

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ
ⵓⵏⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ
ⵓⵏⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ
ⵓⵏⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵔ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERRI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT



- تيزي وزو

كلية الآداب

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master II

DOMAINE : Lettres et langues étrangères
FILIERE : Langue et littérature française
SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

Titre

La méthode d'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE. Le cas de la 5^{ème} année primaire des établissements « KOULOUGLI MOHAMED –SAID ET RABAH et« Les frères TIGHEDINE. (Daïra d'OUAGUENOUN de TIZI-OUZOU).

Présenté par :
AISSAOUI NADJET
AIT AODIA BAYA

Encadré par :
Mme SAIL SIHAM

Jury de soutenance :

Président : M. EL HOCINE RABAH, MAA, UMMTO
Rapporteur : Mme. SAIL SIHAM, MCA, UMMTO
Examineur : M. KEZZAR HOCINE, MAA, UMMTO

Promotion : juin 2022

Remerciements

Au terme de cette entreprise, nous tenons en premier lieu, à remercier le dieu de nous avoir donné la force et l'audace pour accomplir ce modeste travail.

En second lieu, nous exprimons notre gratitude envers notre directrice de recherche Madame SAIL SIHAM qui a accepté de nous guider et de nous accompagner dans cette aventure, ses remarques précieuses, son aide et ses explications nous ont été bénéfique.

Nous remercions également les directeurs des écoles primaire : KOULOUGLI MOHAMED-SAID ET RABAH, Les frères TIGHEDINE d'avoir accepté de réaliser notre enquête au sein de leurs établissements.

Nous aimerons ainsi remercier les enseignantes des deux établissements d'avoir accepté de partager avec nous leur expérience dans l'enseignement. Nous avons grandement apprécié les moments passés avec eux.

Nous adressons nos profonds remerciements aux membres du jury qui nous en fait l'honneur d'examiner ce travail.

En dernier lieu, nous tenons à remercier nos familles pour le soutien qu'ils nous apporté durant la réalisation de notre travail.

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail :

A nos parents pour tout l'amour et l'aide qu'ils nous ont apporté.

A nos frères et nos sœurs pour leur soutien.

*A tous ceux qui nous ont chaleureusement encouragés
à finir ce mémoire.*

Sommaire

Introduction
générale
1

Partie théorique

Chapitre I: La langue française et son enseignement en Algérie

1-La langue française et son enseignement en
Algérie.....
4

2-Le français dans le système scolaire
algérien.....
9

3- Les stratégies
d'apprentissage.....
13

Conclusion.....
17

ChapitreII : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

1-Les différentes définitions de la
grammaire.....
18

2- L'enseignement /apprentissage de la grammaire dans les différentes
méthodologies
19

3- Les grands courants en didactique de la
grammaire.....
22

4- Le traitement de la grammaire dans une classe de
langue
24

5- L'enseignement de la grammaire au
primaire
25

Conclusion.....	30
-----------------	----

Partie pratique

Chapitre III : Le cadre méthodologique

1-Justification du choix de lieu d'enquête et le niveau des enquêtés.....	32
---------------------------------------------------------------------------	----

2-Justification de choix de notre thème.....	32
----------------------------------------------	----

3-La caractéristique de l'analyse.....	33
----------------------------------------	----

4- Le déroulement de l'enquête et son organisation.....	33
---------------------------------------------------------	----

Conclusion.....	40
-----------------	----

Chapitre IV : L'observation participante

1- Le déroulement du processus d'enseignement de la grammaire.....	41
--------------------------------------------------------------------	----

Conclusion.....	43
-----------------	----

Chapitre V : Analyse des questionnaires recueillis auprès des enseignants.

1-Analyse des données.....	44
----------------------------	----

Conclusion.....	63
-----------------	----

Chapitre VI : Analyse des questionnaires recueillis auprès des apprenants

1-Analyse	des
données.....
64	
Conclusion	
générale
70	
Bibliographie	
Annexes	
Tables des matières	

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est devenu aujourd'hui l'une des nécessités en didactique, car le monde s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation. Face à cette ouverture, il est devenu indispensable et même primordial de maîtriser les langues, en général et le français, en particulier.

Le français est une langue vivante qui occupe une place privilégiée en Algérie, et celui-ci est dû en grande partie au passé colonial, la langue française a été introduite par la colonisation. Le statut de cette langue reste étrangère tels que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Son enseignement commencé dès le primaire après deux années d'enseignement de la langue arabe, tandis que les autres langues n'interviennent qu'au cycle moyen ou secondaire.

La langue française comme on le sait parfaitement, est un moyen de communication qui permet à tout individus de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne et ne lui appartient pas, en lui ouvrant la voie à découvrir les us et les coutumes d'un autre peuple et d'un autre pays. En un mot une richesse culturelle de plus...

Son apprentissage, dépendant principalement de la grammaire, aide nos apprenants à communiquer avec aisance sans commettre de fautes. Donc de les amener à maîtriser les règles générales de formation et de construction de phrase saines suivant des règles orthographiques et typographiques bien précises. L'essentiel de ces règles et de ces normes est enseigné au cycle primaire, moyen, touchant même le secondaire dans le cas où certains lacunes et insuffisances sont constatés.

Dans l'apprentissage du FLE, la grammaire ne constitue pas seulement une compétence, mais aussi un auxiliaire indispensable pour l'apprentissage de la langue. Cependant, elle est considérée comme une discipline reine dans l'école algérienne. Elle est un élément important pour la maîtrise de la langue, c'est pourquoi la séance de grammaire occupe une place capitale dans le programme scolaire.

Nous observons chaque année beaucoup d'élèves ayant des difficultés à construire une phrase grammaticale correcte, soit à l'oral, soit à l'écrit. En classe de FLE, la majorité des enseignants préconisent un ensemble de règles formelles, d'exercices systématiques, qui demandent un effort de mémorisation et même de réflexion et réclament beaucoup d'attention

pour pouvoir installer ces règles. La façon d'enseigner la grammaire suscite des débats depuis la naissance de la didactique moderne.

Les erreurs grammaticales viennent sous plusieurs formes. Certaines erreurs courantes sont la structure de la phrase, le sujet, le temps du verbe, la ponctuation, l'orthographe et d'autres mécanismes de base et des parties de la parole. Même quelque chose d'aussi simple qu'une virgule mal placée peut changer complètement le sens d'une phrase. La grammaire du français rend le contenu écrit et oral plus lisible et, à son tour, plus intéressant.

La grammaire appropriée est également essentielle pour comprendre ou apprendre une nouvelle langue. Elle est sous la charge de l'école. Evidemment les enseignants sont censés être en mesure de renforcer le rendement des apprenants en grammaire et d'offrir un enseignement opérant.

A la lumière de ce que nous avons dit, il semble intéressant de mener un travail de recherche dont l'objectif suprême est de cibler la méthode qui sont mise en œuvre dans les écoles primaires et voir la réaction des élèves face à cette dernière.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la méthode d'enseignement déployées pour un apprentissage efficace en posant la problématique suivante : **Quelle est la méthode mise en application pour l'enseignement de la grammaire pour les élèves de 5^{ème}AP ? Que pense l'apprenant face à cette méthode ? Quelle grammaire devrait-on enseigner l'enseignant ? Quelle sont les étapes suivis lors d'une séance de grammaire ?**

Afin de mener à bien notre recherche, nous avançons les hypothèses suivantes :

-) Nous estimerions qu'il est nécessaire d'assurer une bonne méthode d'enseignement de la grammaire et ce, en fonction des besoins des apprenants.
-) Nous considérerions que la méthode favorisée pour l'enseignement de la grammaire est bien efficace pour assurer la compréhension.
-) Le cours s'organiserait autour d'un mélange de grammaire (traditionnel, structural, la grammaire de discours ou de texte, le modèle génératif transformationnel).
-) Lors d'une séance de grammaire les enseignants recourraient à un ensemble d'étapes pour la réalisation de leurs cours.

Notre travail est structuré autour de six chapitres :

Le premier chapitre, dressera un aperçu sur la langue française et son enseignement, ainsi que, l'histoire de sa coexistence en Algérie. Par la suite, son enseignement à l'école primaire algérien et les stratégies d'apprentissage.

A travers le deuxième chapitre, nous tiendrons à présenter les différentes définitions de la grammaire, ensuite, nous passerons à découvrir les différentes méthodes d'enseignement de la grammaire, les grands courants en didactique de la grammaire. Ainsi que son enseignement au primaire et son objectif en classe de FLE.

Dans le troisième chapitre, nous décrirons notre cadre méthodologique tout en relatant le déroulement de notre enquête ainsi que les instruments mis en place.

Le quatrième chapitre s'attachera à rapporter nos observations au sein des écoles primaires. Nous nous sommes focalisées sur le déroulement du processus d'enseignement de la grammaire.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse des données des questionnaires recueillis auprès des enseignants suivant une approche à la fois qualitative et quantitative.

Quant au sixième chapitre, il traitera des données recueillis auprès des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Partie théorique

Chapitre I :

***La langue française et son
enseignement en Algérie***

Introduction

L'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère. Ces dernières années, une série de réformes a été introduite et le français comme discipline scolaire occupe une place primordiale. Elle est la première langue étrangère dans le cycle éducatif où elle est enseignée à partir de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année du secondaire.

1-La langue française et son enseignement en Algérie

La durée d'un siècle et demi était largement suffisante pour faire de l'Algérie un pays francophone. Le colonisateur a pu, en premier lieu, implanter ses racines à travers sa langue qui s'est immiscée jusque dans la langue arabe au détriment de l'identité du locuteur Algérie

La politique de l'arabisation est venue par la suite pour mettre fin à la propagation de la langue française en commençant par le fait d'officialiser la langue arabe dans toutes les institutions algériennes.

Dès lors, nous pouvons constater que le français est passé par plusieurs périodes qui ont influencé la place qu'il occupe en tant que langue étrangère.

1-1-L'histoire de la coexistence de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique que ce soit au niveau local d'une région telle que le Berbère, le Chaouia, ou bien à l'échelle nationale telle que l'arabe standard, l'arabe dialectale et très particulièrement la langue française. Chacune de ces langues possède ses raisons d'être, ou plus précisément sa propre histoire avec l'Algérie.

L'histoire de la présence de la langue française en Algérie commence avec la colonisation, l'objectif de l'armée française n'était pas la seule dépossession des algériens de leur terre et de leurs biens mais il s'était étendu jusqu'à leur culture et leur langue. Pour atteindre les objectifs expansionnistes de la Troisième République, il a fallu « *désagréger définitivement le fondement de l'organisation arabe et de pratiquer une guerre intensive à la culture et à la langue arabe* » (A. Quéffelec, 2002 :19). Pour cela l'armée française utilise des méthodes brutales contre la population, comme en témoigne le lieutenant -colonel L.-F. De Montagnac, officier de l'armée française durant la conquête de l'Algérie : « *Toutes les populations qui*

n'acceptent pas nos conditions doivent être rasées. Tout doit être pris, saccagé, sans distinction d'âge ni de sexe : l'herbe ne doit plus pousser où l'armée française a mis le pied (...). Voilà comment il faut faire la guerre aux Arabes : tuer tous les hommes jusqu'à l'âge de quinze ans, prendre toutes les femmes et les enfants, en charger les bâtiments, les envoyer aux îles chiens ». (K.AIT. DAHMANE9, 2010 :16).

Avec l'application de la politique de la terre brûlée, l'administration française « désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'état colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française » Comme outil de fonctionnement des institutions coloniales, mais aussi comme seul moyen de communication avec la population indigène en application de l'instruction publique qui vise comme objectif « d'assurer la direction des esprits des colonisés » (Duc d'Aumale, 1987 :83)

Devant la puissance de l'armée française et les tentatives de dépossession des algériens de leurs repères sociaux et de tous les symboles de l'identité arabo-musulmane, y compris la langue, les algériens ne sont pas restés les bras croisés. Outre les résistances armées telles que celle de l'EMIR ABDELKADER, quelques organismes hérités du système éducatif de l'Algérie précoloniale continuait à lutter contre la francisation du pays. De ce fait, certaines zaouïas, écoles coraniques et medersas ont assuré l'enseignement de la langue arabe, du coran, et des principes religieux commandant le fonctionnement de la société musulmane aux fins de conserver la culture et la religion des ancêtres.

Mais le pouvoir colonial, persuadé de la nécessité de bouleverser l'univers de l'algérien, a procédé à l'élimination de toutes les structures éducatives propres aux arabes, et n'a maintenu que quelques zaouïas considérées comme foyers de collaboration. Il est à noter que l'enseignement de la lecture du coran était limité au même titre que l'enseignement de la langue arabe. Les directives de l'armée française à ce sujet furent très sévères, comme en fait foi ce témoignage de Général Ducrot :

« Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des medersas... Tendons, en un mot, au désarmement moral et matériel du peuple indigène » (M.LACHERAF, 1974 :19)

Ainsi, et malgré la résistance, le peuple algérien s'est transformé d'un peuple plus ou moins éduqué et alphabétisé.

Chapitre I : La langue française et son enseignement en Algérie

En dépit de la politique de l'implantation de la langue française en Algérie et de l'hostilité exprimée par la population à l'égard de cette dernière, les algériens se sont trouvés refoulés devant les portes de l'école française. Ils n'étaient autorisés d'étudier ni en arabe ni en français ; par contre, ils étaient obligés d'apprendre à parler en français, car cette langue est devenue désormais celle du pain, celle qui leur permet de survivre.

En 1872, on comptait deux million d'habitants en Algérie, dont quelque 245 000 étaient d'origine européenne, soit 12,2 % de la population un chiffre qui s'est multiplié par la suite. Les colons français travaillaient dans des commerces, l'agriculture, l'administration en bref, dans tous les secteurs. Ces derniers dominèrent la société algérienne et imposèrent la langue française partout au pays ; cette langue devint quasi exclusive dans l'administration, l'enseignement et l'affichage. Cela a favorisé l'apprentissage de cette langue par une bonne partie de la population algérienne, mais tout en rejetant l'école coloniale qui était considérée comme une entreprise d'évangélisation. Il est important de préciser que la population algérienne a montré un très fort attachement à l'Islam et à la langue arabe. Le recours des algériens au régime scolaire français n'était en réalité que pour combler le vide intellectuel imposé par le colonisateur. Cette situation est celle de la plupart des intellectuels algériens qui ont vécu la colonisation dont Kateb Yacine qui affirme : « *J'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes.* » (M. Lacheraf, 1976 :326).

En 1938, une loi française déclara l'arabe comme « langue étrangère en Algérie ». Cela a favorisé, avec d'autres facteurs, le développement du nationalisme algérien, commençant avec le dialogue et finissant un peu plus tard avec le déclenchement de la guerre de libération qui a mené le pays à l'indépendance.

L'armée française a quitté l'Algérie, tout en laissant un ressentiment contre la France de la part des algériens arabisants, contrairement à ce qui s'est passé chez les pays voisins, le Maroc et la Tunisie.

Après l'indépendance, et dans une Algérie complètement francisée, deux catégories d'intellectuels composent le champ culturel algérien : les arabophones et les francophones. Cette situation a placé la langue française comme vecteur de la colonisation dans un rapport conflictuel avec la langue arabe signifiant de l'identité arabo-musulmane, cette dernière a été considérée fictivement comme langue nationale jusqu'aux années 70. De l'autre

côté, la langue française était officiellement considérée depuis 1962 comme une langue étrangère.

Au fil des années, les courants anti-français ont réussi à appliquer des lois visant la généralisation de la langue arabe en Algérie notamment : la loi N°91-5 du 16 janvier 1991 et l'ordonnance N°96-30 u 21 décembre 1996.

De 1962 à nos jours, et malgré les lois portant sur la généralisation de la langue arabe et le statut attribué à la langue française, cette dernière ne semble pas être étrangère, la façade interne de nos administrations fonctionne encore en français, les écrivains publient encore en français, nos universités assurent des cours en français, aux guichets des banques, des clients remplissent les chèques en français, nos laboratoires diffusent encore leurs rapports en français. En bref, l'Algérie fonctionne encore en français, comme le constate R. CHAUDENSON : « *l'Algérie est le quatrième état étranger pour l'importation du livre en français* ». (R. Chaudenson, 1988 :1)

1-2- Le statut de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays francophone du fait de son passé colonial, elle a été une colonie française pendant 132 ans. Rappelons que la France a débarqué en Algérie à la moitié du XIX^{ème} siècle.

Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. Lors de la colonisation française (1830-1962) le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités française dans l'administration algérienne.

Après l'indépendance, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue, elles ont procédé à la politique de l'arabisation. Il s'agit d'une politique qui vise à proclamer l'arabe comme langue nationale et officielle. Pour ce qui du français, il se voit conférer le statut de la langue étrangère.

Aujourd'hui la langue française tient en réalité une grande place en Algérie. Son enseignement commence à partir de la troisième année primaire comme le souligne (conseiller culturel, ambassade de France, Alger) : "après une période d'arabisation massive de l'enseignement et l'affirmation de l'unicité linguistique nationale, les autorités algériennes favorisent de nouveau l'enseignement de la langue française".

Il est à noter que le paysage linguistique de l'Algérie est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières à savoir l'arabe, le berbère et le français, chacune à son degré d'usage dans la même communauté. D'ailleurs, il est à signaler que la langue française est la plus étendue par le nombre des locuteurs ; cette expansion du français s'est faite grâce à la place qu'elle occupe dans plusieurs domaines du travail, à ce sujet H.IDDER précise, dans sa thèse intitulée les contraintes de l'utilisation de la langue française en milieu professionnel que KH. TALEB IBRAHIMI souligne que : « *Dans l'enseignement supérieure, le français reste prépondérant dans les filières scientifiques et technologiques (...) la langue française reste prépondérante à l'usage dans la vie économique et financière fonctionnant presque exclusivement en français .Elle occupe une place dans les mass médias écrits. Ce sont les quotidiens et périodiques algériens en langue française qui ont la plus large diffusion* » (H. IDDER2013 : 47).

La langue française est la mieux connue par la génération de l'indépendance, comme l'affirme FOUJIL GHERIGUEN : « *la quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement en français puis progressivement, d'un enseignement de français* »(GHERIGUN FOUJIL 1997, p.66). Ce même auteur revient pour dire que cette langue occupe ainsi un statut plus officiel que celui décrit par les chartes législatives :

« *Hormis les sciences sociales, arabisées relativement tôt, une grande partie de l'enseignement supérieure se fait aujourd'hui encore en français. Bien que relégué officiellement au rang de la langue étrangère, les textes ne lui accordent pas moins une mention implicite dans les chartes 'même si le terme n'est jamais cité : les chartes utilisent « langue étrangères » ou « autres langues ».Elles évitent soigneusement d'employer « langue française* »(F. GHERIGUN, 1997 : 66).

1-3-Les particularités linguistiques du français algérien

L'observation des pratiques linguistiques des locuteurs algériens a montré une transgression relative du code de la langue française aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral.

La faiblesse des pressions normatives et l'ouverture démocratique de 1988 ont libéré la parole du sujet parlant algérien et ont développé sa créativité langagière et son aptitude à titre particulier des ressources mises à sa disposition par le système linguistique français et par sa compétence de communication en langue maternelle .L'expression se particularise par sa forme nettement en décalage avec la norme exogène du français standard et décrite dans notre étude

sous la forme d'un inventaire de particularités lexicales élaboré conformément à la tradition lexicographique.

Monsieur KHETIRI dit que :

« La participation au français des dictionnaires a permis de nourrir une vision nouvelle ou enrichie à propos de nos recherches sur les particularités lexicales du français d'Algérie, exonéré de la norme scolaire... »(B.Khetiri,2009 : 57-58)

Pour Y. Derraji le particularisme lexical ou les particularités d'une variété linguistique propres à une communauté linguistique *« sont perçues par la majorité des membres de cette communauté comme la manifestation bien particulière. »* (Y. Derraji, 2004 :15)

Selon le même auteur, le particularisme lexical, dans le contexte du français en usage en Algérie, est: *« un monde d'expression ou un usage de cette langue qui puisse sa normalité du sentiment collectif partagé par l'exemple des membres de la communauté linguistique à propos d'un écart référentielle »* (Y. Derraji, 2004 :15). Il n'en demeure pas moins que les particularités de forme française dont le nombre est très important et dans un pays qui sacralise l'écrit est considéré par la grande majorité des Algériens comme des termes français appartenant donc au français .Le particularisme pour les lexies de ce type n'est vu comme tel que par une élite francophone constituée d'universitaires dans la plus grande partie de sa composante humaine et maîtrisant de surcroît parfaitement le français de France .

2- Le français dans le système scolaire algérien

L'institution scolaire est le lieu des apprentissages pour former un bon citoyen et le français *« langue étrangère »* considéré en Algérie comme étant la langue de prestige et de la réussite professionnelle. Il est souligné dans les institutions officielles que *« le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »* (ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006).

Assurer la communication en français en maîtrisant le fonctionnement est le principal objectif annoncé dans les programmes scolaires *« c'est avant tout apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs »* (ordonnance du 16 avril 1976 reprise en 2006).

Chapitre I : La langue française et son enseignement en Algérie

Les programmes scolaires se traduisent ainsi en termes de compétences générales à faire acquérir aux élèves, d'objectifs spécifiques et de contenus. Ils s'articulent autour de la compréhension de l'écrit, du fonctionnement de la langue et de la production écrite.

Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Quatre formes de discours sont privilégiées : le narratif, le descriptif, l'expositif, l'explicatif et l'argumentatif avec toutes les combinaisons thématiques qui peuvent se présenter dans un texte. Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier aussi bien la grammaire du discours, la grammaire du texte et la grammaire de la phrase.

L'apprentissage part donc des textes écrits d'auteurs qui font découvrir aux élèves, à l'aide de questions inductives, les notions inhérentes aux formes du discours retenu. Par exemple, les notions inhérentes, au texte descriptif répondent à sa caractérisation ; dans cette perspective, le groupe nominale, l'adjectif, le complément du nom, la relative, l'expression de l'opposition et celle de la comparaison seront étudiés.

Chaque dossier finit par une production écrite suivie de sa correction. Ses objectifs sont clairement définis : l'élève doit être en mesure de produire un texte conforme aux normes du texte étudié auparavant.

Autrement dit, il doit être capable de réaliser un écrit selon les divers types du discours tracés dans les programmes.

Le volume horaire imparti au français est le suivant :

-) A l'école primaire : les enfants sont scolarisés dès l'âge de six ans et commencent à apprendre le français à partir de la 3^e année .De la 3^e à la 6^e année , dernière classe du primaire, le volume horaire réservés à l'enseignement du français est de 2 heures par semaine.
-) Après le cycle primaire, les élèves suivent une scolarité de 4 ans au collège, où là encore, l'enseignement du français est assuré, à raison de 3 heures par semaine.
-) Au lycée, les études durent également trois ans et les cours de français sont répartis à raison de 3 heures par semaine.

Arrivés en fin de cursus scolaire, classe de terminale, les élèves auront suivi pendant onze ans l'enseignement - apprentissage du français et ce, depuis la 3^e du primaire jusqu' en classe de terminale.

Avec la nouvelle réforme, l'enseignement du français est assuré à partir de la 3^e année primaire, ce qui pourrait être interprété comme une volonté politique de conforter l'apprentissage du français en l'introduisant juste après l'arabe standard. Le français demeure officiellement une langue étrangère, une matière à enseigner, étudiée en elle-même et pour elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'est pas au service de l'apprentissage d'autres matières ; et ne doit renfermer aucune dimension culturelle.

Bien que l'apprentissage de la langue française commence à partir de la 3^e année primaire, le volume horaire, le faible coefficient, la mauvaise répartition horaire du français (généralement enseigné en fin d'après-midi) ne permettent pas aux élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. En effet, à la fin du cursus scolaire, les élèves sont censés avoir un bagage linguistique en français leur permettant de poursuivre aisément des études universitaires. Mais, le constat est tout autre : ayant accumulé, avec le temps, beaucoup de lacunes, les apprenants éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement en français.

L'Algérie, comme tous les autres pays en voie de développement visant la transition, tend à améliorer le secteur d'enseignement des langues étrangères sur le plan qualitatif car l'Etat algérien ne s'intéressait qu'au plan quantitatif.

2-1- Historique de la pédagogie du projet

A la fin du 18^{em} siècle, on voit apparaître la notion de pédagogie du projet qui a été utilisée pour définir la manière « *d'apprendre par action* ». Selon JEAN JACQUES ROUSSEAU « Une heure de travail apprendra bien plus d'une journée d'explication » c'est-à-dire une journée d'explication ne peut équivaloir une heure de la mise en œuvre des connaissances apprises. (J.J. ROUSSEAU : 1762, p 508).

En se basant sur la théorie de « Learning by doing » (J.DEWEY : 1938 :63). J. Dewey est venu, par la suite, développer cette pédagogie en considérant l'apprenant comme l'acteur de son apprentissage c'est-à-dire l'apprenant doit être mis dans une situation problème pour qu'il puisse le résoudre de manière spontanée à l'aide de ses propres compétences.

2-1-1- Définition de la pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une méthode qui valorise la parole de l'apprenant, ses besoins et ses souhaits. L'apprentissage par la pédagogie du projet se centre sur les apprenants c'est-à-dire l'attente du savoir voire du savoir-faire à travers l'élaboration des projets concrets.

Selon P. Perrenoud(Perrenoud. P 1999)cette démarche pédagogique se caractérise par :

-) L'implication effective des apprenants dans la réalisation des projets ;
-) Le travail en groupe ;
-) La concrétisation des recherches en produits finals ;
-) Les thèmes des projets doivent être interdisciplinaires et ils doivent avoir du sens pour les apprenants.

2-1-2- Les objectifs de la pédagogie

Cette démarche pédagogique tend à susciter la motivation des apprenants à travers la réalisation d'une production pour pouvoir donner un sens aux apprentissages tout en mettant l'apprenant dans une situation de travail collaboratif afin de développer son autonomie, son initiative, sa socialisation et l'estime de soi.

L'instauration d'un nouveau contexte d'apprentissage va réformer la relation entre l'enseignant et ses élèves qui vont acquérir des connaissances et des compétences explicites.

Quand l'élève met en pratique les connaissances apprises, il va donc tisser des liens entre l'abstrait et le concret c'est-à-dire entre la théorie et la pratique tout en étant responsable.

2-2- L'enseignement du français au cycle primaire

Nous rappelons que le cycle primaire compte cinq ans. L'enseignement du français commence à partir de la troisième année de scolarité avec un volume horaire de 2heures par semaine, ce qui donne un total d'une centaine d'heures (96 heure) comme volume horaire annuel.

Au cycle primaire les objectifs de l'enseignement du français mettent l'accent sur le développement de la compétence de communication comme le soulignent les auteurs du programme (programme de français, 3ème année primaire, juin 2003 : 3) : « l'enseignement du

français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire /écrire) » (programme de français, 3^{ème} année primaire, 2003 : 3). Ces compétences sont évolutives dans la mesure où chaque année d'apprentissage vise une étape de développement comme suit :

- 3^{ème}année : Initiation ;
- 4^{ème}année : Renforcement / développement ;
- 5^{ème}année : consolidation / certification.

Toutes ces étapes s'inscrivent dans des situations scolaires adaptées au développement cognitif des apprenants du primaire. Pour chaque année du cycle primaire, l'objectif intermédiaire d'intégration qui veut dire ce qui est attendu de l'apprenant au terme de l'année scolaire (fin 3^{ème}AP, fin 4^{ème}AP) diffère d'une année à une autre. En 3^{ème}année primaire quand l'élève est mis dans une situation de communication significative, il sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de paroles à l'orale et à l'écrit. En 4^{ème} année primaire l'élève sera capable d'insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.

A la fin du cycle primaire, le profil de l'apprenant se traduit dans un OTI (objectif terminal d'intégration). Cela signifie qu'au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de « produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit, en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication ». (Programme de français, 5^{ème}année primaire, 2003 : 5). L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

3-Les stratégies de l'apprentissage

3-1-Définition

L'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. Cette conception s'inspire grandement de la définition proposée par Weinstien et Mayer (1986). Pour ces chercheurs, les stratégies d'apprentissage sont *"des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne."*(Weinstien et Mayer ,1986 : 48)

Les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et parallèlement ajustés en fonction des variables d'une situation.

En éducation, l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage s'est accru progressivement avec l'idée de compétences. En effet, elles sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences.

En nous référant aux travaux de Boulet et Collab ; 1996 ; Jones, 1988 ; O'Malley et Collab., 1988 ; Weinstien et Mayer, 1986), une stratégie d'apprentissage, en contexte scolaire, est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réaliser une tâche ou une activité scolaire servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.

La généralisation de la notion de stratégies d'apprentissage à tout ce qui pouvait favoriser l'apprentissage de l'apprenant, a contribué à augmenter la confusion autour du concept et a donné lieu à des conséquences sur la façon de désigner et de classer les stratégies d'apprentissages

3-2-Les types de stratégies d'apprentissage

Plusieurs auteurs, à savoir (Barbeau, Montini et Roy, 1997) ; (Boulet, Savoie-ZAJC et Chevrier, 1996; RUPH, 1999) ; (Saint-Pierre, 1991), à la suite des travaux de certains précurseurs, comme Mckeachie et ses collaborateurs (1987), (O'Malley et ses collègues, 1988) ou (WEINSTEIN et Mayer, 1986), reconnaissent trois catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, métacognitives, affectives. Ces stratégies d'apprentissage soutiennent et favorisent l'apprentissage, optimisent la performance et améliorent la réussite.

3-2-1- Les stratégies cognitives

En nous référant aux travaux de Lafontaine (2005) ; Larue et Cossette (2005) ; Lee (2011) et Tang (2011), les stratégies cognitives sont des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques. Elles concernent les processus d'enregistrement des informations, de conservation d'informations en mémoire et de rappel au moment opportun en tenant compte du contexte. Elles regroupent des stratégies de gestion de ressources, de résumé, de prise de notes, de compréhension et de mémorisation. La

mémorisation inclut divers types de stratégies: répétition, regroupement, association, recours à l'imagerie, représentation auditive et enfin élaboration.

D'après Cyr (1998), les stratégies cognitives peuvent être classées de la manière suivante:

- La répétition ou la pratique de la langue : elle consiste à saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible; à répéter des segments de la langue; à penser ou se parler à soi-même dans la langue cible; à tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles apprises en salle de classe.
- La mémorisation : elle consiste à appliquer diverses techniques mnémoniques.
- La prise de notes : elle consiste à noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.
- Le regroupement : il consiste à ordonner, à classer ou à étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.
- La révision : elle consiste à surprendre et à se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique.
- L'inférence : elle consiste à utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; à utiliser le contexte langagier ou extra langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication; à recourir à son intuition pour deviner intelligemment.
- La déduction : elle consiste à appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.
- La recherche documentaire : elle consiste à utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.
- La traduction et la comparaison avec la L1 ou avec une autre langue connue : elles consistent à traduire ou à faire des comparaisons interlinguales significatives; à se servir de la compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre L2 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

3-2-2-Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont celles qui renvoient à des processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives. « *Ce sont des stratégies de planification qui réunissent des stratégies d'organisation, d'attention, de gestion, d'identification des problèmes et d'autorégulation. Il en est de même pour les stratégies de contrôle et d'évaluation* »(Lafontaine, 2005 :111 143).

Selon Cyr (1998, 39), les stratégies métacognitives peuvent être classées de la manière suivante:

- L'anticipation ou la planification : elle consiste à fixer des buts à court ou à long terme; à étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe; à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.
- L'attention : elle consiste à prêter attention à tout intrus langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage; à maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.
- L'autorégulation : elle consiste à vérifier et à corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.
- L'identification du problème : elle consiste à cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.
- L'autoévaluation : elle consiste à évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication; à évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages

3-2-3-Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005; Lee, 2011 ; Tang, 2011 : 35) se rapportent aux activités effectuées par les apprenants en vue de stimuler des dispositions affectives propices à l'apprentissage et de maîtriser le mieux possible les émotions et les sentiments qui pourraient nuire à la concentration ou à la motivation. Elles renvoient aussi aux modes d'interaction des apprenants avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs en vue de faciliter l'appropriation de la L2. Elles comprennent des stratégies de coopération, de clarification et de stratégies affectives, telles qu'activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien, générer et maintenir la motivation.

Selon Cyr (1998), les stratégies socio-affectives peuvent être classées de la manière suivante:

- La clarification et la vérification : elles consistent à demander de répéter; à solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.
- La coopération : elle consiste à interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage; à solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.
- La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : elle consiste à prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2; à se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication; à utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation; à s'encourager et se récompenser; à ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.
- L'auto-renforcement : elle consiste à augmenter et à maintenir son propre comportement.

Conclusion

La langue française tient une grande place en Algérie, elle était la langue dominante dans tout le pays dès l'indépendance. L'école algérienne accorde une importance à l'enseignement de cette langue dans tous les cycles.

L'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes interdépendants et intimement liés. Ils constituent un processus dynamique dans lequel l'apprenant, sous le guide et l'accompagnement de l'enseignant, va se forger des stratégies d'apprentissage en le conduisant à la réutilisation fonctionnelle des connaissances acquises en classe, et à faire une nuance entre les choix pertinents et proposés dans toutes les activités demandées.

De ce fait, l'enseignant doit soutenir l'apprenant pour que ce dernier puisse acquérir en toute quiétude des connaissances de ses stratégies et de leur rentabilité dans le but d'acquérir la langue.

Chapitre II :

***Les méthodes d'enseignement de la
grammaire***

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au terme grammaire comme composante principale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et à la méthode de son enseignement au cycle primaire.

D'abord, il faut signaler que la grammaire en français langue étrangère a évolué, et a changé en fonction des recherches en didactique générale, en didactique de la discipline linguistique et en psychopédagogie.

L'enseignement de la grammaire n'a jamais cessé de poser des problèmes auxquels il est difficile d'apporter des solutions claires et définitives. Tout enseignant de langue étrangère est sensible à l'importance de la grammaire et aux problèmes auxquels il est difficile d'apporter des solutions claires et définitives.

En effet, l'enseignement de la grammaire est incontournable parce qu'il représente l'apprentissage clé de toute langue comme le soulignent Defays. J-M Et Deltours.S « *On a longtemps considéré que la grammaire constituait la source, La finalité, et le programme de tout apprentissage des langues maternelles ouÉtrangères.* » (Defays. J-M Et Deltours. S, 2003 : 46).

1-Les différentes définitions de la grammaire

En revenant à son origine, le mot, « grammaire » vient du latin « grammatica » et du grec « grammatiké » c'est-à-dire l'art de tracer les lettres. Le Robert l'a défini comme un nom féminin, un ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.... Cette discipline s'occupe de l'organisation des mots dans la phrase de leurs diverses combinaisons et des modifications qui en résultent.

Le mot grammaire a embrassé plusieurs sens comme le fait remarquer. H.Besse et R. Porquier dans leur ouvrage, *Grammaires et didactique des langues*, « le mot grammaire est particulièrement ambigu : *selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité* ». (H.Besse et R. Porquier, 1991 :10).Selon le didacticien Jean pierre CUQ le mot « grammaire » se définit comme : « *un principe d'organisation propre à une langue intériorisé par les usages de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue* ». (J.PCuq, 2003 :117).Ce même auteur ajoute« les

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelque fois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles ou transitoires de nature hétérogène. »(J. PCuq, 2003.118).

En outre la grammaire est « *un système formel construit par le linguiste pour étudier un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue* » (R.Galissou &D. Coste, 1976 :253).

Il est clair que les différentes définitions données au concept grammaire, lui ont donné un caractère flou et ambigu qui rend difficile un consensus possible sur une seule définition.

2- L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les différentes méthodologies

L'enseignement du français langue étrangère a été marqué par une évolution remarquable dans les années 60, notamment par des différentes méthodes. Ces dernières accordaient une importance prépondérante à la place de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe FLE.

En nous référant aux travaux de Christian Puren, 2013, nous présentons les différentes méthodologies :

2-1- La Grammaire dans les méthodes traditionnelles

Dans les méthodes traditionnelles, appelées aussi les méthodes grammaire traduction ou classique, la conception de la langue est réduite à l'enseignement explicite de la grammaire: au début du cours, le professeur énonce et explique les règles grammaticales sur un point donné et les apprenants les appliquent dans des exercices de thèmes et de versions. La traduction est systématiquement utilisée comme un procédé d'enseignement/apprentissage linguistique.

Dans les manuels de grammaire traditionnels qui adoptent une démarche déductive et analytique, l'accent est mis sur l'analyse grammaticale ou l'analyse logique. Quant au statut de l'enseignant, il détient le savoir et le transmet verticalement.

2-2- La grammaire dans la méthode directe

Dans cette méthode dont l'objectif principal est d'enseigner aux apprenants de "penser directement dans la langue cible", on accorde une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Comme l'indiquent Germain et Séguin, « Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales » (Germain et Séguin 1998: 19). Pour que les apprenants ne recourent pas au dictionnaire qui est conçu comme l'instrument principal de la démarche analytique, les manuels offrent une grande quantité de mots.

La démarche adoptée en grammaire est inductive et implicite : d'abord l'observation et la répétition fréquente et mécanique des formes grammaticales, ensuite l'assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle. Déconseillés la traduction, l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales.

2-3- La grammaire dans la méthode audio-orale

L'oral et les structures grammaticales de la langue courante sont les sujets privilégiés de cette méthode où les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c'est-à-dire, des exercices d'automatisation d'inspiration behavioriste.

Dans cette méthode adoptant une démarche d'apprentissage inductive, on ne donne lieu ni à l'analyse ni à la réflexion sur la langue à acquérir.

2-4- La Grammaire dans les méthodes audio-visuelles

Les méthodes audio-visuelles sont fondées sur la linguistique structurale, on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans ne lui donner aucune description grammaticale. Il s'agit d'un enseignement de la grammaire implicite et inductive. La méthode Structuro Globale Audio-visuelle (SGAV) donne plus d'importance au travail sur la syntaxe par rapport à celui de la morphologie.

C'est la grammaire et les structures qui sont l'axe de la progression et de l'élaboration des méthodes. La notion de structure couvre la totalité de l'activité langagière mais elle "ne porte jamais

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

que sur l'énoncé, c'est pourquoi, cette pratique exclut ce qui relève de l'enchaînement des énoncés et de la grammaire textuelle" (Boyer et al. 1990: 205).

2-5- La grammaire dans les méthodes communicatives

Les pratiques diversifiées connues sous les noms de méthode cognitive, de méthode notionnelle-fonctionnelle et de méthode communicative se regroupent sous la dénomination générale de "méthode communicative" qui fait mieux la différence entre la compétence linguistique et la compétence de communication ayant des composantes discursive, linguistique, référentielle et socioculturelle. Parmi celles-ci, la composante linguistique se définit comme la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

Les activités grammaticales englobées dans les activités d'appropriation se caractérisent par la diversité. On propose à l'apprenant des exercices grammaticaux de plusieurs types, semblables aux exercices structuraux de type pragmatiques, syntaxiques, notionnels et qui sont tous au service de la communication. L'approche communicative fonctionnelle ne cherche pas à faire progresser le lexique ni les structures grammaticales. On envisage une progression plutôt dans les tâches à accomplir que dans les difficultés linguistiques.

2-6- La grammaire à travers l'approche actionnelle

Selon le CECRL(Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) la perspective privilégiée ici est de 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 langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. A travers cette définition, nous remarquons que l'approche actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global afin de les utiliser dans notre vie sociale.

L'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir. L'enseignant doit considérer l'apprenant comme un acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instrument d'actions et non seulement de communication. Suivant cette approche, on

ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais on communique pour agir sur l'autre.

2-7- La grammaire à travers l'approche par compétences

La nouvelle réforme du système éducatif Algérien, mis en place en 2001, s'oriente vers une approche par compétences après avoir inspiré de la pédagogie par objectif. Pour F. Fosto, « *l'approche par compétence permet d'intégrer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, et même des savoir-devenir pour atteindre un objectif précis* ». (F. Fosto 2001 :55).

Dans cette perspective, l'enseignant cherche à installer différentes compétences chez l'apprenant et acquérir des savoirs- faire. Selon CF. référentiel général des programmes, l'approche par les compétences : « *traduit une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* ». (Programme de français de la première année moyenne, ONPS, P9). Cette dernière instruit les apprenants à développer leurs savoirs en reliant leurs connaissances aux situations pour résoudre les problèmes, prendre la décision et réaliser les projets, l'apprenant réintègre ses pré-requis pour pouvoir accéder à des situations plus complexes. Elle permet de construire le savoir de l'apprenant en intégrant des nouveaux acquis à ses acquis antérieurs.

L'approche par compétence a pour objectif d'améliorer le contenu d'enseignement, et l'orienter à prendre en considération les connaissances, la capacité de les mobiliser en contexte en savoir-faire.

3- Les grands courants en didactique de la grammaire

En nous référant aux travaux de SIMARD CLAUD (1995 :28-31) Trois mouvements principaux ont marqué l'enseignement grammatical du français langue maternelle et qui sont transposés sur le français langue étrangère.

3-1- La grammaire traditionnelle

Élaborée au fil du XIX^e siècle parallèlement à la mise en place de l'école publique, la grammaire traditionnelle est encore très vivante aujourd'hui. Elle s'est constituée surtout en vue de l'apprentissage de l'orthographe d'accord. La plupart des notions qu'elle s'est efforcée de transmettre sont en effet reliées aux règles du code orthographique. L'auteur le plus connu de ce courant est sans conteste Maurice Grevisse et son Bon Usage.

3-2- La grammaire structurale

Avec le développement de la linguistique moderne, l'enseignement grammatical, vers le début des années 1970, s'est renouvelé sur la base des descriptions structuralistes de la langue, particulièrement le distributionnalisme et le générativisme. L'orthographe s'est vue reléguée au second plan au profit de la syntaxe de la phrase, vue non plus comme une simple suite de mots mais comme une structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent les uns dans les autres. L'accent est mis sur les groupes fonctionnels (groupe nominal, groupe verbal, etc.), sur leurs relations réciproques et sur leur constitution interne. À la place des définitions traditionnelles d'ordre sémantique, la grammaire structurale dégage les propriétés des groupes fonctionnels et des classes de mots à l'aide de manipulations concrètes d'addition, d'effacement, de substitution ou de déplacement. Bien sûr on ne peut pas parler de la grammaire structurale sans parler des exercices structuraux : la répétition : la substitution, la transformation, la combinaison le dialogue dirigé et la complétion.

3-3- Le modèle génératif transformationnel

En 1957, Chomsky formule sa grammaire générative et s'oppose du coup au distributionnalisme bloomfieldien, et au modèle behaviouriste de Skinner. Il s'intéresse au phénomène selon lequel un individu détient la compétence nécessaire pour reconnaître, produire et comprendre une infinité de phrases.

La grammaire générative est essentiellement faite de règles : son but est d'énoncer des lois. Alors que l'approche structurale s'intéresse aux unités, l'approche générative élabore des règles.

3-4- La grammaire de discours ou de texte

Au cours des années 1980, sous l'influence de la linguistique pragmatique et de la linguistique de l'énonciation, un nouveau mouvement de rénovation gagne l'enseignement grammatical. La perspective retenue n'est plus seulement phrastique comme dans la grammaire structurale, elle s'agrandit et devient transphrastique. En étendant l'étude de la grammaire aux énoncés longs que forment les discours ou les textes, on vise à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication. Approche structurale s'intéresse aux unités, l'approche générative élabore des règles.

4- Le traitement de la grammaire en classe de langue

4-1- La grammaire active et la grammaire passive

Selon Puren, Bertocchini et Costanza la grammaire active appelée parfois la grammaire de production « *est un ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active* » (Puren et al. 1998 : 193). À son tour, *la compétence active* se présente comme une « *capacité de l'apprenant à réutiliser des éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle. Elle correspond au niveau maximal de maîtrise* » (ibidem). Autant dire, *la grammaire active* « aide l'apprenant à assimiler des formes linguistiques et en conséquence réutiliser spontanément les structures apprises en situation de communication authentique » (Ibidem : 194).

Par contre, les trois didacticiens définissent *la grammaire passive* ou *la grammaire de reconnaissance* comme un « *ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise seulement au niveau de reconnaissance* » (Ibidem : 201). Cependant, au niveau de *reconnaissance* l'apprenant est capable de reconnaître des aspects linguistiques ou culturels qu'il a déjà croisés auparavant (Ibidem : 202). Il en résulte que l'apprenant a la capacité à reconnaître les tournures rencontrées précédemment, mais il ne possède pas cette aptitude à les réutiliser dans la vie réelle.

4-2- La grammaire contextualisée et la grammaire décontextualisée

La grammaire contextualisée est « la grammaire enseignée dans un contexte d'une situation de communication » (Puren et al. 1998 : 198). En d'autres termes, tout enseignement/apprentissage de la grammaire sert d'outil afin de produire des énoncés utiles à la communication authentique.

Pour en démontrer la différence, *la grammaire décontextualisée* se trouve en dehors de tout contexte communicatif. Elle est constituée principalement des exercices artificiels composés des phrases isolées et parfois même vide de sens. (Ibidem: 198 - 199).

4-3- La grammaire déductive et la grammaire inductive

La grammaire déductive promeut un enseignement/apprentissage de la grammaire qui va des règles explicites aux exemples. La méthode déductive sous-entend la capacité à « *relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et aux règles déjà connus* » (Ibidem : 81). Une des étapes de cette démarche est la phase de conceptualisation des phénomènes grammaticaux, c'est-à-dire, « *l'observation des formes linguistiques et réflexion sur ces formes. Il s'agit de l'activité intellectuelle par laquelle l'apprenant parvient à une représentation mentale*

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

d'une organisation morphologique (...) ou d'une règle (...) » (Ibidem ;1998 : 196). Cette phase est « dévisagée comme un passage obligatoire avant l'application, qui est une occasion de produire des phrases correctes en se référant consciemment à ses propres représentations mentales (Ibidem : 194).

Au contraire, *la grammaire inductive* mobilise la méthode inductive d'enseignement /apprentissage de la grammaire quand on va des exemples aux règles, « *comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases* » (Ibidem : 199). En d'autres mots, les apprenants doivent s'appuyer « *sur leur capacité à relier intuitivement des exemples donnés aux régularités et règles jusqu'alors inconnues* » (Ibidem : 81).

4-4- La grammaire implicite et la grammaire explicite

En ce qui concerne *la grammaire implicite* elle est définie comme « *une démarche qui évite toute explicitation ou verbalisation des régularités et des règles de grammaire* » (Puren et al. 1998 : 199). Besse et Porquier, à leur tour, considèrent que la « *grammaire implicite est en fait un enseignement inductif non explicitée d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition* » (Besse et Porquier, 1991 : 86). Autrement dit, la méthode implicite ne recourt à aucune terminologie grammaticale.

En revanche, selon *la grammaire explicite* (ou *explicitée* auprès de Besse et Pourquier), l'enseignant passe par l'explicitation des règles et fait recours à la terminologie grammaticale. « *Ainsi, la conceptualisation grammaticale, lorsqu'elle est faite de manière collective en classe sous le contrôle de l'enseignant, débouche toujours sur la verbalisation de l'énoncé de la règle* » (Puren et al.1998 : 199).

5-L'enseignement de la grammaire au primaire

Au cycle primaire, les apprenants rencontrent la langue française pour la première fois les points grammaticaux abordés sont en cours d'acquisition, le degré de leur maîtrise varie d'un apprenant à un autre. Il s'agit de mettre l'élève en situation en le faisant réfléchir sur les différents fonctionnements de la langue et la manipulation des structures syntaxiques. L'apprenant repère ses principes fondamentaux à la lecture, l'écriture, l'écoute...Il mobilise ainsi ses savoirs pour les rendre plus opérationnels dans les textes de lecture et les productions écrites.

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

Les règles sont données d'une manière simple et explicite « *pour cette première année d'apprentissage d'une grammaire explicite il s'agit de mener une première approche réflexive de la réalité syntaxique de la langue ; les régularités syntaxiques repérées dans le nouveau programme sont fournies avec une terminologie simple dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes* »(guide de maître de 3^{ème} AP, 2005 :15). Ces règles grammaticales sont présentées de façon explicite, en se basant sur les étapes de la démarche de découverte, qui passe par la lecture de textes relativement courts.

A travers une progression allant du plus simple au plus complexe, l'apprenant parvient au fur et à mesure à maîtriser la base du fonctionnement de la langue française. Ainsi, « *Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux* »(Programme officiel 5^{ème} AP. 2005 : 10).

5-1- L'objectif de l'enseignement de la grammaire en classe du FLE

La grammaire est une science qui s'enseigne d'une manière indépendante par rapport aux autres aspects de la langue comme le lexique, vocabulaire, conjugaison...etc. Son enseignement/ apprentissage suit des démarches spécifiques en fonction du niveau et du cycle considéré.

L'enseignement de la grammaire consiste en un apprentissage des règles grammaticales de la langue française, qui permettent à tous les apprenants d'apprendre à mieux de parler, lire et écrire de façon correcte en la langue étrangère. De ce fait, les apprenants peuvent entrer en contact avec autrui et communiquer efficacement dans les situations réelles.

« *L'enseignement de la grammaire peut donner d'une part, une meilleure acquisition de la langue à enseigner : d'autre part, elle peut avoir une fonction éducative qui va permettre à l'apprenant de prendre conscience sur les divergences et les ressemblances qui se trouvent entre la langue cible et sa première langue.* » (J-P, Cuq, 2003 :118).

En outre, l'enseignement grammatical conduit les élèves à exprimer leurs sentiments, à partager leurs idées, à comprendre les propos qui leurs sont adressés et examiner les textes qui lisent. Il faut renforcer l'enseignement de la grammaire du FLE, par l'entraînement à travers des exercices variés, qui visent le développement des connaissances grammaticales des apprenants.

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

Pour un enseignement favorable de la grammaire, l'enseignant doit s'assurer de la disponibilité et la variété des supports didactiques : programme, manuels, document, moyens audiovisuels, pour permettre à l'apprenant d'apprendre parfaitement et aisément les principes de la langue. La grammaire a pour objectif d'apprendre à communiquer et à parler correctement avec les étrangers, Selon H.BESSE et R. PORQUIER « en dénommant le savoir grammatical l'art obligatoire » et « la grammaire est très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue ». (H. BESSE et R. PORQUIER 1999 :72). Il s'agit d'une grammaire pour écouter et dire, pour lire et écrire qui consiste à partir d'énoncés entendus ou prononcés par les élèves, ou à partir de textes écrits par des auteurs, par des enseignants, ou par des élèves eux-mêmes, à faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de textes.

L'intériorisation de la grammaire semble être le principal objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'existence d'une faculté naturelle permettant à tout être humain d'intérioriser le système grammatical de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère en milieu formel ou informel est incontestable. Toutefois les mécanismes de fonctionnement de cette faculté restent en grande partie inconnus. Le propre de la didactique des langues étrangères est de mettre au point les stratégies pédagogiques qui favorisent le développement de ce processus naturel.

Selon le linguiste ALAIN BENTOLILA la grammaire attribue du pouvoir à l'homme. Ainsi que les langues exercent sur les mots un « *pouvoir grammaticale qui est libérateur pour l'homme et lui permet d'imposer son intelligence au monde* » (A. BENTOLILA 2006 :2). Pour lui la grammaire sert les ambitions de l'intelligence humaine et lui donne une dimension collective. Pour cela, le linguiste accorde une grande importance au fait que chaque élève doit avoir une très bonne maîtrise de la langue.

5-2- Place de la grammaire dans l'enseignement du français en Algérie

La situation de l'enseignement du français en Algérie est inquiétante. Malgré les réformes proposées par le Ministère de l'Education Nationale et ses efforts pour améliorer le système éducatif, elle reste toujours précaire. Nous sentons cette carence chez nos lycéens et nos étudiants aussi. Même à un niveau supérieur (niveau universitaire) les apprenants arrivent difficilement à communiquer correctement en français. Chaque palier lance des accusations au palier qui le précède, l'enseignement supérieur accuse l'enseignement secondaire de négligence, ce dernier accuse l'enseignement moyen d'incapacité et pour l'enseignement primaire c'est son incompetence qui est mise en cause.

C'est à partir de situations concrètes rencontrées en classe que nous pouvons juger le niveau des élèves, ainsi que l'état de l'enseignement en général, et l'enseignement du français en particulier. Il est évident qu'à l'avenir nos apprenants auront moins de chances de réussir dans leur vie professionnelle car ils auront beaucoup de difficultés à pouvoir communiquer avec autrui en utilisant la langue française et cela est dû au manque de bases solides à tous les niveaux scolaires.

Il n'existe évidemment pas de solutions miracles qui peuvent résoudre le problème du jour au lendemain, mais en réfléchissant, nous considérons que le problème ne se situe pas au niveau des élèves, mais peut être rattaché également au niveau de l'enseignement et de la manière d'enseigner. L'enseignant, avant de juger que les élèves sont faibles, qu'ils ne s'intéressent pas, qu'ils n'ont pas de base, doit d'abord s'interroger sur sa manière d'enseigner et trouver des remèdes qui peuvent résoudre ses propres problèmes. Il doit mettre en place un programme de remédiations construit à partir des difficultés de chaque élève.

5-3-Le rôle d'un manuel en classe de langue et dans l'enseignement de la grammaire

Le terme *manuel* ne possède pas de sens absolu, c'est pourquoi, il faut préciser ce à quoi il renvoie exactement. François-Marie Gérard et Xavier Roegiers le définissent comme « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* » (F-M. Gérard et Xavier Roegiers, 2003 : 10). Encore faut-il mentionner que le terme *manuel* « renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq, 2003 : 161).

Traditionnellement, le manuel fournissait à l'apprenant des connaissances et des exercices en même temps qu'il véhiculait des valeurs socioculturelles. Cette première fonction a motivé de nombreuses critiques faites par rapport aux manuels, car elle ne se rend pas compte des intérêts des élèves et de leurs objectifs d'apprentissage. (F-M. Gérard, X. Roegiers, 2003 : 84).

Or, le rôle du manuel a évolué en fonction du développement des nouvelles technologies, mais aussi en liaison avec l'évolution pédagogique. De nos jours, l'enseignement/apprentissage d'une langue ne doit pas être limitée aux manuels. À fortiori, il ne faut sous aucun prétexte enseigner un manuel, car ce n'est qu'un support pour transmettre les réalités vivantes et vastes d'une langue-culture au même titre que tous les autres supports : par exemple, les œuvres littéraires, les films et courts-métrages, les jeux de société, etc. Pourtant, le manuel reste encore le support d'enseignement/apprentissage répandu et efficace et bien que ses fonctions habituelles sont encore

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

en actualité, aujourd'hui on exige qu'il réponde à d'autres besoins : « le développement des habitudes de travail chez les élèves, la proposition des méthodes d'apprentissage variées, l'assimilation des savoirs acquis avec la vie quotidienne et ainsi de suite » (Ibidem : 7). Par conséquent, le manuel « doit fournir à l'apprenant des savoirs de sorte que celui-ci soit capable non seulement de reproduire ces savoirs, mais aussi les transformer en savoir-faire cognitifs pour les utiliser dans un contexte d'apprentissage » (Ibidem : 84 - 85).

Actuellement, l'enseignement/apprentissage des langues favorise les stratégies méthodologiques qui amènent l'apprenant vers l'autonomie afin d'encourager sa motivation et son implication dans l'apprentissage.

Ainsi, nous assistons à « *l'effacement (...) du rôle de l'enseignant face à l'apprenant* » (Ljalikova, 2006 : 80) et bien que l'on « *attend que l'apprenant soit actif et autonome* » (ibidem), très souvent les manuels ne lui donnent pas cette possibilité.

Plus exactement, il s'agit de s'intéresser à l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage des langues de façon à ce que l'apprenant puisse travailler indépendamment.

Par ailleurs, il convient de mentionner qu'une des fonctions du manuel est celle de référence : « *un manuel scolaire peut être considéré comme un outil auquel l'élève peut se référer pour trouver une information précise et exacte (...)* » (Gérard & Roegiers, 2003 : 91). Force est de préciser que de nombreux pays où le problème d'accès aux autres sources d'information n'existe pas, le manuel joue un rôle « *de cadre de référence permettant, en interaction avec d'autres cadres, la construction par l'élève de repères stables et bien ancrés* » (ibidem). De ce fait, dans le cas où élève doit rattraper un sujet quelconque, le manuel doit lui permettre de le faire de manière plus ou moins autonome.

D'autre part, Gérard et Roegiers ajoutent que l'avenir du manuel « *réside plus que vraisemblablement dans la conception de tels ouvrages qui rendraient l'élève maître de son apprentissage et confieraient à l'enseignant un rôle de guide plutôt que de savant* » (Gérard & Roegiers, 2003 : 92). Comme c'était le cas pour les manuels, de la même sorte on peut remarquer l'évolution du rôle de l'enseignant en fonction du développement pédagogique et méthodologique.

Conclusion

Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

Le système éducatif algérien a opté pour un enseignement systématique de la langue. En pratique, l'enseignement de la grammaire demande beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant, et de l'enseignant.

Dans ce chapitre nous avons essayé de présenter les méthodes utilisées dans l'enseignement de la grammaire au primaire et de montrer sa place dans l'enseignement du français en Algérie.

Partie pratique

Introduction

Dans ce chapitre nous allons nous attarder sur les points qui s'attachent à répondre à notre problématique concernant les pratiques et méthodes d'enseignement de la grammaire.

Au cours de cette partie, nous décrivons en premier abord, notre cadre méthodologique. Par la suite, nous étudions et analysons minutieusement les instruments d'investigations, nous soulevons ainsi le voile sur les résultats obtenus, Notre travail s'agence ainsi :

- Les choix méthodologiques.
- L'observation participante au sein des deux établissements.
- Analyse et interprétation des résultats du questionnaire administré aux enseignants.
- Traitement et analyse des résultats du questionnaire remis aux apprenants.

Chapitre III :

Choix méthodologique

Introduction

Jusqu'à nos jours, les didacticiens, dont chacun a sa propre position, essayent de répondre à une question si complexe, celle de sélectionner parmi les méthodes de la grammaire distinctes, une ou plusieurs qui seront qualifiées comme meilleures. Nous en tant que futures enseignantes, il est porté à notre conscience que la grammaire est le pilier de tous les apprentissages. Cette enquête que nous avons menée avec beaucoup d'enthousiasme, tente de tirer au clair scrupuleusement ce que le terrain lui-même valide dans un cadre évaluatif qui nous permettra de mieux l'étudier et de mieux interpréter les résultats de plus près.

1- Justification du choix de lieu d'enquête et le niveau des enquêtés

L'école primaire est notre lieu d'investigation, puisqu'elle constitue le socle qui prépare l'apprenant, par la suite, à des niveaux supérieurs. Les élèves de cinquième année primaire représentent la population ciblée. Le choix porté sur ce niveau est justifié par le fait qu'il présente l'entame décisive de l'apprentissage de grammaire en FLE depuis la réforme du système éducatif algérien.

De ce fait, la 5^{ème} année primaire constitue la troisième année où l'apprenant a entré en relation avec une langue étrangère. Ce statut, que le gouvernement algérien lui confère juste après la colonisation par souci de redonner à la langue arabe son statut, ne l'a pas empêché d'être par usage la langue officielle dans les pratiques quotidiennes et surtout dans les institutions administratives.

2- Justification de choix de notre thème

Notre thème de mémoire est né à partir d'une idée motivante. Un point de départ vers une recherche scientifique justifiée par un objectif bien précis, une volonté ferme de la concrétiser et de satisfaire notre curiosité relative aux méthodes d'enseignement de la grammaire.

Bref, nous espérons apporter une contribution fondamentale dans le domaine de la didactique de la grammaire en FLE et apporter des éléments de réponses aux interrogations déjà soulevées.

3- La caractéristique des techniques d'enquête

Pour bien mené notre enquête, nous avons eu recours à des techniques d'enquête spécifique, à savoir ; l'observation participante, et le questionnaire. Ce choix est essentiellement tributaire de notre problématique et des objectifs fixés au départ.

Premièrement, nous avons recours à l'observation participante. Cette dernière est souvent privilégiée, car, c'est une méthode de recherche fiable dans la mesure où elle permet d'enregistrer les comportements de groupe, de rapporter d'une manière vivante les faits et de décrire objectivement leurs pratiques.

Le deuxième outil d'investigation est le questionnaire. Le choix de cette technique n'est pas dû au hasard, notamment, en raison de la possibilité de le soumettre à un vaste éventail d'analyse statistique puissant. Cela, permet de valider les résultats. Il est à noter que nous avons élaboré deux questionnaires, l'un est adressé aux enseignants du français au primaire, tandis que l'autre est destiné aux élèves de cinquième année.

4- La caractéristique de l'analyse

Le rapport d'analyse repose, de prime abord, sur l'observation participante comparative, réalisée initialement par le biais d'une comparaison entre les pratiques réalisées en classe de deux enseignantes de langue française de l'établissement des frères TIGHEDINE par rapport à celle de KOULOUGLI Mohamed-Saïd et Rabah.

Par ailleurs, afin d'analyser les questionnaires récoltés, nous avons fait appel à une double approche (l'une qualitative et l'autre quantitative). Plus exactement, les réponses aux questions fermées seront analysées selon une approche quantitative (par exemple pour les questions de type « combien ? » comme le montre l'exemple suivant « combien de temps consacrez-vous pour la séance de la grammaire ? ». En revanche, les questions ouvertes et semi-ouvertes feront l'objet d'une approche qualitative par exemple ; « quelle place occupe la grammaire dans le programme scolaire de la cinquième année ? » « Justifier ».

Ce double recours à l'approche quantitative et qualitative permet, dans une large mesure, d'assurer la fiabilité et la finesse des données recueillies sur terrain.

Le bilan de l'analyse des questionnaires est affiné avec deux modes. Le premier consiste en tris à plat, qui constitue la base de nos rapports d'enquête autorisant une analyse plus poussée avec le traitement statistique de chaque question en pourcentage. Le deuxième mode quant à

lui, consiste en tris croisés permettant la confirmation ou l’infirmité des hypothèses. Ce double recours, permet une lecture fluide des interprétations construites.

5- Le déroulement de l’enquête et son organisation

5-1- La description des lieux d’enquête

Pour réunir un maximum d’informations, deux établissements ont été ciblés, à savoir ; l’école frères TIGHEDINE et KOULOUGLI Mohamed-Saïd et Rabah, ces derniers sont situés à la Daïra d’OUAGUENOUN de la wilaya de Tizi-Ouzou. Notre enquête est effectuée entre le 15 mars et le 10 avril de l’année 2022. Dans ce qui suit nous tenons à présenter les écoles :

L’école

N°1 : Frères TIGHEDINE

C’est l’une des anciennes écoles d’OUAGUENOU, elle se situe à la ville de SOUK EL HED, commune de TIMIZART. Elle dispose de 12 salles et compte 14 enseignants qui sont tous de sexe féminin dont deux de la langue française. Cette école compte plus de 600 élèves dont 72 sont en 5^{ème} année, ils sont repartis en deux classes, chacune regroupe 36 élèves répartis en 2 groupes de 18 élèves.

N°2 : KOULOUGLI Mohamed-Saïd et Rabah

Elle se trouve au village MAHBOUBA, commune de TIMIZART, cette école comporte 10 classes pédagogiques et 11 enseignants dont un seul enseignant de français du sexe féminin. Il à noter que 268 élèves dont 33 sont inscrits en 5^{ème} année repartis en deux groupes de 17 et 16 élèves.

5-2- Justification du choix de ces établissements

Nous avons ciblé les deux écoles frères TIGHEDINE qui se situe dans une zone urbaine, et l’école KOULOUGLI Mohamed-Saïd et Rabah qui se localise dans une zone rurale. Ce choix est initialement dû à une raison bien fondée, celle qui nous permettra de réaliser une certaine comparaison au niveau des pratiques d’enseignement de la grammaire. En outre, voir l’impact du lieu sur les capacités des apprenants.

5-3- La description de type de relation pédagogique maître/ élève

L'enseignant (e) N°1

Elle âgée de 49 ans, elle est titulaire d'une licence en langue française, jouissant une expérience plus de 10 ans, ayant reçu un stage de formation pour la titularisation et des conférences pédagogiques.

La séance est déroulée dans une grande salle contenant 18 élèves dont 11 filles et 7 garçons. Leurs âges varient entre 10 à 11 ans. Comme c'était la période de la pandémie qui a vraiment influencé sur le système éducatif, chaque élève a pris une table individuelle en respectant les mesures sanitaires.

L'enseignante commence son cours par un petit rappel de celui de la séance précédente. Tous les apprenants écoutent attentivement, une fois elle à commencer d'expliquer la leçon en écrivant des phrases au tableau, ils participent activement, leur engagement est manifeste. Nous avons senti une dynamique interactive et harmonieuse entre l'enseignante et ses élèves.

Pendant toute la séance nous avons assisté, nous avons constaté que l'enseignante ne favorise guère le recours à la langue maternelle sauf lorsqu'il s'agit d'un mot non compris elle essaie de l'expliquer en arabe ou en kabyle afin d'assurer la compréhension.

La relation enseignante/élève renferme une interaction positive et mutuelle.L'enseignante entretient avec ses élèves une communication déployant un art motivationnel synchronisé entre diverses actions afin d'atteindre ses objectifs. Elle réussit à faire participer tout le monde sans exception. Elle améliore la participation de ses élèves en les encourageant à s'entraîner un peu plus. Il est clair que l'enseignante est équipée d'une compétence relationnelle pour animer ses séances, ce qui à influencé positivement sur l'investissement de ses élèves qui apprécient incessamment d'être interrogés et corrigés.

L'enseignante N°2

Elle est diplômée d'un master en traduction. Agé de 32 ans, possédant de 5 ans, ayant reçu des stages de formation assurés par des inspecteurs. La classe ciblée compte un groupe de 17 élèves.

Avant de commencer le cours l'enseignante demande aux élèves de réciter le thème de projet et de la séquence à faire et laisser le titre de la leçon vers la fin pour le découvrir. Par la

suite, explicite son cours tout en travaillant qu'avec une toute minorité ne dépassant pas 4 élèves, la majorité est pleinement négligée vu qu'elle ne suscite pas leurs intérêts. Par conséquent, ses apprenants sont démotivés et marquent une indifférence flagrante, ils bavardent beaucoup en classe, ils parlent qu'en kabyle.

La relation maître/élève est marquée par une entrave mettant l'enseignante, notamment, ses élèves en difficultés. Nombre d'entre eux hésitent souvent à participer par crainte d'être ridiculisés si leurs réponses ne sont pas correctes. Elle ne prend pas la peine de faire participer tout le monde. Nous avons remarqué que l'enseignante aime travailler qu'avec les bons élèves.

Nous avons eu un entretien avec l'enseignante le temps d'une demi-heure après notre enquête. Elle a justifié son cas par rapport à l'indifférence par l'insuffisance de volume horaire pour bien expliquer une leçon et faire des exercices, et que le niveau des élèves est dégradé les trois dernières années à cause de COVID 19. Pour elle le retour des élèves à la langue maternelle revient aux parents et au milieu de vie, c'est-à-dire ceux qui habitent dans les villages ne communiquent pas en français par rapport à ceux qui vivent à la ville.

5-4- Le questionnaire

5-4-1- Définition

Nous avons recouru au questionnaire, perçus par BIROU comme « *une suite de questions ou d'interrogations écrites pour servir de guide et d'orientation dans une enquête* »(BIROU, 1966). Cet outil méthodologique permet de collecter des données auprès d'un grand nombre d'enquêtés. Pour assurer un recueil de données à la fois qualitatives et quantitatives, nous avons visé une multitude d'établissements de différentes zones géographiques.

5-4-2- Le contexte du questionnaire

Chapitre III :Choix méthodologique

Voici un tableau récapitulatif des deux questionnaires élaboré :

	Questionnaire n° 1	Questionnaire n °2
Le public visé	Les enseignants de 5 ^{ème} AP	Les élèves du 5 ^{ème} AP
L'objectif de l'enquête	Renseigner sur les méthodes d'enseignement de la grammaire	Donnes des réponses quant à la langue française et à l'enseignement de la grammaire
Type du support	Support papier	Support papier
Mode d'administration	Direct	Direct

5-4-3- La structure générale du questionnaire

	Questionnaire n° 1	Questionnaire n °2
Nombre de page	4 pages	2 pages
Nombre de parties	4 parties (introductive, signalétique, le corps du questionnaire et une partie conclusive)	4 parties
Nombre de question	20 questions	5 questions

5-4-3-1- La description des éléments qui composent le questionnaire n°1

Ce questionnaire est hiérarchisé en partie introductive qui présente le thème de la recherche entreprise et les objectifs tout en sollicitant les enseignants à répondre à nos questions en leur garantissant le total anonymat. Une partie anthropométrique décrivant l'enquête de façon non inquisitrice : âge, sexe, l'expérience professionnelle, le(s) diplôme(s) obtenu(s) et la qualité, à savoir ; vacataire ou titulaire. Vient par la suite, le corps du questionnaire. Et fin, une

partie conclusive comportant la formule de remerciement par rapport à la collaboration des instituteurs.

Il est composé de vingt-cinq(25) questions réparties en deux rubriques. La première inclut cinq questions qui permettent de cibler le profil de l'enseignant. La seconde partie (le corps du questionnaire) compte vingt questions relatives aux pratiques professionnelles de chacun. En effet, les enseignants nous ont renseignés sur les méthodes d'enseignement de la grammaire qu'ils utilisent en classe, les difficultés rencontrées, ainsi que les innovations et les améliorations souhaitées.

5-4-3-1-1- La caractéristique des questions posées

Le questionnaire est structuré autour de différents types de questions à savoir :

) Des questions fermées

Pour certaines questions fermées nous avons proposé une réponse dichotomique type « Oui » ou « non ». Ou bien donner des suggestions de réponses comme le montrer l'exemple suivant :

2. En classe de FLE, à quoi accordez-vous plus d'importance ?

Le vocabulaire La conjugaison orthographe grammaire

Les questions fermées garantissent et apportent plus de précision pour des résultats d'enquête plus fiables.

) Des questions ouvertes

Les questions ouvertes permettent d'offrir un libre champ aux répondants de s'exprimer et développer leurs réponses. Comme en témoigne l'exemple suivant :

13. Quelles sont les finalités de l'enseignement de la grammaire ?

.....

) Des questions d'opinions

Ce genre de questions a comme objectif d'obtenir des informations et des perceptions subjectives de la réalité. Citons à titre illustratif cet exemple tiré du questionnaire :

14. Quels changements souhaiteriez-vous apporter afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de la grammaire au primaire ?

.....

) Des questions semi-ouvertes

Pour la plus part des questions nous avons demandé aux éducateurs de justifier ou préciser leurs réponses. Ce qui nous permet de récolter davantage des informations plus pertinentes. Donnons comme exemple la question suivante :

8. Trouvez-vous la leçon de grammaire difficile à réaliser ?

Oui Non

Justifier

.....

5-4-3-1-2- La description des éléments qui composent le questionnaire n°2

Ce questionnaire comporte sept questions réparties en deux rubriques : la première, compte deux questions se rapportant aux données personnelles, tels que l'âge, le sexe. La deuxième partie, quant à elle, comprend cinq questions qui s'articulent autour de leurs rapport à la langue et à la grammaire en français.

5-4-3-1-3- La caractéristique des questions posées

Pour ce faire nous avons recouru à un langage simple et à des questions fermées du type oui/non. Ces modalités de réponse semblent adaptées à leur niveau. Voici des exemples qui l'illustrent :

1. Aimes-tu la langue française ?

Oui Non

2. Aimes-tu la grammaire en langue française ?

Oui Non

Conclusion

L'enquête dans son ensemble, nous a permis de mieux approcher le monde d'enseignement/apprentissage de la grammaire en langue française au primaire. Nous, estimons que malgré les difficultés auxquelles nous étions systématiquement confrontées lors du travail d'investigation, nous avons, au final, pu récolter des données valides susceptibles de mener à bien le travail d'analyse et de nous apporter des éléments de réponses à notre problématique.

Chapitre IV :

L'observation directe

Introduction

Après un temps de partage d'informations et d'expérience avec les enseignants. Dans la présente rubrique, nous explicitons l'essentiel à retenir en matière d'observation au sein des deux établissements. Nous tâcherons de mettre l'accent sur le déroulement du processus d'enseignement de la grammaire propre à chaque instituteur, sans perdre de vue la méthode(s) mise(s) au point.

1-Le déroulement de processus d'enseignement de la grammaire

1-1- Les pratiques d'enseignement de la grammaire de l'enseignante n°1

Avant de commencer le cours, l'enseignante essaye le maximum d'installer le climat favorable dans la classe pour assurer le bon déroulement du cours.

Au début l'enseignante écrit la date au tableau à l'aide de ses élèves qui lui dictaient l'intitulé du projet et de la séquence pour l'intégration des élèves dans le bain.

Projet n°3 : Qu'est- ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence n°1 : Quand je serai grand.

Activité : Grammaire.

Thème : le complément circonstanciel du but (CCB).

Afin de vérifier les pré-requis de ses élèves, l'enseignante comme d'habitude à demander aux apprenants de faire un petit rappel du cours de la séance passée qui est la première étape de déroulement du cours.

Le moment de découverte : Qui est le moment où l'enseignante écrit des phrases au tableau en même temps elle a demandé aux élèves d'écrire avec elle sur leurs cahiers de maison. Une fois ils ont finis, elle les interroge l'un derrière l'autre pour lire les phrases qui sont :

- Après un tremblement de terre, il faut faire vite pour sauver les victimes.
- Quand je serai grand, je serai un pompier pour aider les gens.
- Je serai un médecin, pour soigner les malades.

Chapitre IV : L'observation directe

Le moment d'analyse : c'est le moment d'observation méthodique, l'enseignante pose un groupe de questions après elle demande aux apprenants d'encadrer les réponses. Les questions sont :

- Pourquoi il faut faire vite ?
 - Pour sauver les victimes.
- Pourquoi il veut devenir un pompier ?
 - Pour aider les gens.
- Pourquoi il veut devenir un médecin ?
 - Pour soigner les malades.

Elle a écrit au tableau que la réponse à ces questions c'est un « complément circonstanciel du but. Ensuite, elle a demandé aux élèves de donner leurs exemples.

Le moment d'application : c'est-à-dire renforcer le point de la langue du jour par l'exercice proposé, elle a demandé de prendre le livre d'activité et lire la consigne de l'exercice. Elle a écrit l'exercice au tableau et fait interroger les élèves pour souligner le CCB. Elle a demandé est-ce qu'il est clair. Ils ont tous répondu par oui ce qui veut dire qu'ils sont bien compris la leçon.

Le moment d'évaluation : c'est le moment de reformulation personnelle où l'enseignante a écrit quelques phrases au tableau. Elle distribue les cahiers de classe et demande à ses élèves d'encadrer le CCB, passant après quelques instants à la correction de l'exercice.

L'enseignante écrit la règle au tableau avec un stylo de couleur et demandé aux élèves de l'écrire avec elle et l'encadrer. « On introduit le CCB par la préposition « pour » et le verbe qui vient après il sera toujours à l'infinitif. ». Enfin, elle a écrit le titre de la leçon.

1-3- Les pratiques d'enseignement de la grammaire de l'enseignante n°2

Avant de commencer le cours, l'enseignante fait un petit rappel sur la séance précédente pour vérifier les pré-requis de ses élèves.

L'enseignante écrivait d'abord le projet, la séquence, l'activité, et le thème, elle n'a pas dévoilé le titre de la leçon comme suit :

Le projet n°2 : C'est un lieu exceptionnel.

Chapitre IV : L'observation directe

La séquence^{o2} : Dans le train.

Activité : Grammaire

Thème : Le complément de temps.

Elle a illustré des un exemple au tableau, elle a également demandé aux apprenants de l'écrire sur les cahiers. Ensuite, elle a demandé aux élèves de relire l'exemple, puis elle a commencé à poser des questions à propos de ce dernier.

1- Quand les bateaux naviguaient-ils ?

Ils ont répondu : les bateaux naviguaient « tous les mois d'aout ».

2- Il indique quoi « les mois d'aout » ?

Une minorité d'élèves ont répond : il indique le temps.

3- « Tous les mois d'aout » ; quelle est sa place dans la phrase ?

Une fille a répondu : c'est un complément circonstanciel du temps.

4- Quelle est la question qui se pose pour trouver le CCT ?

Ils ont répondu « quand ? ».

L'enseignante demande aux élèves de donner des exemples de leurs parts, et de prendre les cahiers d'activité pour faire un exercice proposé par le manuel scolaire, elle explique clairement ce dernier avant que l'apprenant l'entame. Ensuite, elle a demandé de corriger l'exercice sur le tableau. A la fin, l'enseignante conclue la règle avec les apprenants, elle a demandé de l'écrire sur leurs cahiers.

Conclusion

Pour conclure nous dirons que l'enquête sur terrain a été bénéfique pour nous, ça nous a permis d'avoir un regard plus profond sur la réalité d'enseignement de la grammaire en Algérie. Les résultats de nos observations mettent en place les méthodes d'enseignement de la grammaire auxquelles les enseignants font appel.

Chapitre V :

***Analyse des questionnaires recueillis
auprès des enseignants***

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous étudions et analysons minutieusement les questionnaires recueillis auprès des enseignants du primaire. Nous allons tenir compte de tous les éléments qui peuvent nous orienter vers la confirmation et l’infirmité des hypothèses formulées au départ. Plus exactement, nous allons dresser un état des lieux des pratiques et méthodes mises en œuvre par les instituteurs.

1- Analyse et traitement des questions

Dans ce qui va suivre nous allons traiter les données du questionnaire sur la base d’un tri à plat tout en analysons les questions une par une. En outre, des résultats statistiques seront systématiquement présentés. Ce qui va nous faciliter l’interprétation des données.

Résultats statistique

Âge	Effectifs	Pourcentage (sur les interrogés)
20-29 ans	2	20%
30-39 ans	2	20%
40-49 ans	1	10%
50-59 ans	1	10%
Pas de réponse	4	40%

Tableau n°1 :Tableau représentatif des tranches d’âge des enseignants.

Illustrations graphique

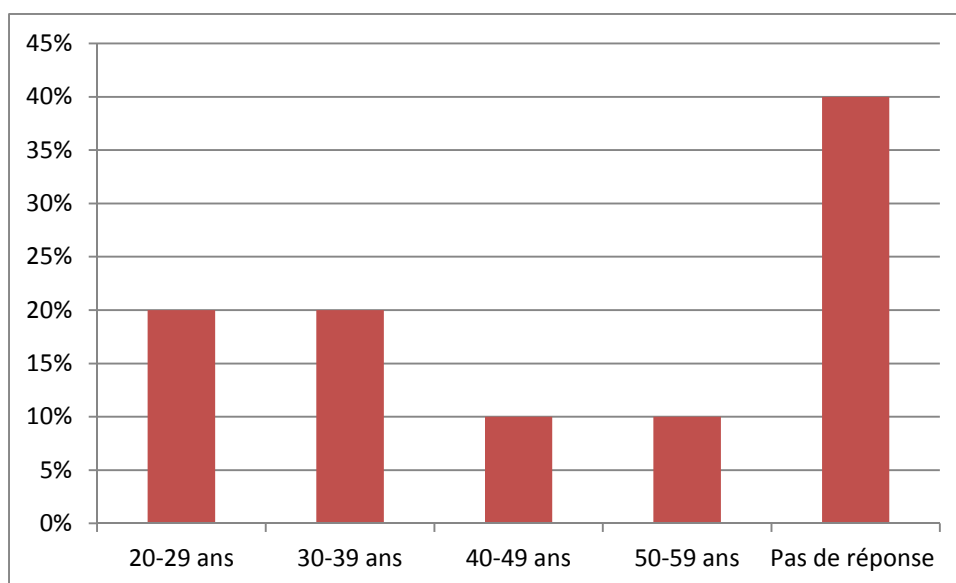


Figure n° 1 : Figure représentativeLes tranches d’âge des enseignants

Commentaire

Ce tableau nous montre que les groupes des enseignants âgés entre 20 à 29 ans et 30 à 39 ans représentent un même pourcentage égal à 20%. D'autres, entre 40 à 49 ans et 50 à 59 ans représentent le même pourcentage égal à 10%. Le pourcentage relatif à 40% est des enseignants qui n'ont pas donné leurs âges

Résultats statistiques

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	10	100%
Masculin	0	0%

Tableau n°2 : Représentatif du genre des enseignants

Illustration graphique

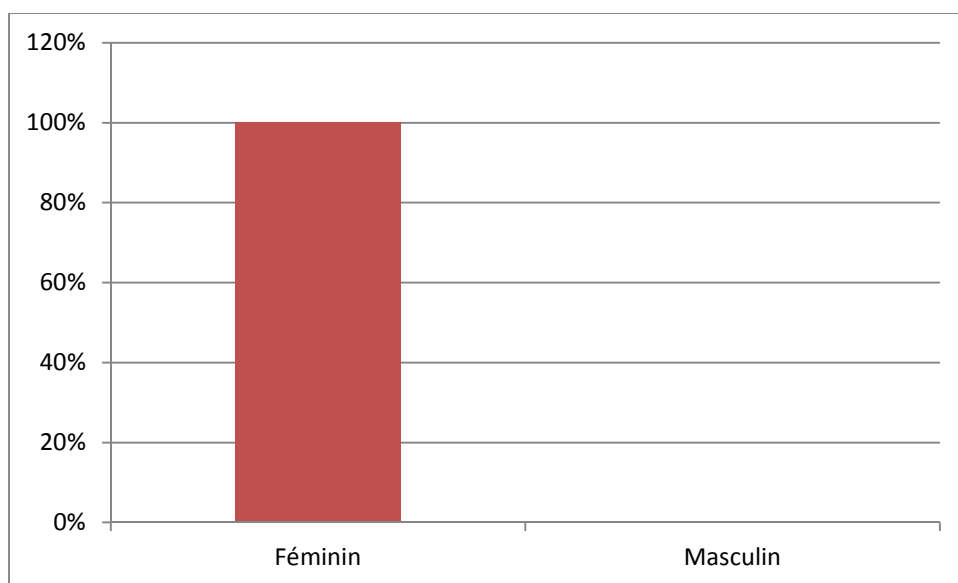


Figure n°2 : Figure représentative de genre des enseignants

Commentaire

A travers ce tri à plat, nous remarquons que la totalité du groupe interrogés est du sexe féminin avec un pourcentage de 100%, nous assistons à la féminisation de l'enseignement primaire, nous pouvons avancer que les femmes sont plus attirées par l'enseignement. Nous remarquons que le sexe masculin est présenté avec 0% ce qui signifie que les hommes s'orientent beaucoup plus vers des métiers rémunérateurs. En plus ils considèrent ce métier comme étant propre à la femme.

Résultat statistique

Diplôme	Effectifs	Pourcentage
Diplôme en langue française	6	60%
Autres diplômes	2	20%
Pas de réponse	2	20%

Tableau n°3 :Représentatif des diplômes des enseignants

Illustration graphique

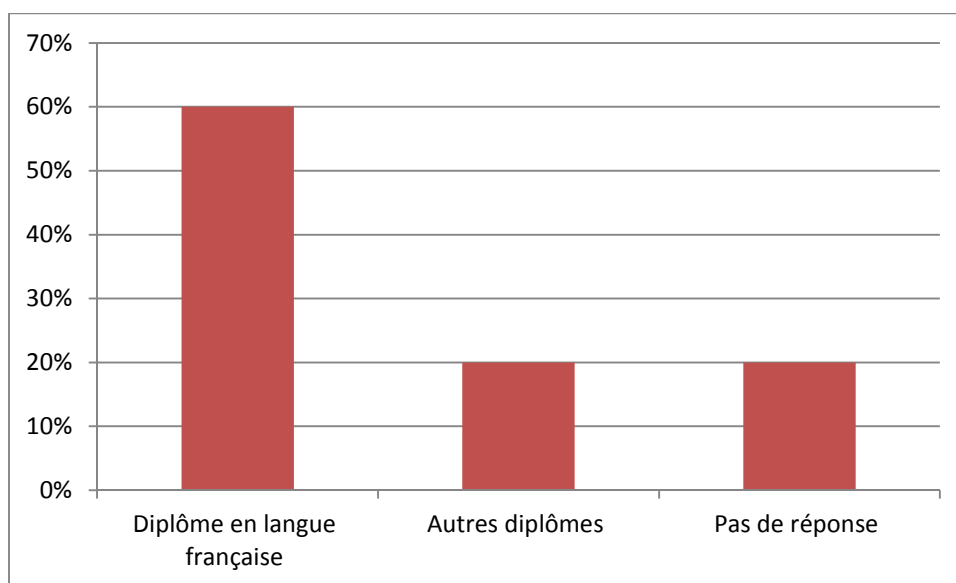


Figure n°3 :Figure représentative des diplômes des enseignants

Commentaire

Selon les résultats statistiques nous constatons que la spécialité de formation en langue française marque bien une grande partie avec un pourcentage de 60%. En revanche, une minorité des enseignants qui n'est guère de domaine représente 20% à savoir ;P.E.P.F, Master en traduction. 20% des enseignants n'ont pas répondu. Ce qui signifie que le français n'était qu'un moyen d'apprentissage et non pas un objet d'apprentissage en soi.

Résultat statistique

Expérience professionnel	Effectifs	Pourcentage
1ans- 9 ans	4	40%
10ans-19 ans	1	10%
20 ans-29 ans	1	10%
30 et plus	0	0%
Pas de réponse	4	40%

Tableau n°3 :Représentatif de l'expérience professionnel

Illustration graphique

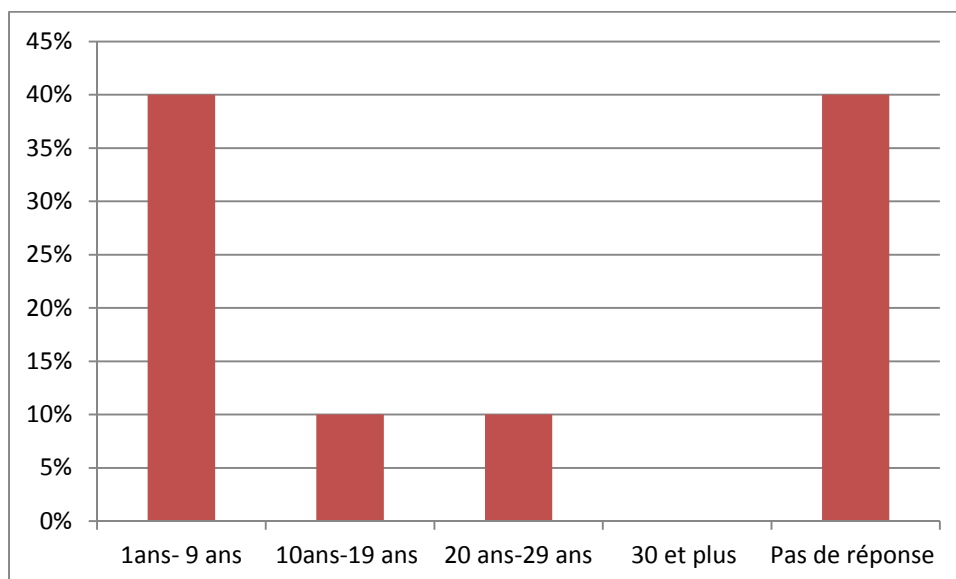


Figure n°4 :Figure représentative L'expérience professionnelle

Commentaire

L'analyse des données concernant cette question, montre que les enseignants possèdent des expériences professionnelles différentes dans l'enseignement du FLE. 40% indique la majorité des enseignants ayant une expérience de moins de 10 ans. Cependant, 10% représente une minorité qui jouit d'une expérience allant de 10 ans à 19 ans. 10% des enquêtés ont une expérience égale à 27 ans. 40% des enseignants n'ont pas assez répondu à cette question.

L'expérience professionnelle est un facteur certificateur permettant la validation des acquis. Sa prise en compte est en relation directe avec l'analyse objective des compétences professionnelles.

Résultat statistique

Qualité	Effectifs	Pourcentage
Vacataire	1	10%
Titulaire	9	90%

Tableau n°5 : statut professionnelle des enseignants

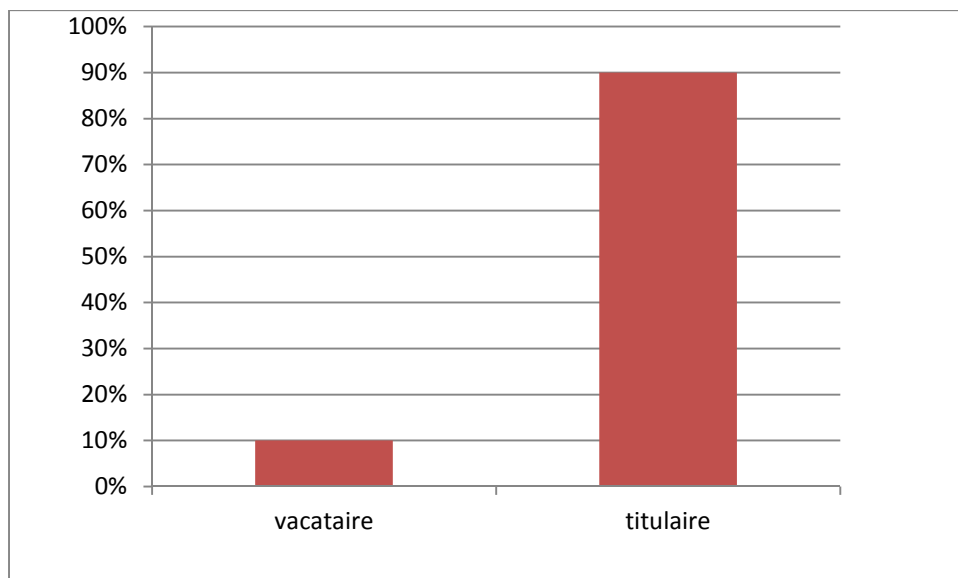


Figure n°5 :Figure représentative de la qualité professionnelle des enseignants

Commentaire

Il paraît clairement dans le graphique ci-dessus que presque la totalité des enseignants sont titulaires avec un pourcentage de 90%. Il est à noter que la grande majorité des enseignants est titularisée en fonction de leurs anciennetés dans le secteur éducatif.

Résultat statistique

Question n°1 : Avez-vous suivi des stages de formation (pour l'enseignement au primaire) ?

Réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui	8	80%
Non	2	20%

Tableau n°6 : Représentatif de nombre d'enseignants reçus et non reçus de formations d'enseignement

Illustration graphique

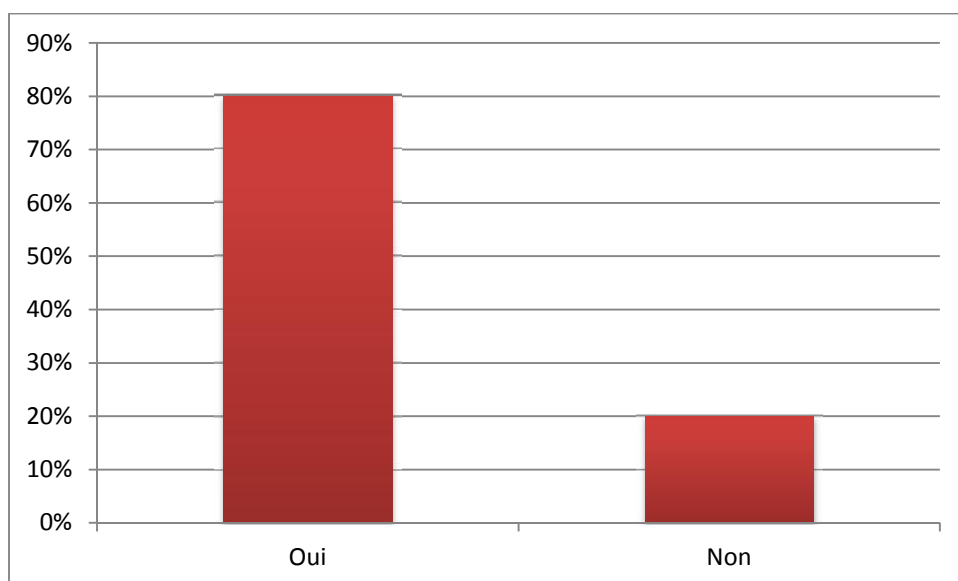


Figure n°6 : Figure représentative de nombre des enseignants

Commentaire

Ces résultats indiquent que la majorité de la population questionnée (80%) ont reçu des journées de formation à savoir des stages assurés par des inspecteurs, des conférences pédagogiques, par contre une minorité marquée avec un pourcentage égal à 20% a été initialement formée.

Nous estimons qu'une formation de qualité est essentiellement pour l'enseignant au début de son parcours, elle le prépare et le donne de nombreux savoirs et de savoir-faire qui l'aident dans sa vie professionnelle.

Résultat statistique

Question n°2 : En classe de FLE à quoi accordez-vous plus d'importance ?

Réponse	Effectifs	Pourcentage
Les quatre composantes	7	70%
Le vocabulaire	0	0%
La conjugaison	0	0%
L'orthographe	0	0%
La grammaire	3	30%

Tableau n°7 : Représentatif de l'importance accordée par les enseignants

Illustration graphique

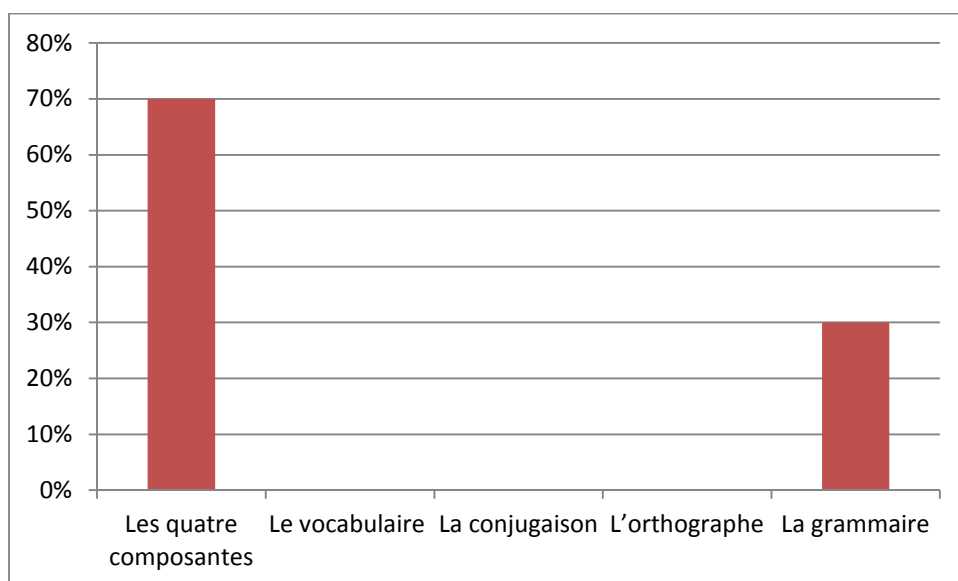


Figure n°7 : Figure représentative de L'importance accordée par les enseignants

Commentaire

D'après les résultats statistiques obtenus 70% des interrogés accordent une grande importance aux quatre composantes, cela en raison qu'elles constituent un enchaînement des leçons, chaque une à ses valeurs et objectif d'apprentissage. Ils affirment qu'elles sont la base de l'oral et de l'écrit pour bien structurer une phrase. Tandis que, pour les autres enseignants (30%), la grammaire doit occuper une place importante de tous les degrés comme elle permet d'étudier tous les éléments de la langue.

Résultat statistique

Question n°3 : Enclasse qu'est- ce- qui suscite le plus d'intérêt chez les apprenants ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Les quatre composantes	2	20%
Le vocabulaire et la conjugaison	0	0%
Le vocabulaire et l'orthographe	0	0%
Le vocabulaire et la grammaire	1	10%
La conjugaison et l'orthographe	2	20%
La conjugaison et la grammaire	3	30%
L'orthographe et la grammaire	2	20%

Illustration graphique

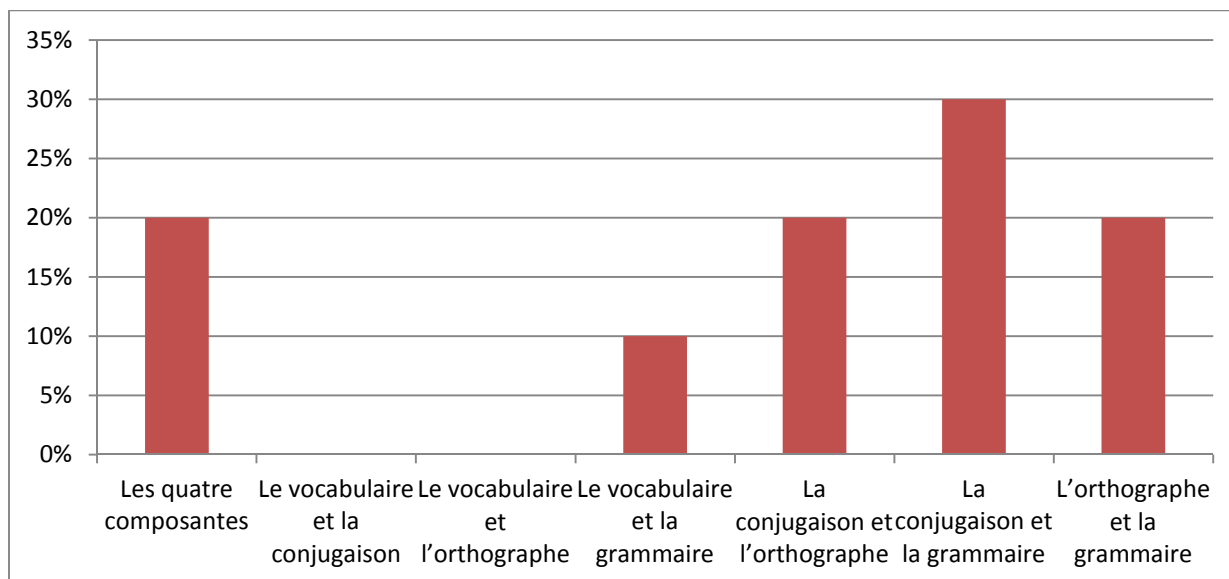


Figure n°8 :Figure représentative del'intérêt des apprenants

Commentaire

Dans cette question les réponses sont variées selon les apprenants, d'après les enseignants, la conjugaison et la grammaire sont les plus qui suscitent plus d'intérêt aux élèves par rapport à d'autres disciplines avec un pourcentage égal à 30%. Alors, qu'il ya un équilibre (20%) entre ceux qui intéressent aux quatre composantes et ceux qui intéressent a deux à la fois, à savoir ; la conjugaison plus l'orthographe et la grammaire plus l'orthographe. Tandis que 10% d'entre eux donnent plus au vocabulaire et à la grammaire.

Résultat statistique

Question n°4 : Combien de temps consacrez-vous pour une séance de grammaire ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
25 min	2	20%
45 min	7	70%
60 min	1	10%

Tableau n°9 : Représentatif de la gestion temporelle de la séance de la grammaire

Illustration graphique

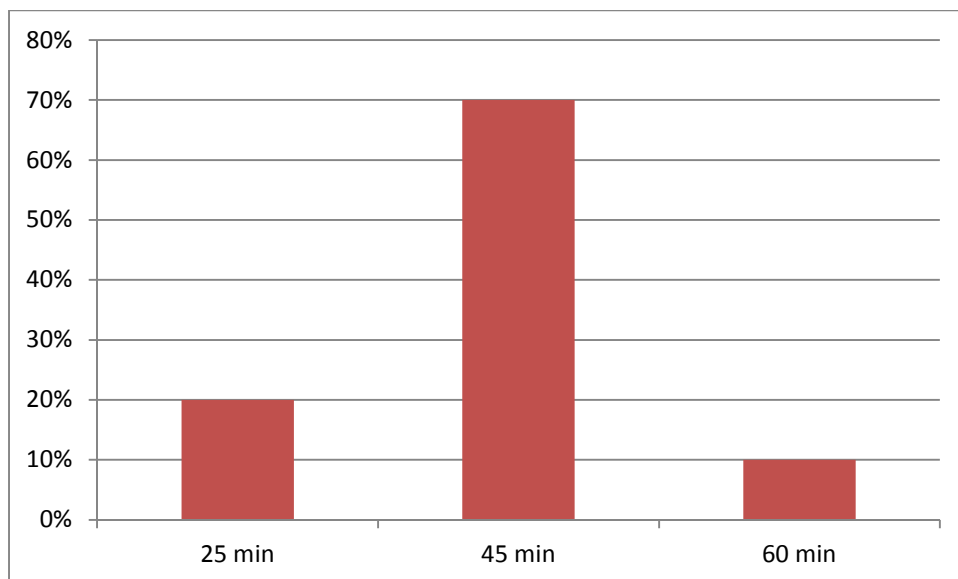


Figure n°9 : Figure représentative de la gestion temporelle de la séance de grammaire

Commentaire

Le tableau indique que 70% des enseignants allouent 45 min à l'habileté grammaticale. 20% des instituteurs consacrent 25 min pour la grammaire. 10% lui accordent 60 min.

Résultats statistique

Question n°5 : Pense-vous que ce volume horaire est suffisant pour bien expliquer une leçon ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	4	40%
Non	6	60%

Tableau n°10 : L'évaluation du temps consacré pour la séance de grammaire

Illustration graphique

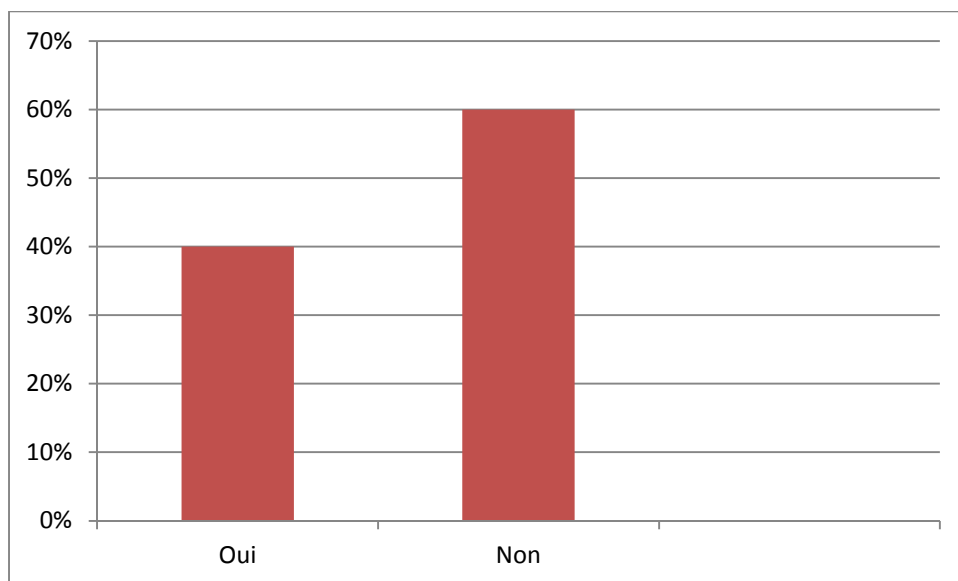


Figure n°10 :Figure représentative del'évaluation du temps

Commentaire

60% des éducateurs présument l'insuffisance du temps consacré pour une séance de grammaire. En raison de la pandémie le volume horaire a été réduit, les enseignants ne trouvent pas le temps de faire des activités pour comprendre le cours. En revanche, 40% des interrogés représentent que le volume horaire est suffisant comme les règles grammaticales sont claires à appliquer contrairement aux règles d'orthographe qui constituent sur des cas exceptionnelles.

Résultat statistique

Question n°6 : Considérez-vous la grammaire comme une composante essentielle dans l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	9	90%
Non	1	10%

Tableau n°11 : Représentatif de la l'importance de la grammaire

Illustration graphique

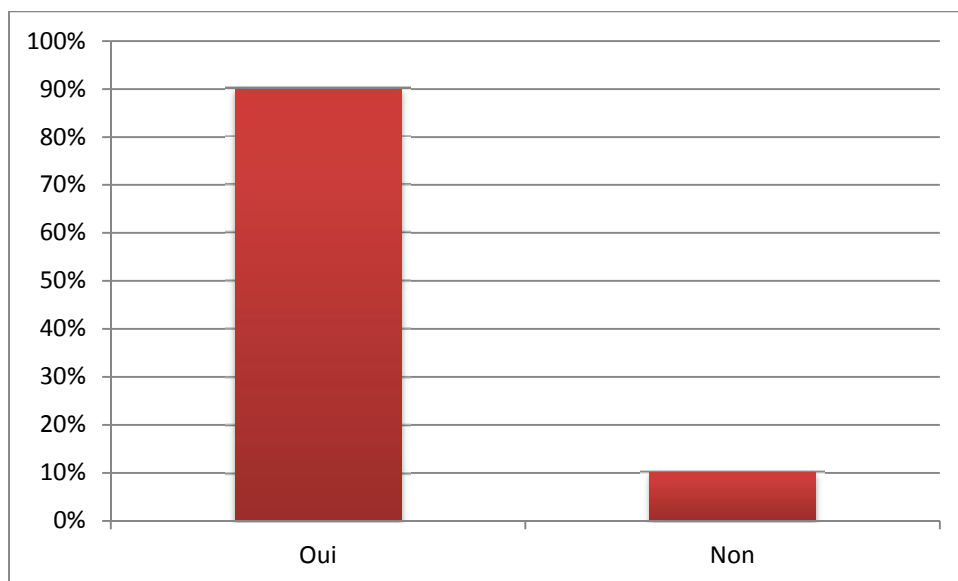


Figure n°11 : Représentative del'importance de la grammaire

Commentaire

D'après l'analyse des résultats de l'enquête, nous constatons que 90% des enseignants déclarent que la grammaire est la base de tous les apprentissages. Elle permet à l'apprenant de construire des phrases correctes selon une structure grammaticale. En revanche, 10% des enseignants affirment que cette dernière n'est pas une composante essentielle car l'enseignement en français langue étrangère ne peut se résumer à un cours de linguistique, il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins des apprenants.

Résultats statistique

Question n°7 : Quelle place occupe la grammaire dans le programme scolaire de la cinquième année ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Centrale	9	90%
Marginale	1	10%

Tableau n°12 : Représentatif de la place de la grammaire

Illustration graphique

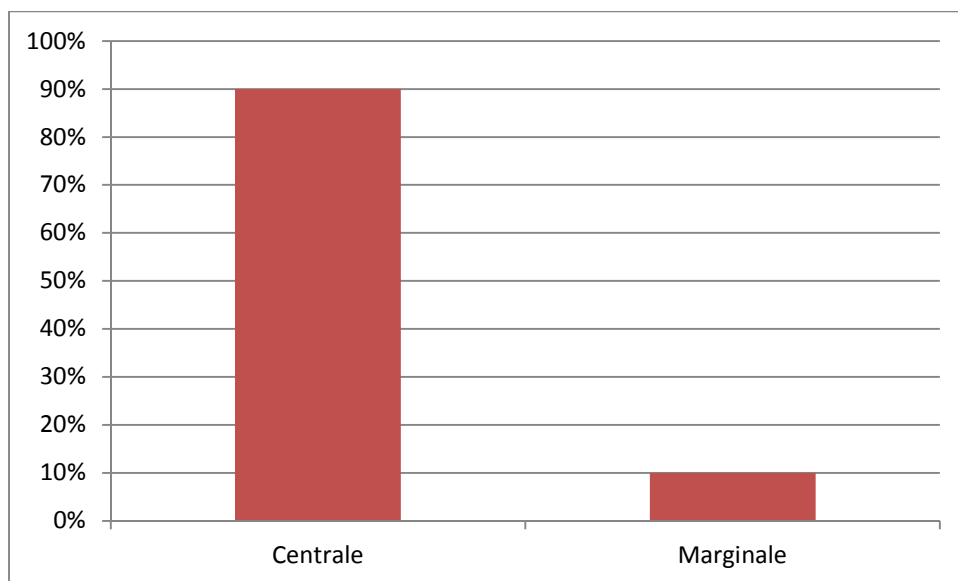


Figure n°12 : Figure représentative de la place de la grammaire

Commentaire

La majorité des enseignants approuvent que la grammaire occupe une place exceptionnelle et importante dans le programme de la 5^{ème} année avec un pourcentage égal à 90%, c'est à travers elle que les enseignants cherchent à donner aux apprenants ses éléments linguistiques auxquels ils peuvent accéder pour élaborer des discours. Ils la considèrent comme une ressource linguistique qui travaille la tâche finale d'une séquence ou d'un projet. Par contre, pour le pourcentage des éducateurs qui restent (10%), la grammaire occupe une place marginale dans le programme scolaire.

Résultat statistique

Question n° 8 : Trouvez-vous la leçon de grammaire difficile à réaliser ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	1	10%
Non	9	90%

Tableau n°13 : Représentatif de la réalisation d'une leçon de grammaire

Illustration graphique

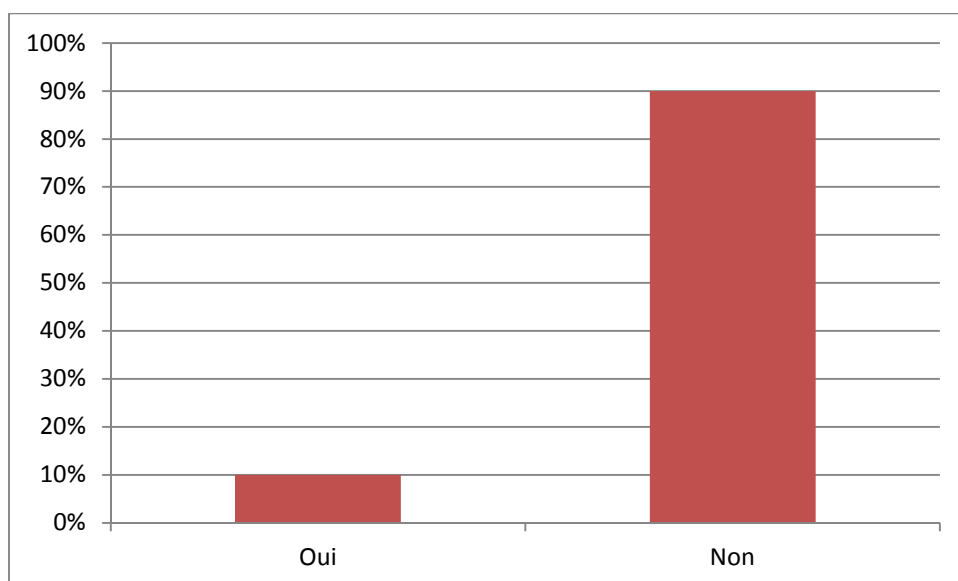


Figure n°13 :Figure représentative de la réalisation d'une séance de grammaire

Commentaire

Selon la majorité des enseignants (90%), la leçon de grammaire n'est plus difficile à réaliser car toute est basé sur des règles précise, en plus cette activité est acquise par l'ensemble des apprenants, juste il faut simplifier pour faire passer le message. Celons ces enseignants un apprenant durant son cursus scolaire au primaire. Il découvre progressivement les constituants d'une phrase, alors en arrivant en 5ème année il aura toutes les ressources grammaticales et il sera apte de les intégrer et les employer convenablement. Cependant, (10%) parmi ces derniers trouvent n'est pas une tâche facile et à la portée de tout le monde et cela dépend de thème.

Résultat statistique

Question n° 9 : Quelle est la méthode que vous favorisez lors d'une séance de grammaire ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
La méthode déductive	1	10%
La méthode inductive	9	90%

Tableau n°14 :Représentatif de la méthode favorisez l'or d'une séance de grammaire

Illustration graphique

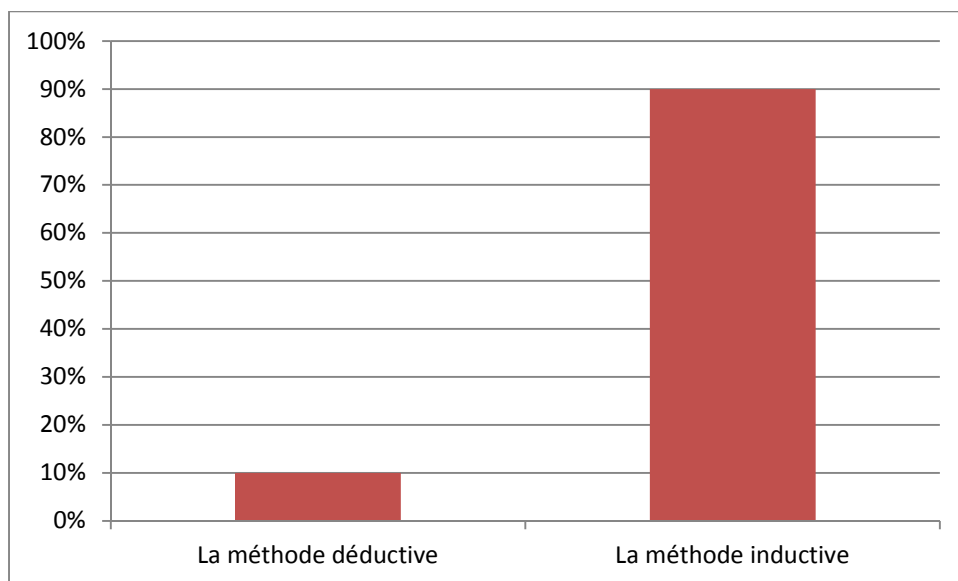


Figure n°14 : Représentative de la méthode favorisée l'or d'une séance de grammaire

Commentaire

La plupart des enseignants affirment que la méthode idéale qu'ils favorisent l'or d'une séance de grammaire est la méthode inductive, car selon l'approche par compétence l'apprenant doit être invité à analyser la tâche de départ, puis c'est à lui de dégager la règle du jour, l'enseignant explique, l'apprenant déduit la règle à partir des exemples donnés par l'enseignant. Bien que 10% par ces derniers estiment le contraire, la méthode déductive est une explication issue d'un fait qui permet à l'apprenant de comprendre.

Résultat statistique

Question n°10 : Expliciter en détail les étapes du déroulement d'une séance de grammaire (au niveau de la cinquième année).

Commentaire

Nous avons posé cette question pour découvrir en détail les étapes du déroulement d'une séance de grammaire.

Nous avons constaté que toutes les réponses des enseignants sont identiques dans le sens. Ils commencent par le moment de la mise en situation qui est un rappel du cours précédent pour que l'élève reconnaisse le thème. Ensuite, passant à l'étape de découverte qui est l'exploitation d'un texte en écrivant des phrases et des exemples pour les analyser en posant un

Chapitre V : Analyse des questionnaires recueillis auprès des enseignants

groupe de questions en donnant des exercices vers la fin de la séance pour évaluer les apprenants.

Résultat statistique

Question n°11 : avez-vous recours à une seule méthode de travail ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	4	40%
Non	6	60%

Tableau n°15 : Représentatif de recours à une seule méthode de travail

Illustration graphique

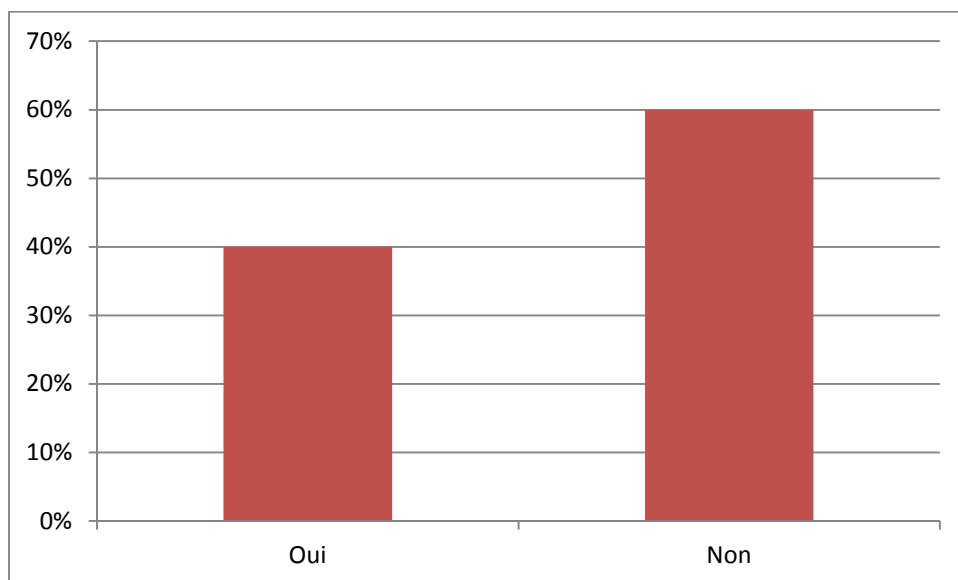


Figure n°15 : Figure représentative du recours à une seule méthode de travail

Commentaire

La plus part des enseignants (60%) déclarent qu'ils n'ont pas recours à seule méthode d'enseignement. Pour aboutir un résultat satisfaisant, il faut faire recours à d'autres méthodes, selon le besoin, il faut diversifier les supports pour que l'apprenant ne soit pas ennuyé. Tandis que 40% des enseignants appliquent une méthode avec laquelle l'apprenant arrive à comprendre une leçon.

Résultat statistique

Question n°12 : Que pensez-vous des méthodes mises en application pour enseigner la grammaire ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Efficaces	10	100%
Non efficace	0	0%

Tableau n°16 : Représentatif des méthodes mises en application pour l'enseignement de la grammaire.

Illustration graphique

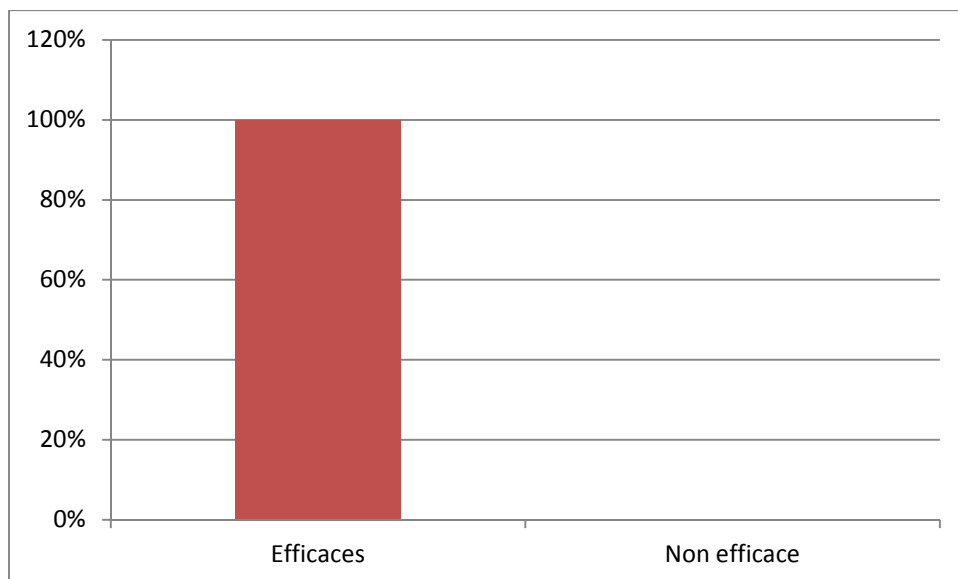


Figure n°16 : Figure représentative des méthodes mise en application

Commentaire

Nous constatons d'après les résultats obtenue que la totalité des interrogés avec un pourcentage égal à 100% que les méthodes mise en application pour enseigner la grammaire sont efficaces parce qu'elles mettent l'apprenant au centre d'apprentissage. Ils donnent comme exemple l'approche par compétences est bien efficace c'est juste il faut assurer des moyens indispensables pour aboutir à un meilleur résultat.

Résultat statistique

Question n°13 : Quelles sont les finalités de l'enseignement de la grammaire ?

Commentaire

D'après l'analyse des résultats obtenue, nous constatons que toutes les réponses des enseignants se différencient de l'un à l'autre par rapport aux objectifs de l'enseignement de la grammaire. Cette dernière permet aux apprenants de produire des phrases et des textes cohérents et enrichir leurs stocks grammaticaux, aussi, maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer leur écrit. Pour certains enseignants, la finalité est de rendre le contenu écrit ou oral plus lisible et plus intéressant et aider à comprendre une nouvelle langue. Pour d'autres, à partir d'elle l'apprenant sera capable de s'exprimer correctement au niveau grammatical.

Résultat statistique

Question n°14 : Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement de la grammaire ?

Commentaire

D'après les justifications approuvées par quelques enseignants parmi les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de la grammaire, la formulation des phrases correctes et le facteur de temps qui a vraiment influencé sur les enseignants comme il arrivent pas à approfondir dans l'explication du cours. D'autres, ils ne trouvent pas de difficultés.

Résultat statistique

Question n°15 : Comment les surmontez-vous ?

Certains enseignants annoncent quelques solutions qui vont résoudre les difficultés rencontrées de leur part durant l'enseignement de la grammaire en proposant des différents types d'exercices et proposer des leçons qui sont à la portée et à la capacité de l'apprenant, et surtout consacrer le temps suffisant pour bien expliquer les leçons aux apprenants.

Résultat statistique

Question n°16 : Quelle est l'attitude de vos élèves lors d'une séance de grammaire ?

	Effectif	Pourcentage
Motivés	9	90%
Démotivés	1	10%

Tableau n°17 : Représentatif de l'attitude des élèves

Illustration graphique

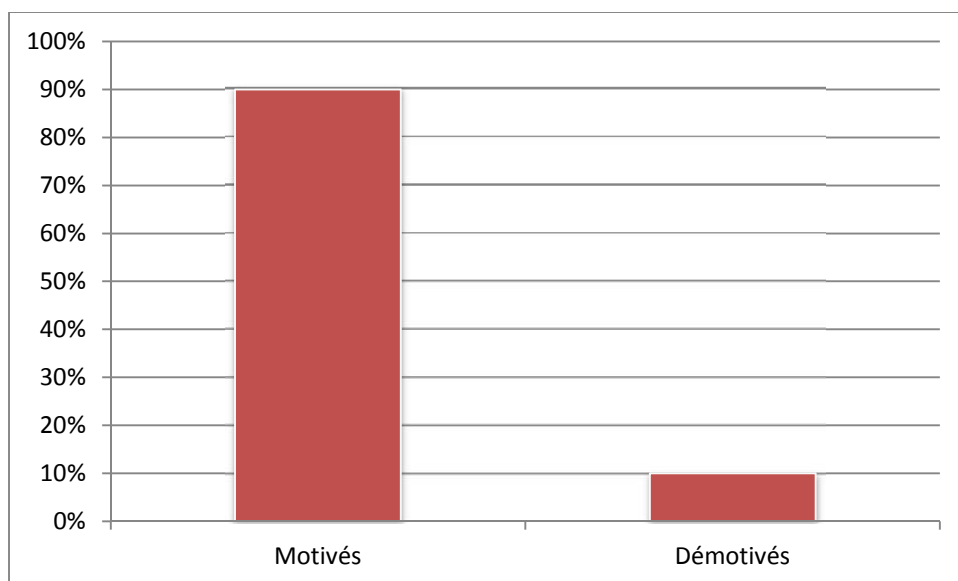


Figure n°17 : Figure représentative de l'attitude des élèves

Commentaire

Selon la majorité des éducateurs (80%), lors d'une séance de grammaire les élèves sont très motivés parce que c'est une séance métrisable surtout lorsqu'il s'agit d'activités ludiques, ils participent, ils se corrigent, ils produisent à l'oral et à l'écrit. En revanche 20% des enseignants déclarent qu'ils ne sont pas motivés et ils n'ont pas justifiés leurs réponses.

Résultat statistique

Question n°17 : Quels types d'exercices de grammaire proposez-vous à vos élèves ?

Commentaire

D'après les réponses données par les enseignants à propos des types d'exercices qu'ils proposent aux élèves sont homogène. Ils citent par exemple des exercices à choix multiples, classer les mots dans un tableau (nom, verbe, adjectif), mettre des mots en ordre pour former des phrases, encadrer les deux groupes de la phrase etc....

Résultat statistique

Question n°18 : En général, les exercices de grammaire se font :

Réponse	Effectif	Pourcentage
En classe	7	70%

A la maison	3	30%
-------------	---	-----

Illustration graphique

Tableau n° 18 : Représentatif des exercices de la grammaire

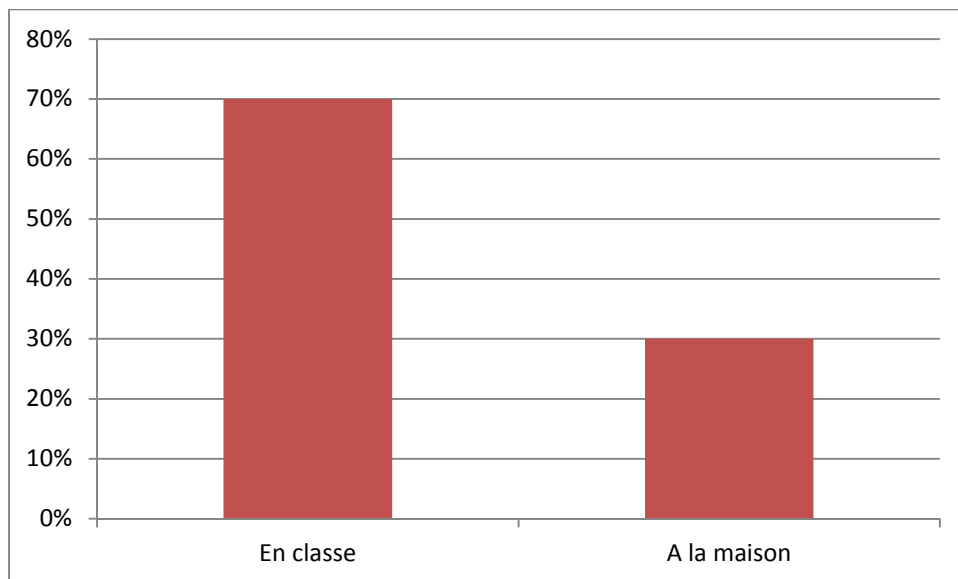


Figure n°18 : Figure représentative des exercices de grammaire

Commentaire

70% des enseignants de FLE affirment que leurs apprenants font leurs exercices en classe pour mieux vérifier la compréhension et la bonne maîtrise. Bien que les 30% qui restent constatent que les exercices se font à la maison vu que le volume horaire est insuffisant pour faire toutes les exercices.

Résultat statistique

Question n°19 : Comment qualifiez-vous majoritairement la compétence grammaticale de vos apprenants ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Très bonne	1	10%
Bonne	8	80%
Moyenne	1	10%
Mauvaise	0	0%

Tableau n°19 : Représentatif de la compétence grammaticale des apprenants

Illustration graphique

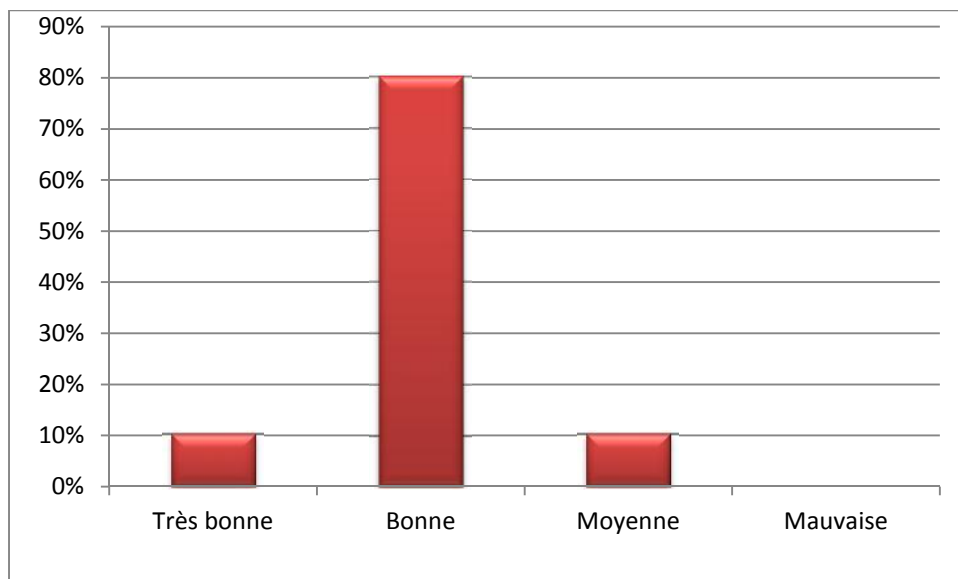


Figure n°19 : Figure représentative de la compétence grammaticale des élèves

Commentaire

80% des enseignants estiment que la compétence grammaticale de leurs apprenants est bonne, par ailleurs 10% déclarent qu'elle est très bonne, les 10% qui restent voient qu'elle est moyenne.

Résultat statistique

Question n°20 : Quel changements souhaiteriez-vous apporter afin d'améliorer les pratiques d'enseignement de la grammaire au primaire ?

Commentaire

Ce que nous avons remarqués à travers le questionnaire que nous avons proposées aux enseignants, et à travers les réponses donnés à la question posée ce trouvent inquiets, parmi les changements proposés par ces derniers faut faire beaucoup d'activités, proposer le travail du groupe aux élèves, augmentation du volume horaire qui ne correspond pas au nombre des leçons proposées et que l'institution pense à proposer des contenus avec des supports correspondants à chaque niveau scolaire.

Chapitre VJ :

***Analyse de questionnaire recueillis
auprès des apprenants de primaire***

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenons à présenter et à analyser les questionnaires recueillis auprès des élèves de la 5^{ème} année primaire qui s'articule autour de leurs rapports à la langue et à la grammaire.

Résultat statistique

Âges	Effectif	Pourcentage
9 ans	1	10%
10 ans	5	50%
11 ans	4	40%

Tableau n°1 : Représentatif des tranches d'âges des élèves

Illustration graphique

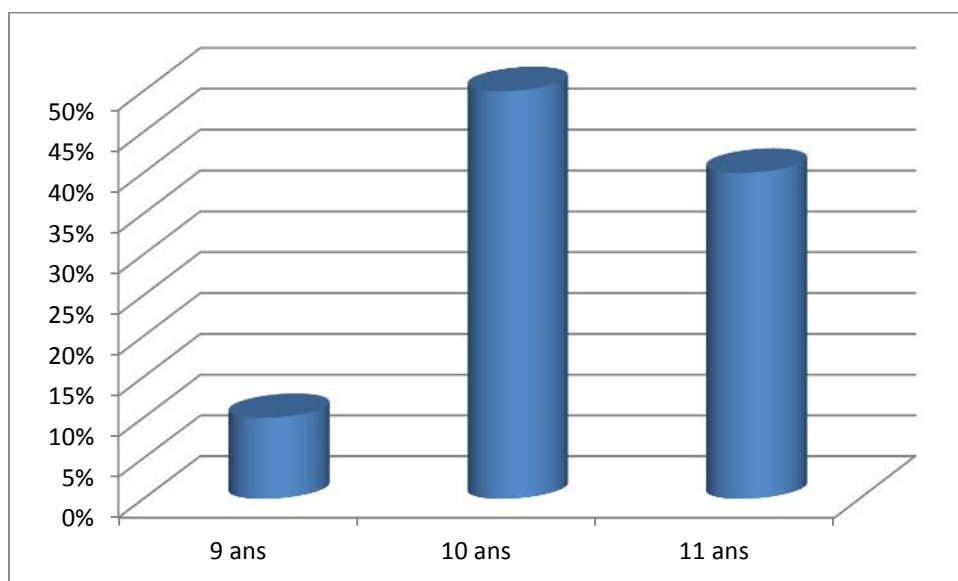


Figure n°1 : Figure représentative des tranches d'âges des élèves

Commentaire

Ce tableau montre que les élèves âgés de 10 ans représentent un pourcentage égal à 50%. D'autre, ceux qui sont à l'âge de 11 ans représente 40%. Tandis que, une minorité des élèves âgés de 9 ans représentent 10%

Chapitre VI : Analyse de questionnaire recueillis auprès des apprenants de primaire

Nous avons remarqués que l'âge des élèves varié entre 9 ans à 11 ans, ce qui veut dire qu'il ya ceux qui ont refait une année scolaire, et ceux qui ont rentrés très tôt à l'école.

Résultat statistique

Sexe	Effectif	Pourcentage
Féminin	6	60%
Masculin	4	40%

Tableau n°2 :Représentatif de genre des élèves

Illustration graphique

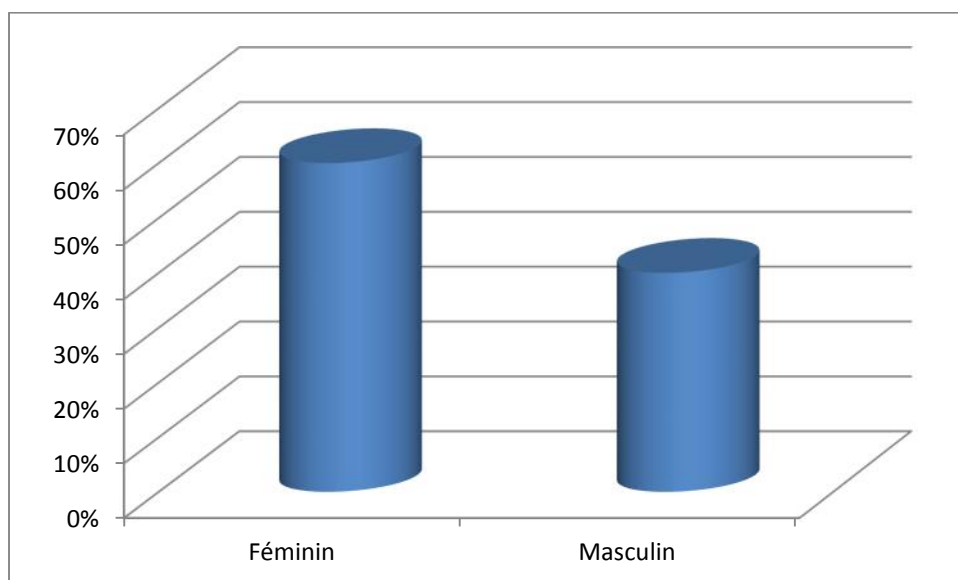


Figure n°2 :Figure représentative le genre des élèves

Commentaire

D'après les résultats obtenus, nous avons constatées que la plupart du groupe interrogé sont du sexe féminin avec un pourcentage égal à 60%. Alors que le sexe masculin représente 40%.

Nous remarquons que dans chaque classe quel que soit le niveau des apprenants, la catégorie des filles se trouve la plus nombreuse par rapport aux garçons.

Résultat statistique

Question n°1 : Aimes-tu la langue française ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	9	90%
Non	1	10%

Tableau n°3 : Représentatif de l'enthousiasme de la grammaire de la langue française

Illustration graphique

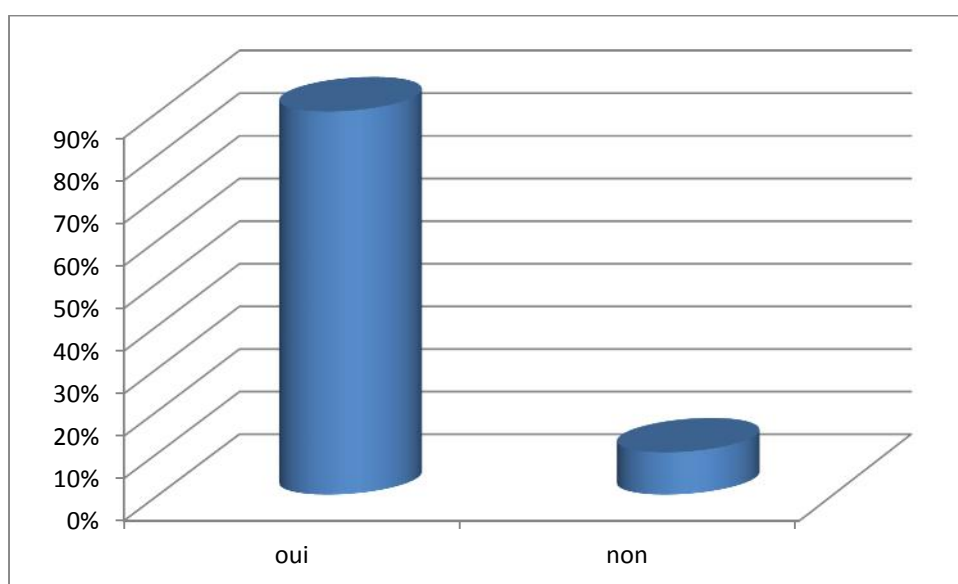


Figure n°3 : Représentative de l'amour des apprenants à la langue française

Commentaire

D'après les réponses des élèves sur la question posée, la majorité des élèves (90%), affirment qu'ils aiment langue française, tandis que 10% déclarent le contraire.

Résultat statistique

Question n°2 : Aimes-tu la grammaire en langue française ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	7	70%
Non	3	30%

Tableau n°4 : Représentatif de l'amour de la grammaire en langue française

Illustration graphique

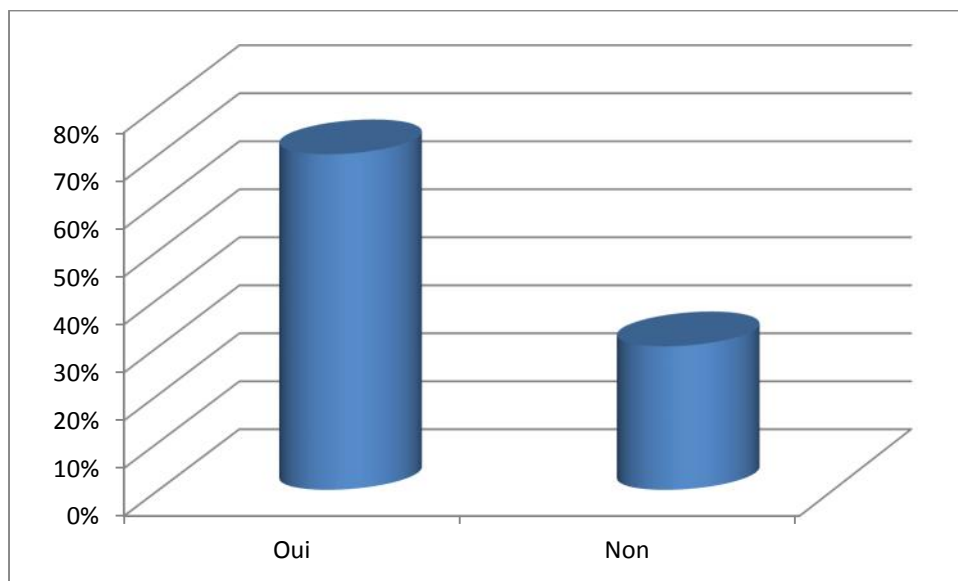


Figure n°4 :Figure représentative del'amour de la grammaire en langue française

Commentaire

70% des élèves approuvent leur amour à la grammaire en langue française. Tandis que, 30% de ces élèves n'ont aucun sentiment à cette activité, et malheureusement c'est inquiétant parce que la grammaire c'est la base pour connaître la langue. Un enfant qui n'aime pas une telle matière ou une telle activité, il ne va pas l'apprendre.

Résultat statistique

Question n°3 : Trouvez-vous la leçon de grammaire facile à comprendre ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	2	20%
Non	4	40%
Parfois	4	40%

Tableau n°5 :Représentatif de la compréhension de la leçon de grammaire

Illustration graphique

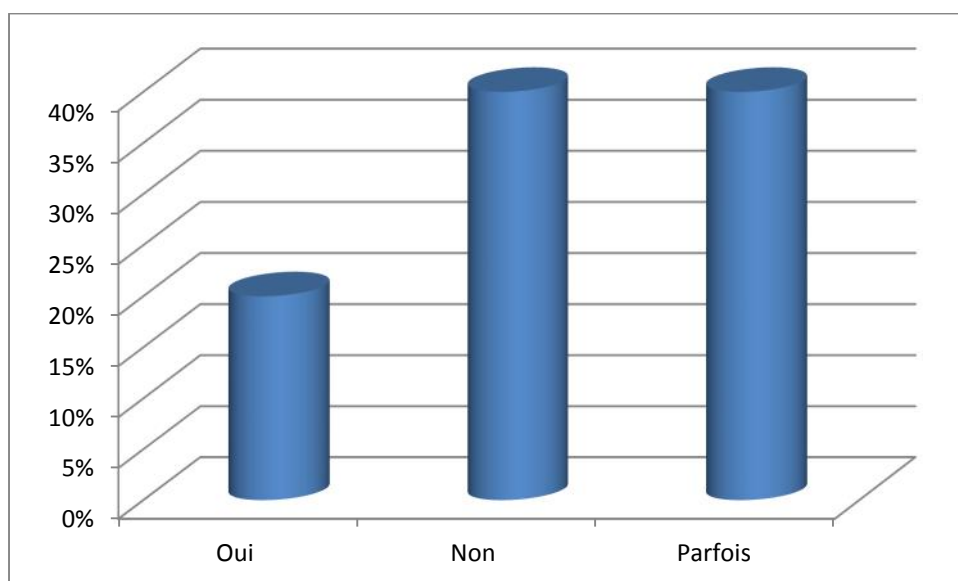


Figure n°4 :Figure représentative de la compréhension de la leçon de grammaire

Commentaire

D'après les résultats obtenus, nous constatons que la leçon de grammaire est plus facile à comprendre de la part des apprenants avec un pourcentage égal à 20 % parce qu'elle est maîtrisable et aimable. 40% des apprenants déclarent qu'ils la comprennent parfois, comme il y a des leçons faciles et des leçons compliquées. Ainsi, elle contient beaucoup de règles. En revanche, 40 % des apprenants trouvent la leçon de grammaire difficile à comprendre parce qu'ils n'aiment pas, ils préfèrent les autres disciplines à savoir l'orthographe, le vocabulaire...

Résultat statistique

Question n°4 : Quelles types d'exercices préférez-vous pratiquer en grammaire ?

Commentaire

Nous avons constaté que la majorité des réponses des élèves sont identiques à propos des types d'exercices qu'ils préfèrent pratiquer en grammaire, ces derniers sont propres à leur niveau et à leurs capacités, ils sont de type souligner ; encadrer ; séparer ; identifier, mettre en ordre, classer dans le tableau, compléter les vides ; transformer la phrase...

Résultat statistique

Question n°5 : Que pensez-vous de la méthode mise en application par votre enseignant ?

Réponse	Effectif	Pourcentage
Efficace	7	70%
Non efficace	3	30%

Tableau n°5 : Représentatif de la méthode mise en application par les enseignants

Illustration graphique

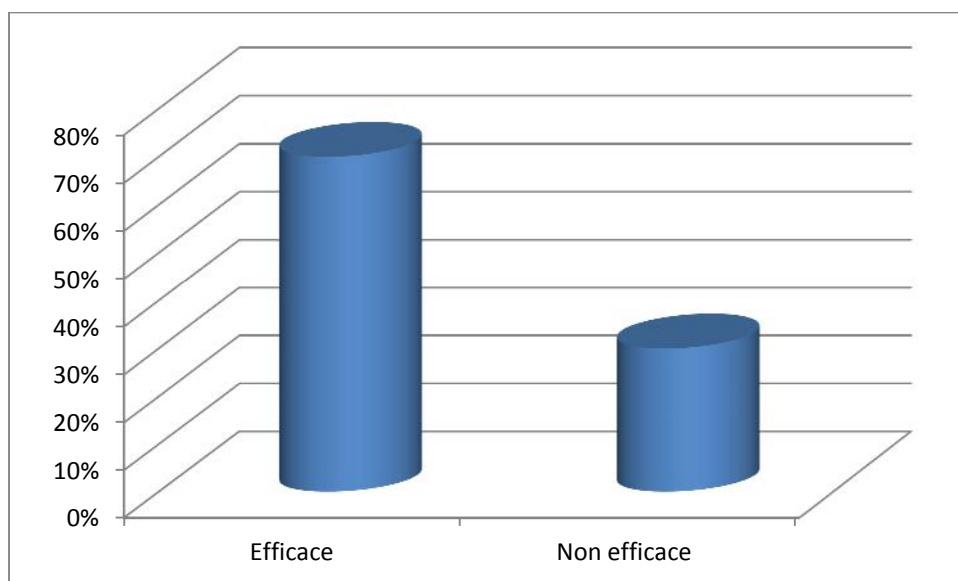


Figure n°5 : La méthode mise en application par les enseignants

Commentaire

Selon la majorité des apprenants (70%), la méthode mise en application par leurs enseignants est efficace, bien que 30% parmi ces derniers estiment le contraire car ils n'arrivent pas à comprendre les leçons.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, à partir de ce modeste travail nous pouvons dire que la langue française a une place assez importante en Algérie. Soit dans la vie sociale vue encore au niveau de l'enseignement, plus précisément au niveau des élèves du primaire, mais pour mieux comprendre cette langue étrangère, il faut comprendre d'abord sa grammaire. Cette dernière est donc une composante linguistique importante dans l'enseignement apprentissage de FLE. Ainsi, ses activités, ses supports, ses procédés d'évaluation sont particuliers.

La grammaire est une ressource indispensable du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Mais l'importance de la grammaire doit être traduite en termes de la place privilégiée qu'on doit accorder à l'apprenant. On doit donc tenir en compte ses besoins, intérêt et intentions.

Disons d'emblée que l'enseignement de la grammaire a de tout temps posé problème et que la compréhension et l'analyse du fonctionnement de la langue on souvent été considérées comme la pièce maitresse dans tout processus d'apprentissage. Dans un article récent, D. Coste souligne que « grammaire et enseignement des langues ont des histoires étroitement mêlées ». C'est à dire tous les égards témoignés à cette discipline.

Les premières méthodes d'enseignement du français langue étrangère étaient des méthodes de grammaire-traduction, ils se caractérisent par l'usage du procédé différentiel par lequel on établissait des comparaisons et des équivalences entre la langue étrangère et la langue latine ou la langue maternelle. Les activités s'articuler autour de l'aspect graphique de la langue.

De là, dans cette recherche, notre objectif principale a été sue l'enseignement de cette composante linguistique en classe de français langue étrangère précisément en 5ème année primaire, c'est-à-dire nous avons mis en évidence la méthode mise en application pour enseigner cette discipline et quelle grammaire enseignée et les étapes suivis.

Pour bien déterminer la présente recherche et atteindre les objectifs assignés, nous avons essayé de la fonder en nous basant sur deux parties : la première théorique et la deuxième pratique.

Pour la première partie théorique, nous avons essayé de mettre en évidence toutes les notions théoriques qui sont en relation avec notre sujet de recherche tout en proposant deux chapitres ; dans le premier chapitre nous avons traité la langue française et son enseignement en Algérie, l'histoire de son existence en Algérie, son enseignement à l'école primaire algérien, son statut

et ses stratégies d'apprentissage. Dans le deuxième chapitre nous avons évoqué le concept de la grammaire, sa définition, les méthodes de son enseignement au primaire ces types et son objectif.

Pour aborder la deuxième partie qui est la pratique visant à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons opté à des outils d'investigation à savoir l'observation directe et deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants de primaire des établissements KOULOUGLI MOHAMED-SAID et les frères TIGHEDINE Daira d'OUAGUENOUN.

Les résultats de cette enquête révèlent que la méthode d'enseignement des notions et des règles grammaticales, se fait d'une manière explicite / inductive.

Nous espérons que notre étude ouvrira la voie aux perspectives de recherche suivantes dans le domaine de l'enseignement de la grammaire :

-) Prolonger le temps consacré à la séance de grammaire.
-) Renforcer les outils pédagogiques afin de bien présenter un cours de grammaire en classe de FLE.

Bibliographie

Articles et ouvrages

- BESSE.H et PORQUIER.R, Grammaire et didactique des langues, Didier, Crédif, 1991, p.10.
- BRAHIM KHETIRI, synergies Algérie, 2009, p, 57-58.
- CHAUDENSON.R. 1988, proposition pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone. Paris, p, 1.
- CLAUDE SEMARD, survol historique des grands courants en didactique des langues.
- DUC. D'AUMALE, 1987, élément d'histoire sociale sur l'Algérie rurale. Alger. p ; 83.
- GERAD.F.M. ROEGIERS.X, 2003, Des Manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles : Edition de Buech université.
- GHERIGUEN FOUJIL, politique linguistique en Algérie, Septembre 1997, p, 66.
- JEAN. JACK ROUSSEAU. Emile ou éducation, Paris, 1762 p, 508.
- JOHN DEWAY, experience and education, New York, 1938, p, 63.
- K. AIT DAHMANE. Synergies Algérie. 2010, p, 16.
- La langue française en Algérie, étude sociolinguistique et particularités lexicales.
- La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Edition électronique [www: CHRISTIAN PUREN.com](http://www.CHRISTIANPUREN.com). octobre 2013.
- LACHERAF.M. L'Algérie : notion et société. SNED Alger. P, 326, 1988. Proposition pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone. Paris. P1.
- LAFONTAIN.M, 2005. Stratégies d'apprentissage et réussite en anglais langue seconde chez les élèves de secondaire. Langue et linguistique, p 31, 111, 143.
- LAFONTAINE, 2005. Les stratégies d'apprentissage.
- LARUE. C et R. COSETTE, 2005. Stratégies d'apprentissage par problème.
- Le français en Algérie, cité par M. LACHERAF. Edition Duculot p ,19.
- LEE. P, 2001. Stratégies d'apprentissage des langues secondes dans un environnement informatisé.

- LJALIKOVA.A, 2006, la culture d'enseignement apprentissage du français en Estonie à travers un aspect didactique.
- Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, 2006.
- PHILLIP. PERRENOUD. De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage
- PUREN.CH, BERTOCCHINI.P. COSTANZO.E.1998. Se former en didactique des langues.Paris: Ellipses.
- QUEFFELEC. A, 2002. Le français en Algérie. Editions Duculot, p. 19.
- TANG. W. J, 2001. Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprentissage d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel.

Mémoires et thèses

- KH. TALEB IBRAHIMI, les algériens et leur langue. Cité par H.IDDER « les contraintes de l'utilisation de la langue française en milieu professionnel » Ouargla. 2013/2014 p, 47.
- Contextes et réalités de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère dans les hauts plateaux et le sud Algérien.2019/2020.p 18

Document institutionnels

- Programme du français, 3^{ème} année primaire, juin 2003. P, 3.
- Programme du français 5^{ème}année primaire, 2003.p, 5.
- Guide de maître de 3^{ème}année AP.
- Programme officiel 5^{ème} AP, 2005. p, 10.

Dictionnaires

- GALISSON.R, COSTE.D. 1976. « dictionnaire de didactique de langue », Paris, Hachette, 1676, 236.
- CUQ.J.P, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale, Paris 2003.p.118.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Introduction générale

1.....
.....

Partie théorique :

Chapitre I : La langue française et son enseignement en Algérie

Introduction
4

1-La langue française et son enseignement en Algérie.....
4

1-1- L'histoire de la coexistence de la langue française en Algérie.....
4

1-2- Le statut de la langue française en Algérie.....
7

1-3- Les particularités linguistiques du français algérien.....
8

2- Le français dans le système scolaire algérien.....
9

2-1- Historique de la pédagogie du projet.....
11

2-1-1- Définition de la pédagogie du projet.....
12

2-1-2-	Les	objectifs	de	la	pédagogie	du	
projet.....							
12							
2-2-	L'enseignement	du	français	au	cycle		
primaire							
12							
3-					Les	stratégies	
d'apprentissage.....							
13							
3-1-	Définition						
13							
3-2-	Les	types	de	stratégies	d'apprentissage		
14							
3-2-1-					Les	stratégies	
cognitives							
14							
3-2-2-					Les	stratégies	
métacognitives.....							
16							
3-2-3-			Les	stratégies		socio-affectives	
16							
Conclusion.....							
17							

Chapitre II : Les méthodes d'enseignement de la grammaire

Introduction							
18							
1-	Les	déférentes	définitions	de	la		
grammaire.....							
18							
2-	L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les déférentes méthodologies						
19							
2-1-	La	grammaire	dans	les	méthodes	traditionnelles	
19							

2-2- directe 20	La	grammaire	dans	les	méthodes	
2-3- oral 20	La	grammaire	dans	les	méthodes	audio-
2-4- visuelle 20	La	grammaire	dans	les	méthodes	audio-
2-5- communicatives..... 21	La	grammaire	dans	les	méthodes	
2-6- actionnel 21	La	grammaire	à	travers		l'approche
2-7- 22	La	grammaire	à	travers	l'approche	par compétences
3- grammaire..... 22	Les	grands	courants	en	didactique	de la
3-1- 22		La		grammaire		traditionnel
3-2- 23		La		grammaire		structurale
3-3- 23	Le	modèle		génératif		transformationnel
3-4- texte 23	La	grammaire	du	discours	ou	de
4- FLE..... 24	Le	traitement	de	la	grammaire	en classe de
4-1- passive 24	La	grammaire	active	et	la	grammaire
4-2- 24	La	grammaire	contextualisée	et	la	grammaire décontextualisée

5-1-34	La description des lieux d'enquête	34
5-2-34	Justification du choix de ces établissements.....	34
5-3-35	La description de type de relation pédagogique maître/élève	35
5-4-36	Le questionnaire	36
5-4-1-36	Définitions	36
5-4-2-37	Le contexte du questionnaire	37
5-4-3-37	La structure générale du questionnaire	37
5-4-3-1-37	La description des éléments qui compose le questionnaire n°1	37
5-4-3-1-1-38	La caractéristique des questions posées	38
5-4-3-2-39	La caractéristique des éléments qui compose le questionnaire n°2	39
5-4-3-2-1-39	La caractéristique des questions posées	39
Conclusion.....		40

Chapitre VI : L'observation participante

Introduction	41
--------------------	----

1-Le déroulement de processus d'enseignement de la grammaire.....	41
1-1- Les pratique d'enseignement de la grammaire de l'enseignante n°1	41
1-2- Les pratiques d'enseignement de la grammaire de l'enseignante n°2	42
Conclusion.....	43

Chapitre V : Analyse de questionnaire recueillis auprès des enseignants

Introduction	44
1-Analyse et interprétation des résultats obtenus	44
Conclusion	63

Chapitre VI : Analyse de questionnaire recueillis auprès des étudiants de primaire

Introduction	64
1- Analyse et interprétation des résultats obtenus	64
Conclusion générale	70

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Résumé

L'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE est une question centrale qui suscite depuis longtemps un vif intérêt chez les linguistes, chez les enseignants, ainsi que chez les apprenants qui sont les destinataires des apprentissages grammaticaux. La grammaire représente donc une sorte de dénominateur commun de ces trois communautés scolaires ne partageant toutefois pas les mêmes objectifs au regard de cette discipline. Elle est une compétence linguistique incontournable, que les apprenants doivent acquérir dans le but de pouvoir communiquer en langue étrangère.

Mots clés ; enseignement/ apprentissage- grammaire- compétence linguistique- communiquer

Abstract

The teaching/learning of grammar in the FLE classroom is a central issue that has long been of great interest to linguists, teachers, and learners who are the recipients of grammatical learning. Grammar thus represents a sort of common denominator for these three school communities, which do not, however, share the same objectives with regard to this discipline. It is an essential linguistic skill that learners must acquire in order to communicate in a foreign language.

Key words: teaching/learning- grammar- language competence- communication