindre.

Enseignant : très bien, transformez cette phrase en phrase complexe

Apprenant : - je travaille pour que je réussisse.

Enseignant : remplacez « pour que » par « afin que »

Apprenant : je travaille afin que je réussisse.

Et maintenant remplacez « pour que » par « de peur que », dans la phrase suivante :

-Je travaille pour que je n'échoue pas aux examens.

Apprenant : - Je travaille de peur que je n'échoue pas aux examens

Et le professeur avait corrigé la phrase et il a écrit au tableau :

« Je travaille de peur que je n'échoue aux examens ».

Enseignant : et on peut dire aussi : « Je travaille de crainte que je n'échoue aux examens »
donc ces deux dernières phrases expriment un but qu'on veut éviter.

Après il leur a demandé de souligner les propositions de cette phrase

Je travaille pour que je réussisse > Je travaille pour que je réussisse

pp pro sub de but

Voici une image du tableau

L'expression du but

Règle:

On emploie « pour, afin que, afin de, de crainte que et de peur que » pour exprimer le but

Phrase schème :

1)-Je travaille **pour** réussir

Je travaille **pour que** je réussisse.

Je travaille **afin que** je réussisse.

2)-Je travaille pour que je n'échoue pas aux examens.

Je travaille **de peur que** je n'échoue aux examens.

je travaille **de crainte que** je n'échoue aux examens

-Soulignez les propositions de cette phrase

Je travaille pour que je réussisse > Je travaille pour que je réussisse

pp pro sub de but

L'enseignant avait présenté deux exercices inspirés du manuel scolaire

Exercice1: Complétez les phrases suivantes en utilisant « pour » ou « afin que », « de crainte que », « de peur que ».

- -Les candidats lisent attentivement les consignes.....leurs réponses ne soit correctes.
- -Les grandes firmes font appel aux stars dans leurs publicités.....réalisé de plus grandes ventes.
- -Nous envoyons les étudiants en Angleterre.....ils améliorent leur accent.
- -Il a menti.....son ami ne soit puni.
- -Cet enfant fait de son mieuxses parents soient satisfaits.
- -Les slogans publicitaires sont courtsêtre facilement mémorisés par les consommateurs.

Exercice2 : L'expression grammaticale du but se fait au moyen de locutions conjonctives, de prépositions ou de locutions prépositives. Relevez les moyens d'expression du but et classe-les selon leur nature, dans le texte suivant :

Nous allons le matin aux champs faire la cueillette des figes fraîches afin de retrouver ces joies, ces plaisirs, ces bonheurs que nous seuls connaissons.

A la table des restaurants, j'ai vu des gens qui, pour manger la fige, l'ouvrent au couteau, la saupoudrent de sucre fin et la prennent du bout des lèvres par petits morceaux qui font pitié. Quelle triste fin pour une fige ! Non c'est en une bouchée que cela se

mange. Deux touts au plus, quand on est délicat. On la tient par le pédoncule afin que les yeux puissent s'en régaler les premiers. Puis, sans façon, il faut arracher ce pédoncule dans le but d'essuyer le lait qui coule lentement et de s'offrir la figue tout entière, telle qu'Allah vous la donne. Car elle est parfaite comme un met divin qui n'a pas besoin d'apprêts.

Adapté de M. Feraoun, jours de
Kabylie.

Annexe 03 :

Les expressions écrites de la classe témoin

L'Exquise

- L'été est un saison de la chaleur utilise beaucoup le jus, le jus, est la limonade. Elle vend de bon prix.
- Je vous conseille d'apaiser votre soif avec l'exquise.
- Prenez l'exquise car elle est de meilleure qualité, est géant.
- Et son eau est traitée, ses ingrédients sont biologiques naturels et contient beaucoup de calcium.
- gardez la à l'abri de la chaleur.
- Étanchez votre soif avec l'exquise.
- La conserver au frigo.

Café Hambro

c'est toute la saveur d'un café au goût tonique et généreux

- Bénéficie d'une recette unique parce que depuis 1940, utilise pour son café, les meilleurs grains et l'élabore avec un ~~le~~ temps et une température de torréfaction idéals.

Il met son expérience et son savoir faire à votre service et s'engage à vous donner toujours un café de grande qualité.

Partagez ce café avec ceux que vous aimez, votre famille et vos amis

Sélectionné parmi les meilleurs cafés dans le monde. Notre café répond au goût des consommateurs les plus exigeants par la finesse de son goût et la force de son arôme.

pour des cheveux doux ainsi le

shampooing "sensitive".

C'est un produit excellent parce qu'il est

efficace, c'est un anticasse, il

renforce les cheveux de fois plus et

économise ton argent car c'est seulement

(100 DA). Alors, Veillez à acheter

ce produit parce qu'il y a pas beaucoup

des quantités ^{chères} ~~uniques~~ il faut pas l'utiliser

beaucoup parce qu'il y a des matières

qui peut secher nos cheveux on vous

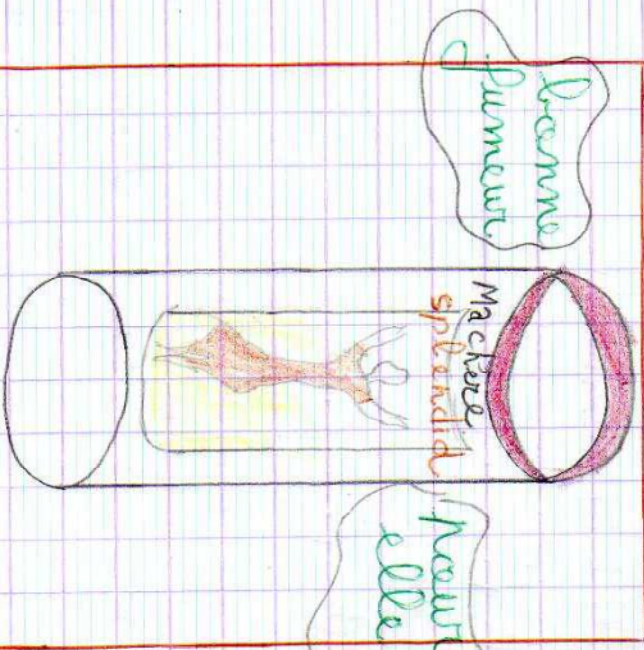
conseil de l'utiliser 1 fois dans 3 jours

pour plus d'information L'...

Veillez appeler le

numéro 06 60 78 XX

Me exclaimant, le vieux invité
 a chéler se précipité de hors son
 deodorant \neq MACHÉRE \rightarrow 15me
 agréable odeur de jas min, et
 il aura une ~~pro~~ ~~st~~ ~~at~~ ~~is~~ ~~ion~~ ~~n~~ ~~a~~ ~~t~~ ~~u~~ ~~r~~ ~~e~~
 qui se prolonge durant toute
 la journée, et il est contre
 l'humidité de la peau.
 contre indication ne pas
 exposer à une température
 supérieures à 50° ~~alors~~ ~~ne~~ ~~l~~ ~~a~~ ~~i~~ ~~s~~ ~~s~~ ~~e~~
 car à la porte des enfants - car éviter
 de vaporiser vers les yeux



laisser le gel Askor fixation à béton

Aller coiffer vos cheveux comme vous ~~avez~~ voulez
j'écoiffais à plat la coiffure reste comme elle
est.

~~Coiffez~~ les cheveux ~~pour~~ que tu auras un bon
~~bon~~ look legel Askor fixation à béton te donne
la chance.

* Champoin EL DJAMEL *

Champoin El djamel est un magnifique et très bon champion car il est super qualité pour les cheveux en plus il est moins chère.

Quand vous fete champion El Djamel vous cheveux briller et plus facile a démaquiller et a coiffer.

Le champion pour tout les gens (Femme, l'homme, les petites ~~pas~~ afin que vous achetez ce champion, Djamel me donne une crème comme un bonus.



de pointer

Après avoir consacré de longues années à

l'étude du derme et de l'épiderme chez les deux

sexes, un grand perfectionnement comme

à découvrir une tige merveilleuse. Alors cette

tige possède d'élémentaires qualités pour agir sur

la peau, sans la rider prématurément.

Enfin elle dégage les parfums les plus doux dont

elle est précieuse. Enfin elle dissocie les tâches

de rousseur les plus rebelles.

Essayer la ! Acteory la !

C'est un effort de plus offert aux femmes, et un

moyen de réduction que les A
acquiescent

Le desodorant agit pour absorber
sa fonction de protection efficace
contre les odeurs corporelles. Sa formule
unique combine idéalement zinc de la
peau et fraîcheur naturelle
Réagissent sous pression, on protège contre
les rayons UV et on ne peut exposer
à une température supérieure à 50°.
Ne pas percer ou brûler, même après
usage. Ne pas mélanger avec une
flamme ou un corps incandescent.
Éviter l'évaporation de toute flamme et
source d'étincelles. Ne pas fumer
consensez dans de la portée des
enfants Évitez de mélanger avec les
yeux, ou sur une peau irritée et
d'inhaler intentionnellement. Ne pas
utiliser pour un autre usage que celui
pour lequel le produit est destiné.
Ne pas utiliser dans une atmosphère
confinée.

Ne peut être vendu que par
des pharmaciens agréés des par
ticularités et un desodorant par
(pour l'homme).

99 Dermis

Découvrez le nouveau Shampooing Dermolamine, il associe à sa formule un nouvel ingrédient antipelliculaire à l'efficacité remarquable, le Climabogol, ^{pour :}
Éliminer rapidement et durablement les pellicules
Apporter force et brillance aux cheveux.
Stop la chute, des lins et les mauvais

Dermolamine agit dès les premières applications. Utilisé en usage régulier, il élimine les pellicules et prévient durablement leur réapparition. Le cuir chevelu est assaini et apaisé, il retrouve son équilibre.
Sa formule 2 en 1 démêle instantanément les cheveux.
Conseils de utilisation maillles

vos cheveux, apliquen le et bien faire pénétrer. Et pendant quelques minutes d'abondamment, et pour le bonne résultat. Il faut deux fois par semaine, le, et vous serez si vous pas satisfait vous serez

- Doit être bien faite parce que

l'histoire : Gaufrette.

- Gaufrette fournie à la crème

du lait et chocolat. Je vous conseille

de ne pas acheter les lots de conservation

et si vous voulez le conserver dans

un endroit sec et froid, il est très bon

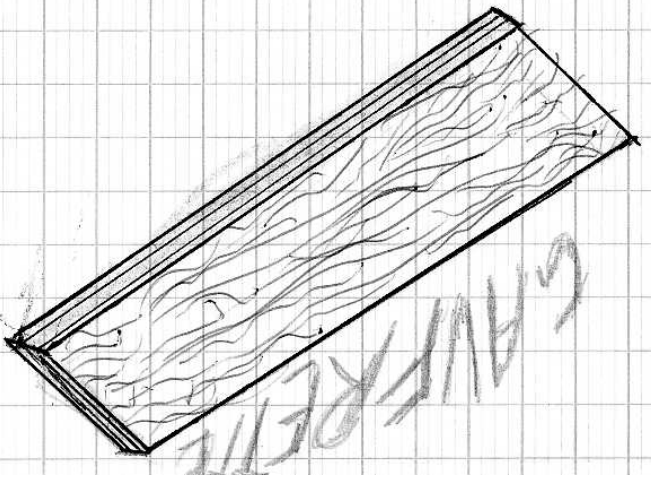
et très délicieux.

C'est un produit déjanté plein de

protéine et plein de la crème instantanée

de la crème. Il faut le conserver avant

la date d'expiration ~~pour~~ me pas ouvrir des



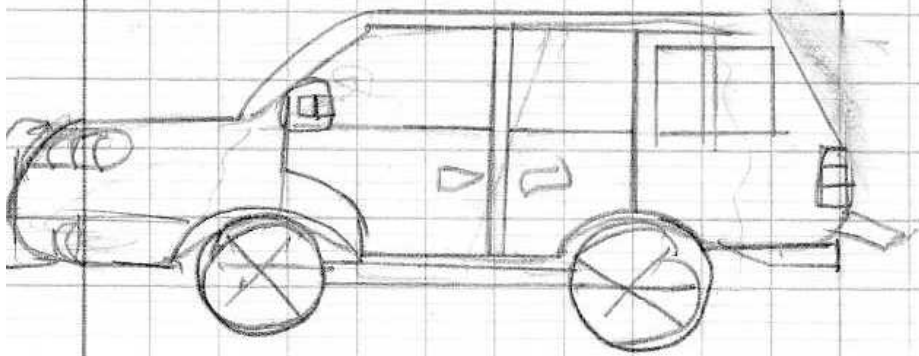
Le ~~meilleur~~ nouveau model Audi Quattro
d'un mélange de $\frac{1}{4} \times \frac{1}{4}$ est classique
en même temps que tu prend.

la route d'un confort total pour que

tu arrivera vite avec une vitesse
incroyable d'une suspension léger

tu sera satisfait ~~venir~~ acheté
et tu sera ~~en~~ plus bonne

Garantie



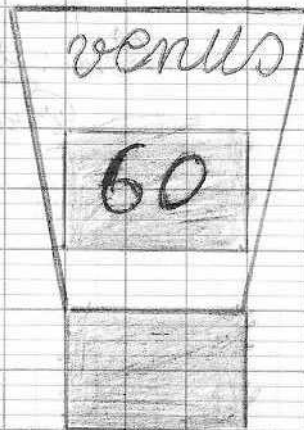
L'ordinateur est employé depuis 1951,
[Il a remplacé celui de calculatrice pour
designer une machine capable
d'effectuer des calculs simples ou
complexes suivant un programme
imposé.]

Il utiliser un ordinateur
à distance est appelé

Il a l'aspect d'une machine
à écrire surmontée d'un petit
téléviseur

soyez bien venue pour que Il
achete par moi chère

Protection extrême



VENUS 60 formule pour protéger les peaux les plus vulnérables, cette crème fine à prévenir rougeurs et irritation dues au soleil, elle est confortable et ne brille pas, elle s'applique généreusement sur le visage et le cou en l'utilisant encore pour les enfants.

Découvrez le nouveau.

* La Kia carens 7 place,

C'est une voiture forte bien

d'qualité, c'est pour quoi
quelle a un grand succès
par les gens qu'il aime
les voiture.

premierment elle est une voiture
de 7 place, Ensuite elle a
6 vitese, c'est pour quoi
quelle a beaucoup d'acheteur

Annexe 04 :

Les expressions écrites de la 2^{ème} classe

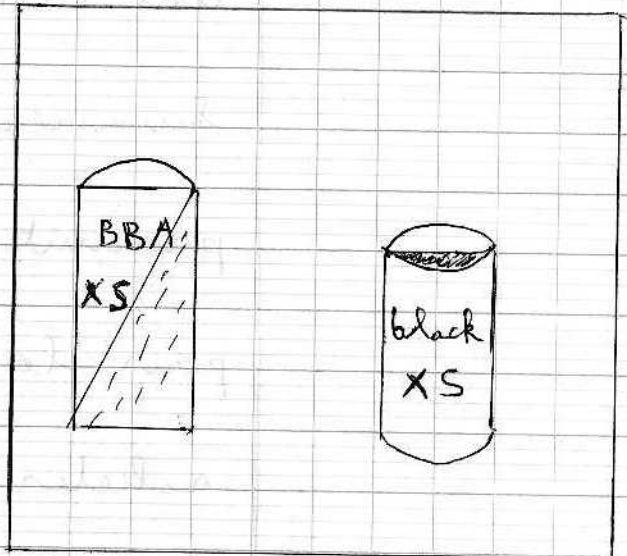
black XS est un produit de
pécoraline pour lui et pour
elle est un très qui dégage
une odeur exquise bon
hummeur et fraîcheur [le
produit est dans le marcher
pour les gens qu'on veut
acheter et essayer .
black XS dure plus de
24 h.

Achetez le, il est disponible

dans les marchés. dépêches

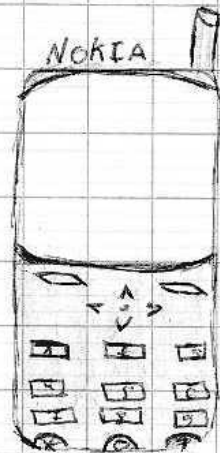
toi avant la fin de ce

mois tu aura des offert



dépêches général

La nouvelle exposition est
le notable NOKIA N 96 à chère - le
le groupe tu sois satisfait et
en fin de cameras et prendre
des photos avec une qualité
d'image de 5 mégapixels il
contient ^{tout les options} de les options que tu
imagines. Créez la nouveauté pour
la qualité votre de pour que
tu se regrettes à chère cette
nouvelle invention de maison NOKIA



3éda

le tableau magic est employé
de puis 200 q il remplace
le tableau de la cruet

Utilisez le de crainte que
vous n attrapiez des maladies
respiratoire

pour acheter le tableau magique
visitez les bienvenue

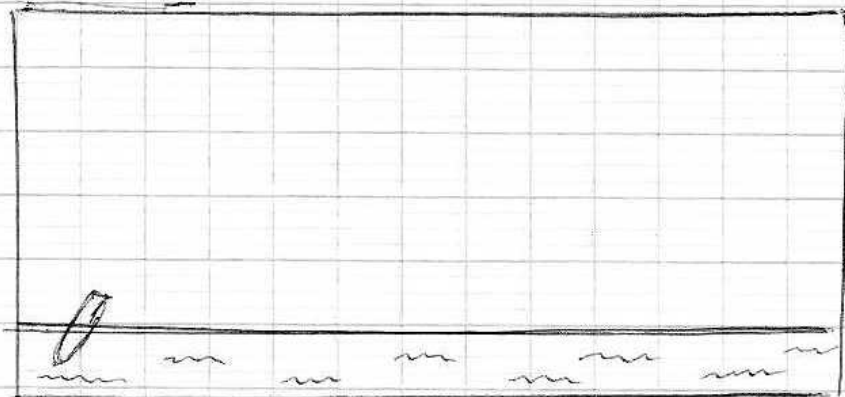


Tableau magique



Des annonces publicitaires:

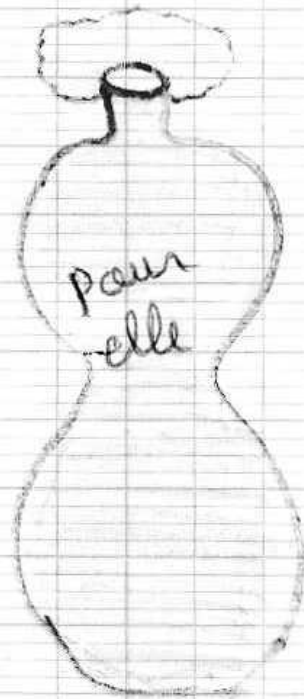


Achetez le vrai parfum "pour elle"

afin que tu sois toujours parfumé et pour être

aussi satisfait

Pour elle
C'est pour
toi



Le pour elle

Aplique.

sur tes mains

achete

lui



Tresor

Dans tout de
gagnée
n) avant

Le parfum "channel 19"

Acheter channel 19 pour avoir
un parfum de luxe et une fraîcheur
durée 24/24h

pour que la journée soit belle
et afin d'amuser

Nouveau!



channel 19 le parfum le
plus luxueux



Lait Candia ✱ pour enfants

« C'est bon pour la santé et la croissance »

Buvez le: matin / soir.

« je l'adore »

Bosch a révolutionné l'essuyage :
une nouvelle génération de balais ultra-
plats pour une visibilité accrue et un
essuyage parfait et silencieux même
à grande vitesse grâce au profil
aérodynamique. Les balais aérodin
se changent encore plus facilement
sans adaptateur.

De nombreux constructeurs l'ont déjà adapté à
candi A3 et 46,

- Vous voulez un savon qui protège votre épiderme ? très bien.

- Voilà ce nouveau produit "detole" - c'est un produit qui contribue à la régénération des bactéries, aussi il est riche en crème naturelle végétale pour l'acquisition de douceur d'épiderme.

- Voilà, si vous voulez l'essayer, il est avec FODA.

- aussi ce produit est avec 3 couleurs: Orange (qui construit par l'orange), blanc avec le miel de coucou, et jaune avec le sésame.

Essayez-le, et donnez votre opinion. si vous êtes pour ce produit venez pour voir les autres qualités (Pompomp, pommeade, et aussi des produits de nettoyage).

Samsung, le meilleur fabricant
du portable venez essayer le nouveau
produit le DP80 c'est un portable
à 2 puces glissant et charmant avec
une carcasse antichoc et c'est un
produit multifonction : appareil
photo et camera d'une qualité de
3 mega pixels écran multicolor Radio FM,
Lecteur MP3 et lecteur carte mémoire avec une
mémoire intégrée de 50MB et pour ce mois on
vous offre 1 ligne + 1000 DA de crédit + carte
mémoire de 2 giga mais attention de l'utilisation
d'une langue durée de neur qui elle provoque
le cancer et si il bloque redemarrez-le.
n'hésitez pas à nous consulter dans nos
différents espace Samsung afin que vous
le découvriez mieux
Enfin essayez le et ne regrettez pas
Nous tu

La teneur des vit est dans un équilibre continué et à cause de ce développement, les concentrations a étaler de anomalies histiques tel que

Soidal qui a éxplé le dentifrice. Soidal a sécrété un neurotrans type de dentifrice **afin de** **éviter** des dents saines et une haléme fraîche.

Natu bifluor de composé de :

- * Monofluorophosphate de sodium
- * Fluorure de sodium
- * Para hy-droxy benzoate de Méthyle
- * Excipient

cette formule protège la dent contre la carie et antiacide bucco-dentaire, **et pour** **éviter** les bous résultats et pour la santé de vos dents **conservez** ces conseils :

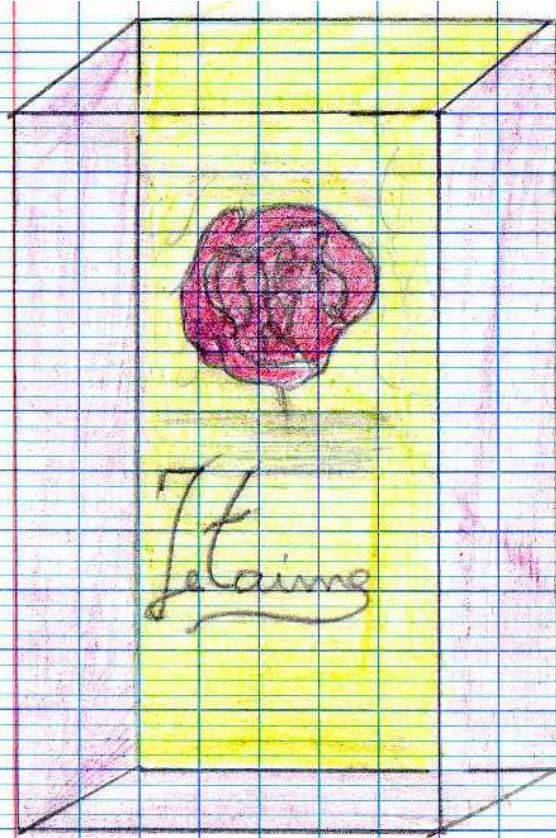
Précautions ^{-vous} d'avis après chaque usage

* **Prenez** le soin de bien brosser entre la dent et le bing des gencives et **éviter** vous de changer votre brosser a dent tous les trois mois.

* Les médecins conseillent la gomme **pour** **éviter**

Natu bifluor car il est le meilleur dentifrice contre

la carie mais il est inutile pour la anti problème sensible c'est pour toujours préserver votre denture en avant de l'utilisation.



Le Laine

- Un parfum d'une belle odeur.
- Un prix merveilleux.
- Un nouveau style.
- Acheter ce parfum pour un nouveau monde.

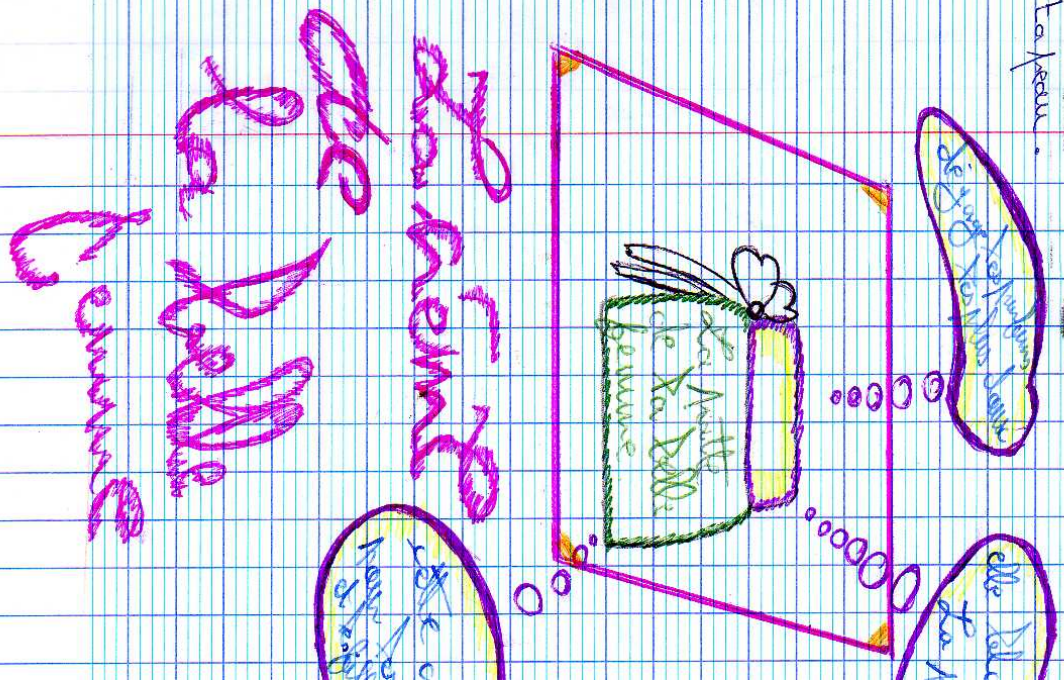
La Motte de La Belle Femme

La motte de La Belle femme est une motte précieuse et importante, difficile cette motte peut être La Belle femme et son existence, ce produit est déposé par plusieurs personnes dans la région de la motte de La Belle femme, en plus il existe des produits au temps, que cette motte est un produit de la motte de la femme au lieu de la femme.

La Motte de La Belle femme est d'une puissance agissant sur la santé et son effet sur la santé et la santé.

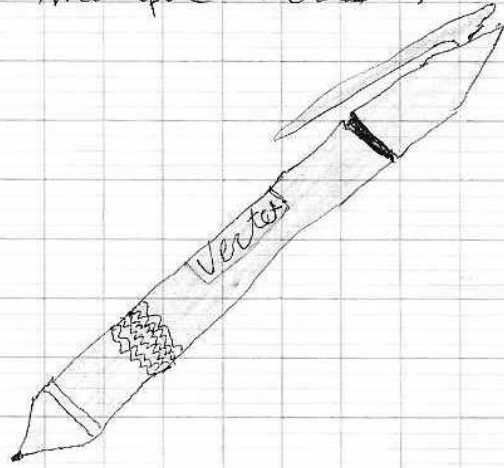
Enfin, c'est un produit de plus offert aux femmes de la région de la motte de la femme.

Enfin, c'est un produit plus offert aux femmes de la région de la motte de la femme.



La Motte de La Belle femme

Le stylo est une chose important
dans la vie (de peur que) notre
écriture n'apparais pas chaisisses
la marque "Vertex".



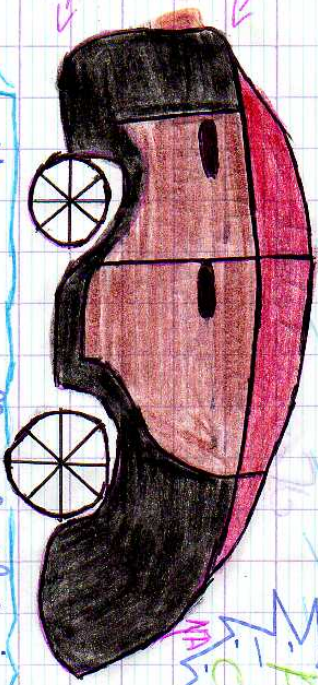
Annexe 05 :

Les expressions écrites de la 3^{ème} classe

une série special

N.0

NA



NA
P.P.P.X
choix

- Na nous offre le plaisir de vivre

meilleurs qualité dans les marchés
- diversité et confort

Na vous offre en série le airbags
direction, ordinateur et un système
rites électrique et plus encore en
vous propose un Na a la somme
et système ABS.

Apprenez de nous pour
vie meilleure

A chers notre veut
la confort stable et ec
la musique pour un le

Parfum
de
Touque

o o o

pour lui!

* X Y *



Il est dit que
il est plus de
24h

Une million est un parfum de marque

Rabrique de la part de racc rabaone. Le parfum
a de plusieurs qualité. D'abord il est cher et
et il dure plus de 24h. Le jeu de vous offrir
une langue nouvelle de racc rabaone, de plaisir et
de détente. Ensuite il est utilisé par plusieurs
stars.

Enfin, ce parfum est à la portée de tous, achetez
ce produit par profiter pleinement de la racc rabaone

et vous ne le regrettez jamais

Pour protéger votre peau, appliquez cette crème. ^à ^{la} ^{surface} ^{de} ^{la} ^{peau}

cette crème est un produit de base pour elle et lui.

D'une part, elle blanchit et hydrate la peau.

D'autre part, elle renforce les taches de rousseur et prévient une perte de corps.

Et en plus, elle dissipe les sueurs mais faites attention quand vous utilisez de la crème.

Pris ^{des} ^{soins} ^{particuliers} ^{pour} ^{la} ^{peau} ^{du} ^{visage} ^{et} ^{du} ^{corps} ^{en} ^{général}.

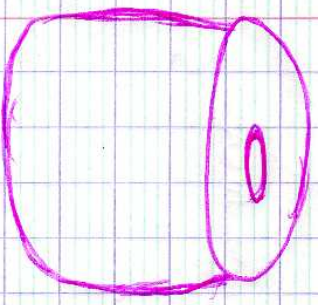
Des la consommation.

Strengh, ^{de} ^{la} ^{peau} ^{du} ^{visage} ^{et} ^{du} ^{corps} ^{en} ^{général}.

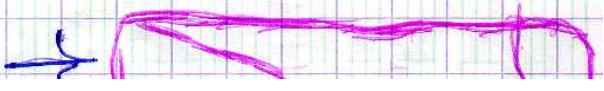
au soleil, ^à ^{l'aide} ^{de} ^{la} ^{peau} ^{du} ^{visage} ^{et} ^{du} ^{corps} ^{en} ^{général}.

de la peau, ^{de} ^{la} ^{peau} ^{du} ^{visage} ^{et} ^{du} ^{corps} ^{en} ^{général}.

Essayer cette crème pour être satisfait.



pour elle



La nouvelle langue familial

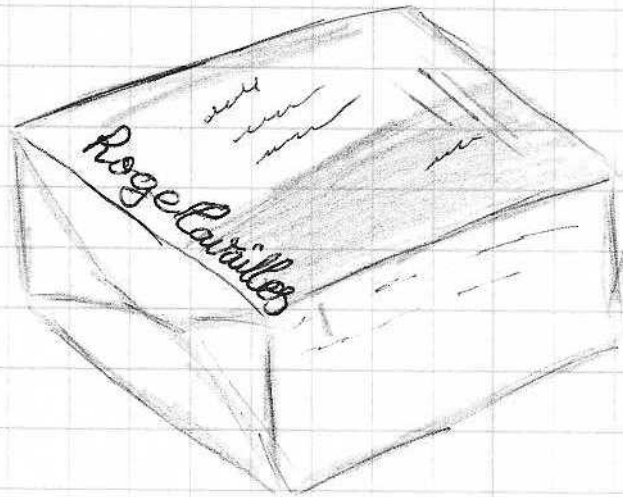
La langue familial est une voiture toute option elle est spacieuse elle contient sept places des vitres fumées elle peut arriver jusqu'à les 220 Km sur une autoroute.

et lors je vous invite à acheter la langue

afin que vous soyez à l'aise et en plus vous aurait le luxe d'avoir un climatiseur (pour que vous restez frais pendant votre trajet).

Roge Lavallés est un savon pour
les peaux sensibles, il est 100%
naturel.

Pfin que ta peau soit saine,
utilise ce savon



Les taches les plus difficiles sont souvent celles qu'on trouve sur les vêtements d'enfants - telles que la boue, la nourriture et la peinture. Je sais qu'ils se salissent en jouant et en apprenant et je comprends. Cependant enlever ces taches peut être une vraie corvée et parfois, pour m'en débarrasser, je dois faire beaucoup plus d'effort, pré-traiter, tremper, frotter et même relaver.

grâce à sa nouvelle formule au bio-Oxygène effervescent, OMO MATIC enlève les taches difficiles dès le premier lavage, donc vous n'avez pas besoin de pré-traiter les salissures et les taches.

Une technologie qui fait ça une dans le monde
une merveilleuse machine capable de nous
permettre de voir le monde avec un simple
écran une souris mobile, un clavier de forme
très rectangulaire: et l'essentiel se trouve dans
une petite cabine qu'on appelle l'unité central
je crois que vous avez su de quoi je parle
L'avez vous deviné, c'est l'ordinateur
de marque "T" L'umain vous avez le choix
rien acheter le. il procure des merveille
couleur alors n'hésitez pas à l'acheter
jamais vous ne le regretterez son prix
abordable

pour éviter de fatiguer les mains, on vous présente la machine des rêves, c'est "Brand" elle est d'Allemagne. Cette machine est magique, elle peut faire 3 choses en même temps laver, sécher les vêtements et économiser ton argent car c'est seulement 17000 DA. Donc rejoignez nous le plutôt possible car il y a une petite quantité, demandez le à nos points de vente pour essayer parce qu'il y a une garantie d'un mois. Mais si vous dépassez ce mois on est pas responsable de ce qu'il arrive et si il vous

plait maluser pas trop à l'utiliser

car si vous rencontrez un problème

vous ne trouverez pas ses accessoires

Alors reposez vous et laissez la machine

faire son travail. pour plus d'information

veuillez consulter notre informateur

sur le numéro au 0 770XXXXXX ou

notre site web www.Brand.com

Savon Dove une bonne qualité et bon
l'odeur.

prenez acheter ce produit afin que
vous ayez douce peau. il vous donne
une très bon moiteur qui peut durer
très longtemps et il laisse après le douche
une bon l'odeur pour une durée

le text

écran total est une crème anti soleil
elle protège la peau de rayons de soleil
pour rester la femme blanche et bal
dans cette crème n'a pas des produits
chimique qui risque pour la peau pas
de penser qu'elle n'apprécierait de
ride.

Umes

Peugeot le leader de la
construction
découvrez la nouvelle voiture
Peugeot 409 pour votre
confortabilité
venez vite avant le 1er août

La Crème Nivea est une Crème moderne et de bonne qualité et avec un prix moindré et plus de ça. Elle a un bon hodeur.

Elle Consomme de la part de tous les gens.

Appliquez cette Crème pour Protéger votre peau.

الملخص

هذا العمل يقدم رؤية جديدة لتدريس قواعد اللغة . بالاساس اللغة هي اداة لتعبير و التواصل و قواعد اللغة هي اداة لاغاية

النهج التربوي الملائم بالتليد الجزائري حني يستطيع استثمار معارفه النحوية للتعبير و الاتصال مع الناس .

و قد اخترنا النمط الاوموماسيولوجي الاستقرائي الذي يبده بالضماني الي الصريح .

ويتم تعزيز هذا الدرس الانتقاء من خلال الانشطة اللغوية . يستند هذا النهج علي ملاحظات و وضع نصوص الامثلة لاستنتاج الخلاصة علم النحو يخضع الان لمعايير جديدة تنص علي جعل التلميذ المفكر الوحيد في ادراك معالم اللغة و التعبير عنها و تقييم المعلم مجرد وسيط بينهما.

كلمات البحث : اللغة ، النحو ، انتقائي ، الاوموماسيولوجي ونشاط اللغة الاستقرائي.

Abstract

The present work brings a new vision of the didactics of the grammar. The language being essentially the instrument of interaction and communication, the grammar is a tool and not the purpose. The educational approach adapted to the Algerian learner so that it succeeds in reinvesting its grammatical experiences for communicative purposes must be eclectic. We thus opted for an onomasiologique course according to the inductive approach, by leaving of the implicit to go towards the explicit, which will be strengthened by linguistic activities and of small school tasks. This approach leans on the observation, the contextualisation of the examples and the analysis for the revealing of conclusions. The grammar does not appear any more henceforth as the linguistic constituent on which only the teacher possesses a knowledge which he has to pass on; he becomes a mediator. A learner is considered as an intelligent being who knows how to think about the language and who expresses himself.

Keywords: language, grammar, eclectic, onomasiology, inductive, linguistic activity, linguistic production.

Résumé

Le présent travail apporte une nouvelle vision de la didactique de la grammaire. La langue étant essentiellement l'instrument d'interaction et de communication, la grammaire est un outil et non une fin. La démarche pédagogique adoptée à l'apprenant algérien pour qu'il parvienne à réinvestir ses acquis grammaticaux pour des fins communicatives doit être éclectique. Nous avons opté donc pour un cours onomasiologique suivant la démarche inductive, en partant de l'implicite pour aller vers l'explicite, qui sera renforcée par des activités langagières et de petites tâches scolaires. Cette démarche s'appuie sur l'observation, la contextualisation des exemples et l'analyse pour la mise en évidence de conclusions. La grammaire n'apparaît plus désormais comme la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre ; il en devient un médiateur. L'apprenant est considéré comme un être intelligent qui sait réfléchir sur la langue et qui s'exprime.

Mots clés : langue, grammaire, éclectique, onomasiologie, inductive, activité langagière, production langagière.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen

Faculté des Lettres et des langues
Département des langues étrangères

Ecole doctorale de Français
Pôle Ouest
Antenne de Tlemcen

RESUME DU MEMOIRE

Thème

L'impact d'un cours éclectique de la grammaire sur les expressions écrites des apprenants algériens au second palier

En vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option : didactique

Présenté par :
Mme BENYELLES Leïla né AZZOUG

Dirigé par :
professeur BENMOUSSAT Boumediene

Devant le jury :

Mme Sabeha BENMANSOUR	M.C « A »	Univ.Tlemcen	Présidente
M. Boumediène BENMOUSSAT	Professeur	Univ. Tlemcen	Rapporteur
Mme Khadidja MOKADEM	M.C « A »	Univ. Sidi Belabès	Examinatrice
Mme Mounia SEBANE	M.C « A »	Univ. Mascara	Examinatrice
Mme Aouicha OUDJEDI-DAMERDJI	M.C « A »	Univ.Tlemcen	Examinatrice

Novembre 2011

Aujourd'hui, le rôle de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères a été mis en évidence. Mais le « comment » d' « enseigner la grammaire » est une question centrale à laquelle didacticiens et enseignants réfléchissent toujours.

Ce qui nous a incité à s'interroger sur l'enseignement de la grammaire et sa rénovation éventuelle : c'est l'échec scolaire que rencontrent nos étudiants car à travers l'enquête sociolinguistique de notre mémoire de licence, nous avons constaté que les étudiants, après avoir étudiés le FLE pendant neuf ans, éprouvent encore de nombreuses difficultés dans cette langue, à l'oral comme à l'écrit. Nous avons cherché la cause et la source de ce problème ; et il nous a paru clairement que le problème que rencontrent ces étudiants à l'écrit est un problème de base qui doit être résolu dès leur jeune âge. Et pour cela, nous avons intervenu au second palier où les élèves ont déjà quelques rudiments de la langue ; et comme l'évaluation du français, dans le système pédagogique algérien porte souvent sur l'écrit, autant qu'un moyen sûr, exact et économique pour l'évaluation, nous avons choisi de travailler dans ce domaine.

En feuilletant les expressions écrites de ces collégiens, nous avons remarqué qu'une grande partie de leurs fautes relève d'un manque de la grammaire.

Suite à ce constat, nous avons interrogé les enseignants sur la méthode par laquelle ils enseignent la grammaire et son impact sur l'expression écrite des élèves. Alors, nous avons constaté que ces enseignants font des cours de grammaire avec de longues explications métalinguistiques et des exercices structuraux en croyant mener leurs apprenants à la maîtrise des règles. Toutefois ces élèves bien qu'ils apprennent par cœur la règle grammaticale, ne parviennent pas à cette maîtrise. Dès qu'ils se confrontent à la langue où ils doivent produire un discours autonome et authentique, ils se trouvent

bouche bée comme s'ils n'avaient rien fait car ils ne savent pas passer du savoir (connaissances déclaratives de la grammaire) au savoir-faire (connaissances procédurales), Ainsi

Comment doit-on enseigner la grammaire pour que l'apprenant algérien parvienne à réinvestir ses connaissances grammaticales dans ses expressions écrites ?

Le présent travail constitue une réflexion sur la didactique de la grammaire FLE, il rapporte une nouvelle vision de l'enseignement de la grammaire. La langue étant essentiellement l'instrument d'interaction et de communication, la grammaire est un outil et non une fin. Il vise à montrer qu'on peut remédier à certains cas d'échec scolaire en dotant les apprenants des moyens nécessaires pour l'assimilation des connaissances enseignées et savoir s'en servir. Autrement dit pour savoir transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales. La démarche pédagogique adoptée doit être éclectique selon les besoins des apprenants algériens et nous avons opté donc pour un cours onomasiologique suivant la démarche inductive en partant de l'implicite pour aller vers l'explicite et qui sera renforcé par des activités langagières et de petites tâches scolaires.

Ce travail se divise en deux grandes parties. La première partie traite des aspects théoriques. Ils sont classés sous quatre chapitres.

Le premier concerne les acceptions et la diversité des grammaires. Nous avons essayé, dans ce chapitre, de présenter les différentes notions de « la grammaire » pour bien connaître les grammaires introduites dans notre cours et celles faites en classe témoin. Ainsi, certaines grammaires sont complémentaires et se combinent selon des méthodes d'enseignement de la grammaire d'où le deuxième chapitre qui représente et classe ces combinaisons dans les différentes méthodologies de l'enseignement du FLE (la méthode traditionnelle, l'approche communicative, l'éclectisme méthodologique...). Ce

chapitre n'est pas un inventaire diachronique mais uniquement un aperçu pour que le lecteur connaisse les méthodologies dont nous nous sommes inspirées et celles adaptées par les enseignants actuels.

Il faut indiquer un autre domaine qui bouge peu mais qui a ponctué l'histoire entière de l'enseignement grammatical en classe du FLE, en dépit de nombreux inconvénients attestés, il s'agit de la pratique de l'exercice grammatical qui soit une composante incontournable dans un cours de grammaire. Pour cela nous lui en avons consacré le troisième chapitre (ce chapitre survole toute une typologie d'exercices :les exercices structuraux, les activités langagières, les tâches scolaires...)

Et le quatrième chapitre est un reportage sur l'enseignement de la grammaire en Algérie au second palier; il rapporte d'une part les directives officielles léguée par le ministère de l'enseignement qui exige une grammaire textuelle qui va de l'implicite à l'explicite et qui propose des exercices généralement structuraux et d'autre part l'état des lieux réel, des pratiques de classe, qui se manifeste selon une grammaire à 80% traditionnelle et que nous l'avons constaté lorsque nous avons assisté à un cours de grammaire habituel. Ce chapitre sera témoin pour justifier notre intervention afin de sauver nos élèves de l'échec scolaire qu'ils rencontrent.

En parallèle, nous avons une deuxième partie qui concerne les aspects pratiques, elle traite en deux chapitres le déroulement de l'expérimentation, les résultats et leur analyse.

Notre recherche est fondée sur l'approche hypothético-déductive qui repose sur un raisonnement qui va des lois et des principes posés aux faits d'expérience, c'est une méthode rigoureuse basée sur la vérification des présupposés explicatifs du monde réel.

Nous avons pris trois classes de quatrième année moyenne. Et nous avons pris deux enseignants (enseignant **A** et **B**).

Dans la première classe, nous avons laissé l'enseignant **A** faire ses cours à sa manière sur « l'impératif » et un autre sur « les expressions du but ». Elle sera la classe témoin.

Dans la deuxième classe, nous (enseignant **B**) avons présenté des cours éclectiques sur les mêmes points grammaticaux.

Dans une troisième classe, nous avons demandé au professeur **A** (celui de la classe témoin) de faire des cours éclectiques comme nous l'avons fait dans la deuxième classe.

Pour évaluer leurs degrés de maîtrise, nous leur avons proposé de faire une tâche, de rédiger un message publicitaire en binôme.

Le cours éclectique proposé est une sélection raisonnée et homogène d'un ensemble de techniques d'enseignement adaptées aux besoins des apprenants. Il rejette en grande partie les anciennes approches, traditionnelle, directe, ainsi que la méthode audio-orale et audio-visuelle (dont il ne prend que le critère « inductif ») et s'inspire plutôt des méthodes modernes concernant l'enseignement du FLE.

Il rejoint l'approche communicative selon laquelle apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication auxquelles l'apprenant est confronté en utilisant les codes de la langue cible. Le cours éclectique comporte une phase préparatoire, de sensibilisation thématique, mettant en place non seulement le lexique spécifique au thème comme dans l'approche communicative mais aussi la grammaire convenable pour l'aborder [le thème].

Ce cours éclectique a une vision onomasiologique (faisant partie de la grammaire du sens dans l'approche communicative). Il s'inspire également de l'approche actionnelle qui adopte, en plus, l'accomplissement des tâches et qui vise en cela un apprentissage par la communication (la langue).

Tout comme les directives officielles pour l'enseignement du FLE, ce cours adopte une grammaire inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite.

Pour mener à bien ce travail, nous avons fait une étude quantitative car nous avons comptabilisé les résultats des apprenants qui ont pu réinvestir les points grammaticaux étudiés dans d'autres contextes. Nous avons fait une étude comparative entre ces résultats afin de montrer la différence entre l'impact de chaque cours (éclectiques et traditionnels) sur les expressions écrites de ces apprenants.

Il s'avère selon les statistiques des expressions écrites que cet enseignement éclectique est adapté aux besoins des collégiens algériens car la plupart des élèves des deux classes expérimentées avaient exploité les points grammaticaux étudiés dans leurs expressions écrites. (85,71%) avaient employé des verbes à l'impératif pour inviter les gens à acheter le produit à vendre et (74,98%) avaient employé des expressions du but (globalement compliquées) pour montrer l'intérêt du produit à vendre. Pouvoir se servir des structures grammaticales enseignées signifie que ces apprenants l'ont bien acquise voire appropriées. Par contre, dans la classe témoin, une minorité (28,57%) avait employé l'impératif et la majorité de cette classe avait employé d'autres formules à sa place pour inviter les gens à acheter le produit à vendre, ce qui montre que ces apprenants ne sont pas encore aptes à se servir de l'impératif. Nous avons trouvé des résultats approximatifs pour l'emploi des « expressions du but » : en effet, près de la moitié (49,84%) avait employé ces expressions et seulement la moitié de ce groupe avait utilisé des expressions récemment acquises (avec : afin que, de peur que,...) autres que celles déjà connues par tous (en utilisant « pour »). Cela signifie qu'une petite minorité avait la capacité de se servir des points grammaticaux étudiés pour s'exprimer en français.

L'emploi des points grammaticaux enseignés dans les expressions écrites des apprenants des deux classes expérimentées par rapport à la classe témoin montre la supériorité du cours éclectique au détriment du cours traditionnel. Ceci est expliqué par la nouvelle vision qu'apporte le cours éclectique à l'enseignement de la grammaire car il accorde davantage de place à l'expression en situation et se réalise à travers différentes stratégies permettant l'acquisition des connaissances procédurales.

Il est tout d'abord onomasiologique, cela motive l'apprenant et le rend curieux de découvrir la forme convenable pour transmettre ses idées.

Ensuite, il suit une démarche inductive qui va de l'implicite pour aller vers l'explicite. Nous n'avons pas dicté des règles comme dans le cours qui s'est déroulé en classe témoin mais nous avons fait réfléchir les apprenants sur les formes à partir des exemples qui les contextualisent (grammaire contextualisée) pour élaborer leurs propres règles. Cette démarche s'appuie sur l'observation, la contextualisation et l'analyse pour la mise en évidence des conclusions. La grammaire n'apparaît plus désormais comme la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre, il en devient un médiateur. L'apprenant est considéré comme un être intelligent qui sait réfléchir sur la langue et qui s'exprime ; il fera ainsi l'expérience de l'autonomie.

Le souci de contextualiser les exemples et de faire découvrir le point grammatical en contexte, démontre que la grammaire ne peut désormais être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule. La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Les enseignants doivent reconnaître le lien étroit entre les deux (grammaire et langue): la situation de communication sert à introduire le point grammatical puis à le réinvestir.

Et enfin notre leçon s'achève par des activités et des petites tâches langagières. Ces dernières visent non seulement l'acquisition mais aussi l'appropriation du savoir. Ces activités sont organisées autour de thèmes quotidiens, ce qui permet à l'apprenant de se débrouiller rapidement et facilement en langue étrangère.

En effet, nous pouvons dire que l'enseignant en classe du FLE face à des apprenants algériens du second palier doit mettre à l'écart l'approche traditionnelle de la grammaire avec ses exercices structuraux et adopter une approche éclectique : onomasiologique, inductive qui va de l'implicite à l'explicite et qui soit renforcée par des activités et des tâches langagières pour que les apprenants algériens puissent réinvestir leurs connaissances grammaticales dans leurs expressions écrites.