

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

∘ ϣηξϣϣ ∶ ∘ϙ ηϙ∶ ν ∶ ∣ ∣ εχ χ ∶ ∣ ∘ νξ ∶ ∘ϣ ∘ ∣
χ ∘ ∘ν ∘ ∣εχ ∣ ∣ϙ ∶ ∣ ∶ ν ∘ χ ϙη∶ ϙϙ ∶ ∘ ∣ χεϙ∶ ∶ ϙϙ
χ ∘ ϙ ∘ ∣∣ ∘ ϙ χ ∣ ∣ ∘ϙ ϙηξϣϣ ∣ ν χ ∶ χη ∘ ϙ ε ∣

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



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues étrangères

FILIERE : Langue française

SPECIALITE : Didactique des textes et du discours

Titre

**L'enseignement de la grammaire au collège de Ben Ziadi Mohamed
de Tala Bouzrou, commune de Makouda
Cas de la 4^{ème} année moyenne.**

Présenté par :

Hamouche Aziz
Hamadache Azeddine

Encadré par :

Dr. Outaleb Aldjia

Jury de soutenance :

Président : Dr. Berkaine Mohammed Saïd, MAB. UMMTO

Encadreur : Pr. Outaleb Aldjia, UMMTO

Examinatrice : M^{me} Tamoud Nadia, MAA. UMMTO

Promotion : 2016/2017

Remerciements

Nous tenons à remercier :

D'abord le bon Dieu de nous avoir donné le courage et la volonté pour mener à terme ce projet ;

Notre gratitude, particulièrement à :

M^{me} OUTALEB notre encadreur pour son aide précieuse et ses orientations qui nous ont été d'une grande utilité lors de notre recherche ;

Et surtout nos familles pour leur aide et leur soutien ;

Enfin, nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à notre travail.

DEDICACE

Je dédie mon mémoire :

A mon père et ma mère pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études ;

A mes frères et ma sœur pour leur encouragement et leur soutien toute au long de mon cursus universitaire.

A mes amis et mes camarades et à tous ceux et toutes celles qui m'ont accompagnés et soutenus durant cette année de formation

AZIZ.H

Je dédie mon mémoire :

A ma grande famille, mes amis et mes camarades et à tous ceux et toutes celles qui m'ont accompagnés et soutenus durant cette année de formation.

Azeddine.H

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	05
------------------------------------	-----------

PARTIE I : ASPECTS THEORIQUES

CHAPITRE I : DEFINITION DE QUELQUES CONCEPTS

Introduction

1-	L
a grammaire.....	08
1-1-	O
origine et définition de mot « grammaire »	08
1-2-	D
définitions des dictionnaires.....	08
1-3-	D
définitions des spécialistes	09
2-	D
définition de la « syntaxe »	10
2-1-	D
définition des dictionnaires	10
2-2-	D
définition des spécialistes.....	10
3-	D
distinction « grammaire/syntaxe »	11

Conclusion

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS LES DIFFERENTES METHODOLOGIES

Introduction

1-	L
a méthodologie traditionnelle.....	14

2-	.....	L
	a méthodologie directe	16
3-	.....	L
	a méthodologie active.....	19
4-	.....	L
	a méthodologie audio-orale	20
5-	.....	L
	a méthodologie audiovisuelle.....	21
6-	.....	L
	'approche communicative	23

CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU COLLEGE

Introduction

1-	.....	P
	rogramme de la 4 ^{ème} année moyenne.....	25
2-	.....	A
	nalyse de manuel scolaire.....	25
3-	.....	M
	éthode d'enseignement de la grammaire.....	31

PARTIE II : PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

1-	.....	D
	éfinition de l'enquête.....	35
2-	.....	D
	éfinition de l'échantillon	35
3-	.....	D
	éfinition du corpus.....	36
	3-1-.....	L
	a série d'exercice proposée	36
	3-1-1- Le premier exercice	36
	3-1-2- Le deuxième exercice	36

4-	D
description du l'échantillon.....	37
5-	L
l'observation participante.....	37
5-1-	L
le déroulement d'une leçon de la grammaire	38
5-2-	L
les interactions en classe	38
5-3-	L
les comportements dérangeants en classe	39
6-	L
la méthodologie adoptée pour l'analyse de la série d'exercices	39

CHAPITRE V : Le passage du discours direct au discours indirect

Introduction

1-	P
présentation globale de l'exercice 01	41
1-1-	L
le verbe introducteur	42
a-	L
la phrase proposée.....	42
b-.....	P
présentation et description des résultats	42
1-2-	L
le passage du style direct au style indirect.....	43
1-2-1.....	S
l'expression de la ponctuation (deux points, guillemets) et l'ajout de « que »	
a-.....	L
la phrase proposée.....	43
b-.....	P
présentation et description des résultats	44
1-2-2.....	L
l'usage des pronoms personnels et possessifs	44

a-.....	L
a phrase proposée.....	44
b-.....	P
présentation et description des résultats	45
1-2-3.....	L
es transformations du temps des verbes	45
a-.....	L
a phrase proposée.....	45
b-.....	
Présentation et description des résultats	46
1-2-4.....	L
es expressions du temps.....	47
a-.....	L
a phrase proposée.....	47
b-.....	P
présentation et description des résultats	47
1-2-5.....	D
e l'interrogation directe à l'interrogation indirecte.....	48
a-.....	L
a phrase proposée.....	48
b-.....	P
présentation et description de résultats	48

CHAPITRE VI : Le passage du discours indirect au discours direct

Introduction

1-	P
présentation globale de l'exercice 02.....	49
1-1-	L
l'ajout de la ponctuation et la suppression de « que »	49
a-.....	L
a phrase préposée.....	49
b-	P
présentation et description des résultats	50

1-2-	.....	L
	l'usage des pronoms personnels et possessif.....	50
a-	.....	L
	a phrase proposée	50
b-	.....	P
	présentation et description des résultats	51
1-3-	Les transformations du temps des verbes.....	52
a-	La phrase proposée.....	52
b-	Présentation et description des résultats.....	52
1-4-	De l'interrogation indirecte à l'interrogation directe	53
a-	La phrase proposée.....	53
b-	Présentation et description des résultats.....	53
1-5-	L'usage des modes du temps.....	54
a-	La phrase proposée.....	54
b-	Présentation et description des résultats.....	54
2-	Synthèse générale des deux chapitres d'analyse	55
	Conclusion Générale	56
	Bibliographie	
	Annexes	

Introduction Générale

Introduction générale

C'est dans les années 1870-1900, que la première didactique scolaire des langues vivantes se construit en France, en se démarquant de l'enseignement scolaire du latin, langue morte.

La langue française est devenue une langue vivante, c'est-à-dire, une langue qui se parle et qui s'écrit.

L'enseignement/apprentissage d'une langue est centré sur l'acquisition d'une compétence communicative par les apprenants, qui ont permis de s'adapter aux différentes situations de communication authentiques. Cependant l'apprenant devra maîtriser les règles et les lois permettant le bon fonctionnement de cette langue. Ces dernières forment ce qu'on appelle « la grammaire », donc, pour parler une langue, il faut tout d'abord se munir des connaissances en ce qui concerne le fonctionnement de son système grammatical.

La grammaire est un instrument d'élaboration de sens, de cohérence dans l'usage de la langue, qui permet à l'apprenant de se situer dans le monde, de s'exprimer et de décrire ce qu'il voit correctement.

La didactique de la grammaire reste tributaire des contraintes normatives auxquelles les enseignants veillent pour le maintien du bon usage en classe de langue.

C'est pour cela que dans la didactique des langues, l'enseignement de la grammaire occupe une place majeure dans l'apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier.

Nous avons constaté dans les ouvrages que nous avons lus une divergence des méthodes d'enseignement de la grammaire. Chaque enseignant adapte une méthodologie compatible avec les capacités d'acquisition de ses apprenants.

Notre futur métier d'enseignant de langue française nous a motivés à choisir ce sujet qui est devenu le centre de plusieurs questions dans lesquelles nous avons tiré une problématique qui va nous guider tout au long de notre recherche.

Notre travail porte sur la manière que l'on use pour enseigner la grammaire du français langue étrangère au collège. Nous avons choisi de travailler sur le niveau de quatrième année moyenne (4AM). La question centrale de notre problématique est,

Introduction générale

« Comment la grammaire est enseignée au collège en général et en quatrième année moyenne en particulier ? »

D'autres questions nous a parus utile de les poser ;

-Comment la grammaire du français langue étrangère est enseignée dans les différentes méthodologies ?

-Quelle méthode utilisée dans l'enseignement de la grammaire au collège de Ben Ziadi Mohamed de Tala Bezrou, au niveau de la quatrième année moyenne ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons essayer d'émettre quelques hypothèses qui serviront d'appui et qui seront confirmées ou infirmées au cours de notre enquête.

-Les méthodes d'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies se feraient d'une manière distincte.

- L'enseignement de la grammaire au collège de Ben Ziadi Mohamed se ferait avec une méthode explicite.

Au cours de la réalisation du présent mémoire, nous nous sommes confronté à de multiples problèmes. L'un de ces derniers, que nous jugeons le plus gênant, est la polysémie du mot grammaire. Ce problème nous a menés à exploiter différents ouvrages, ces derniers nous ont beaucoup aidés à surmonter le problème en question.

Malgré les difficultés rencontrées, nous nous sommes entièrement consacrés à les surmonter afin d'accomplir notre modeste travail.

Pour bien organiser notre travail, nous avons élaboré un plan de recherche composé d'une partie théorique comportant trois chapitres. Le premier est consacré à définir les notions de la « grammaire » et « syntaxe », suivra une distinction entre ces deux notions. Le deuxième chapitre traite de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère à travers les différentes méthodologies. Le troisième évoque l'enseignement de la grammaire au collège. Enfin, la seconde partie, pratique, comporte, à son tour, trois chapitres. Le quatrième chapitre de notre travail présente la méthodologie de recherche, la présentation du corpus et les conditions de réalisation et

Introduction générale

le déroulement de l'enquête. Le cinquième traite de l'exercice portant sur le passage du style direct au style indirect. Le sixième et dernier chapitre achève le traitement du travail- exercice- des élèves portant sur le passage du discours indirect au discours direct.

Partie I :
Aspects théoriques

Chapitre I :

Définitions de quelques concepts

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons traiter les deux notions « grammaire » et « syntaxe ». Nous débuterons d'abord par les définitions de ces deux notions. Ensuite, nous présenterons une distinction grammaire/syntaxe.

1- La grammaire

1-1. Origine et définitions du mot « grammaire »

Selon Cuq (1996 : 7), la grammaire « fait partie des plus anciennes tentatives de connaissances de l'homme ». L'origine du mot grammaire vient du grec « gramma » qui veut dire la lettre ou la figure. Ceci signifie que « Dès l'origine donc, en tout cas la tradition occidentale, c'est la partie écrite du langage qui s'est ainsi mise en avant... » (Cuq, 1996 : 7). Les Grecs étaient les premiers à enseigner la grammaire dans une école en l'an 335.

Dans notre champ d'investigation, nous avons constaté que trouver une définition unique pour la grammaire n'est pas possible. Il y a une grande quantité de définitions pour cette discipline ou science. Pour cela, nous avons consulté quelques dictionnaires de la langue française et plusieurs ouvrages de spécialités.

Par conséquent, nous allons proposer quelques acceptions attribuées à cette notion, et choisir celles qui vont nous permettre d'inscrire notre étude au service de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

1-2. Définitions des dictionnaires

En consultant le Dictionnaire de didactique des langues de R. Galisson et D. Coste (1976 : 253), nous avons trouvé les acceptions suivantes :

- La grammaire est une « discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle »,
- « Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique ».

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

L'acception 1 signifie que la grammaire est un ensemble de règles qui servent à former le bon usage de la langue.

L'acception 2 montre que la grammaire contient un ensemble de règles utilisées afin de garantir le bon fonctionnement de la langue au sein de la société.

Nous avons relevé aussi dans le petit Robert (1990 : 882), la définition suivante « l'ensemble de structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux ».

Cette définition renvoie à la langue elle-même, car elle touche ses éléments, ses structures, ses règles et son fonctionnement. Cette définition est intéressante parce qu'en réalité elle dit que la grammaire est simplement ce dont on a besoin pour parler et écrire correctement une langue.

1-3. Définitions des spécialistes

Vu la difficulté d'accorder un sens plus précis pour le mot « grammaire », nous avons consulté quelques ouvrages de spécialistes en didactique des langues étrangère pour extraire le sens le plus précis.

Henri Besse et Rémy Porquier définissent la grammaire comme étant « la connaissance intériorisée que possède l'usager d'une langue » (1991 : 32). Cela veut dire, que l'individu a déjà acquis des connaissances et des expériences qu'on ne voit pas directement, mais à travers les productions verbales des sujets qui sont réputés à avoir la compétence.

En somme, les spécialistes de la grammaire définissent cette notion d'une manière différente en parlant des règles d'une part et des connaissances intériorisées, d'une compétence et des théories d'autre part.

Dans notre travail de recherche, nous intéresserons à ce que Germain et Séguin (1998 :22) appellent « la grammaire pédagogique », c'est-à-dire, la grammaire ou les points grammaticaux nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

La grammaire pédagogique se compose en grammaire d'enseignement et grammaire d'apprentissage.

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

La grammaire d'enseignement est l'ensemble des suggestions pédagogiques qui aident l'enseignant lors de la préparation de son cours.

La grammaire d'apprentissage s'adresse à l'apprenant et se trouve dans le manuel scolaire qui lui est destiné. Elle est utilisée directement par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant en salle de classe.

2- Définition de la « syntaxe »

Pour bien définir la présente notion, nous avons consulté quelques dictionnaires de la langue française et quelques ouvrages de spécialistes.

2-1. Définition des dictionnaires

Selon le dictionnaire didactique de la langue française (1996: 418), la syntaxe désigne traditionnellement « la partie de la grammaire qui étudie l'ordre et les combinaisons des mots, des syntagmes et des phrases ».

Cette définition montre que la syntaxe sert à arranger les unités et les constructions des propositions dans une phrase selon les règles de la grammaire.

2-2. Définition des spécialistes

Marouzeau (cité par André Martinet. (1985 : 16) définit la syntaxe comme « l'étude des procédés grammaticaux par lesquels les mots d'une phrase sont rattachés les uns aux autres de façon à exprimer les rapports établis entre les notions ».

Cette définition donne un éclaircissement détaillé à l'acception trouvée dans le dictionnaire didactique de la langue française, que nous avons cité auparavant.

Selon Denis Creissels (2006 : 03) « La syntaxe, au sens couramment donné à ce terme en linguistique, étudie les régularités que manifestent les combinaisons d'unités dont le rang est compris entre celui du mot et celui de la phrase ».

Dans cette définition, nous comprenons que la syntaxe ayant pour but de produire une combinaison des mots afin d'obtenir une construction phrastique correcte.

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

En somme, les trois définitions auparavant contiennent la syntaxe qui s'intéresse à l'étude des liaisons entre les éléments ou plutôt elle traite de la combinaison des mots dans les phrases.

3- Distinction « grammaire/syntaxe »

Dans notre champ d'investigation, nous avons constaté que la définition de ces deux notions n'est pas une chose facile. Chaque linguiste part d'un point de vue différent, dans lequel nous avons trouvé des linguistes qui disent que la grammaire et la syntaxe sont deux sciences confondues, mais d'autres estiment que chacune a son propre domaine. Pour cela, nous avons distingué « grammaire/syntaxe » selon le point de vue de chaque linguiste.

La syntaxe est la partie centrale de la grammaire. La grammaire doit être une description de la compétence du locuteur-auditeur, c'est-à-dire une compétence grammaticale qui permet d'évaluer l'acceptabilité grammaticale d'un énoncé. La compétence diffère et se distingue de la performance. Selon Chomsky (1971 : 13) la syntaxe est « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes », cette théorie décrit les phénomènes d'acquisition du langage. Elle prend d'abord le nom de grammaire générative transformationnelle qui se base sur les règles de réécriture, transformationnelle qui se centre sur les règles de transformation.

La grammaire générative transformationnelle a une visée unificatrice, elle repose sur les trois composantes principales qui sont, les composantes syntaxique, sémantique et phonologique.

La grammaire descriptive évoque le même point de vue de « la grammaire générative ». La grammaire descriptive a pour objet les éléments (phonèmes, monèmes, mots) et les procédés (de formation, de construction et d'expression) qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle, en particulier, étude de la morphologie et de la syntaxe d'une langue.

D'autres linguistes estiment que la grammaire et la syntaxe sont deux sciences distinctes, chacune à son propre domaine dont elles sont spécialisées.

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

La notion de la grammaire évoque l'exercice d'une langue, elle est associée à celle de normes caractérisant diverses manières, de parler et d'écrire. Elle désigne aussi l'ensemble de règles conventionnelles qui déterminent un emploi correct de la langue parlée et de la langue écrite.

Dans la grammaire traditionnelle, la notion de grammaire est centrée sur quelques points tels, les fautes, règles de la grammaire, apprendre et faire la grammaire. Nous voyons donc que leur objet est la construction des règles afin de parler et écrire correctement. Cette grammaire a pour but d'atteindre « comment il faut s'exprimer ».

La grammaire normative relève de la grammaire générale, et la grammaire de Port Royal rédigée par Antoine Arnauld (1612-1694) et Claude Lancelot (1615-1695), leur grammaire est « générale ». Elle s'intéresse avant tout à la syntaxe et au sens des catégories grammaticales. Pour eux les catégories syntaxiques et les catégories grammaticales ne sont pas confondues.

Lucien Tesnière (cité par Denis Creissels. 2006 : 52) distingue les catégories syntaxiques. Il envisage les constituants selon leur rôle dans la phrase en les hiérarchisant : catégories syntaxiques de premier rang (syntagme nominale) et de second rang (parties du discours). Par contre les catégories grammaticales désignent les types de flexions qui affectent les parties du discours : genre, nombre.

La grammaire actionnelle part du même point de vue, en estimant que la grammaire et la syntaxe ont chacune son propre domaine. Cette approche basée sur la grammaire enseignée à l'école, a pour but d'enseigner à écrire correctement une langue. Elle se base sur l'expérience d'enseignants et les apprenants, l'expérience des enseignants joue un rôle très important, la grammaire actionnelle est considérée comme un moyen, un outil pour apprendre une langue.

Les grammaires citées auparavant sont cernées dans le fait d'examiner l'adaptation de la production langagière aux règles établies. La grammaire produit des règles, la syntaxe les décrit. Denis Costauvec et Françoise Guerin (2007 : 31) déclarent que l'objectif de la syntaxe est « la syntaxe consiste principalement à examiner par quels moyens les rapports qui existent entre les éléments d'expérience, et qui ne sont pas des rapports de pure successivité, peuvent être marqués ² dans une succession

Chapitre I. Définition de quelques Concepts

d'unités linguistiques de manière que le récepteur puisse reconstruire cette expérience ».

La tâche primordiale de la syntaxe réside dans le fait d'examiner le phénomène d'agencement ou l'ordre des mots et de relever subséquemment les règles qui régissent l'organisation du phénomène. Donc la syntaxe décrit les règles.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de déterminer que la « grammaire » et la « syntaxe » sont deux mots polysémiques.

Chapitre II :

L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

Introduction

Toute réflexion en didactique de la grammaire d'une langue consiste à observer la relation existant entre théorie et méthodologie de l'enseignement ainsi que les obstacles et réussites rencontrés pendant l'apprentissage.

L'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue maternelle se distingue de celle d'une langue étrangère. Il est clair que nous avons tous appris notre langue maternelle de façon naturelle sans avoir à étudier la grammaire. Nous pouvons aussi avancer que les parents n'ont jamais donné de cours de grammaire à leurs enfants. Ces derniers commencent à parler vers un ou deux ans sans savoir ce qu'est la grammaire.

En FLE, les méthodologies qui se sont développées ou qui ont été créées à travers les âges témoignent de la complexité du fait grammatical en classe d'une langue, parce que cette évolution des méthodologies a eu lieu à cause de besoin de changement dans la méthodologie même. La grammaire est toujours présentée dans l'enseignement des langues étrangères.

Notre objectif dans ce présent chapitre est de voir comment la grammaire du français langue étrangère s'enseigne à travers les différentes méthodologies.

1- La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle ou méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction a connu une évolution à travers le temps. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. Selon Christian Puren (1988) la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et les XIX^{ème} siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

La lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires sont les objectifs de cette méthodologie qui servent à faire connaître une langue étrangère. Pierre Martinez (2006 : 49) définit les objectifs fondamentaux de cette méthodologie en disant

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

qu'ils « tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés ».

L'apprentissage d'une langue étrangère selon la méthodologie traditionnelle est égal à l'apprentissage de la langue soutenue. Selon Pierre Martinez (2006 : 49) : « Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître. Mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs. Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires».

Selon Christian Puren (1988) la méthodologie traditionnelle présente un certain nombre de caractéristiques.

La méthodologie traditionnelle a des particularités, elle vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats. Le vocabulaire s'enseigne avec la traduction des textes littéraires que les apprenants ont déjà lus.

Les cours proposés dans l'enseignement de la grammaire sont la construction de la phrase, l'élaboration des phrases simples et complexes, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, l'enseignant va de la présentation des règles aux exemples que l'élève doit appliquer, à l'aide d'un livre de grammaire et d'un dictionnaire bilingue. La langue utilisée en classe était la langue maternelle. L'enseignant a la priorité en classe, la prise de parole se faisait toujours en sens unique de l'enseignant vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

L'enseignement de la grammaire dans cette méthodologie est primordial dans l'enseignement des langues étrangères. La grammaire enseignée est explicite ou l'enseignant se base sur la présentation et l'explication des points de grammaire en classe en suivant la manière suivante : énoncer des règles, Illustrations et traduction des exemples (donnés par l'enseignant, vérification à l'aide d'exercices et de thèmes. Il faut admettre que la méthode qui consiste à expliquer un point grammatical et de le renforcer avec des exercices, est une méthode qui a une certaine validité, mais le problème de cette méthode était concentré sur l'écrit et elle donnait une place prépondérante à la traduction.

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

2- La méthodologie directe

La méthodologie directe apparue vers la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle en réaction à la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie s'appelle « directe » parce que l'apprenant se trouve en présence des choses à nommer et à comprendre. Puren Christian (1998 : 135) affirme « on apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il va faire, et au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets ». Cette méthodologie n'y avait pas seulement le besoin d'étudier et de comprendre les langues étrangères, mais aussi le besoin de parler.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Selon Ali Bouacha Abdelmadjid (1983 : 42) :

On se propose de placer l'élève dans un « bain de langage » et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi « naturelles » que possible : on pense de même que l'enfant apprend sa langue naturellement à force d'y être exposé, de même le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignant lui donne l'occasion d'une pratique constante.

Dans cette citation, A. Bouacha (1983 : 42) définit les principes fondamentaux de la méthodologie directe qui sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, c'est-à-dire le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais à la langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant parle la langue étrangère le plutôt possible. Pierre Martinez donne son point de vue sur ce principe, en disant « si dans telle situation, tel mot semble provoquer telle réaction comme un « bonjour » suscite son équivalent, si tel énoncé semble correspondre à tel besoin, alors enseignons ce mot, cet énoncé dans un environnement qui nous apparaît analogue sans passer ni par la traduction, ni par l'explication lexicale ou grammaticale ».
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. Dans ce cas, nous avons remarqué que cette méthodologie accorde une

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

importance particulière à la prononciation et elle considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée ». Pour Pierre Martinez (2006 : 50) : « les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral, avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, et une grande attention à une bonne prononciation », ceci montre que cette méthodologie donne la priorité à l'oral.

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). Elle privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

L'ensemble des théories sur lesquelles repose la méthode directe a mené à créer de nouveaux exercices grammaticaux de types direct que l'on retrouvera dans tous les cours de langue jusqu'à nos jours. G. CAMERLYNCK (cité par Puren 1988 : 123) présente ainsi en 1903 dans une conférence pédagogique que les exercices de permutation et de substitution consistent à faire subir des changements internes à des phrases ou à des morceaux de phrases, à titre d'exemple ; changer :

- « - Le nombre : en faisant passer un morceau du singulier au pluriel et inversement.
- Le genre : passer du masculin au féminin.
- La personne : ou le sujet faisant parler la première au lieu de troisième.
- Le temps : telle histoire racontée au présent sera mise au futur.
- Le mode ou la voix : l'infinitif transformé en indicatif, l'actif en passif. ».

Selon C. Puren (1988 : 122-132) la méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

La méthode directe, constitue l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le retour à la langue maternelle dans l'apprentissage. Cette dernière défavorise l'apprentissage d'une langue étrangère.

La méthode orale, se compose d'un ensemble de procédés et de techniques visant la pratique orale de la langue en classe. L'enseignant pose des questions aux élèves qui doivent répondre oralement pour les préparer à la pratique orale. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que les élèves savaient déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un « oral scripturé ».

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

La méthode active désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.

Dans la méthode interrogative, l'enseignant incite ses élèves à répondre aux questions afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

Dans la méthode intuitive, l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images dans laquelle l'élève est obligé de faire un effort personnel pour décoder le message. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

La méthode imitative s'appliquait bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.

La méthode répétitive s'appuyait sur la répétition qui pouvait être extensive ou intensive afin de mieux retenir.

La méthodologie directe appelle l'élève à utiliser des mouvements corporels lors de la lecture expressive, qui permettait d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

Nous pouvons dire que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale, c'est-à-dire, cette méthodologie adapte des méthodes qui répondent aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève afin de le motiver, en faisant progresser les contenus du simple au complexe. C'est pourquoi Christian Puren, (1988 : 135), estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe « se situe au niveau de la pédagogie générale de référence ».

La grammaire dans la méthodologie directe était présentée sous forme d'une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue maternelle. Dans cette approche, l'oral a une place prioritaire par rapport à l'écrit.

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

3- La méthodologie active

Dans ce passage nous allons parler de la méthodologie active telle que C. Puren (1988) la définit.

Le rejet des enseignants de la méthodologie directe a donné naissance à la méthodologie active qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères de 1920 jusqu'aux années 1960. Certains demandent de mettre en place un compromis entre la méthodologie traditionnelle et les grands principes de la méthodologie directe. Cependant nous avons constaté une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. La méthodologie active a eu d'autres et plusieurs nominations, elle a été nommée également « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe ».

Selon Puren (1988 :139) les méthodologues actifs réclament un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culturel et pratique qui permettaient d'utiliser la langue maternelle en classe. En plus, ils ont laissé le noyau dur de la méthodologie directe, ils ont juste introduit certaines variations. Ils ont opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique.

L'enseignement du vocabulaire dans cette méthodologie avait de nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs. La méthodologie active privilégie l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

Cette méthodologie a permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans tous les cours de FLE, dans lesquels on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

La méthodologie active accorde la priorité à l'oral par rapport à l'écrit, le vocabulaire et la grammaire sont enseignés directement aux apprenants. Elle ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures, c'est pour cela qu'elle diffère de la méthodologie directe.

De même, la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive qui privilégiait la morphologie.

4- La méthodologie audio-orale

Le besoin de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais au cours de la deuxième guerre mondiale a fait apparaître une méthodologie nommée la méthodologie audio – orale. Selon Puren (1988 : 291) cette méthodologie a fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer « la méthode de l'armée », cette dernière n'as duré en réalité que deux ans. Les spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries ont créé la méthode audio-orale dans les années 1950.

La MAO permettra de développer la communication en langue étrangère. Autrement dit, il s'agissait d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans la langue étrangère, en commençant par l'aspect oral qui est la priorité de cette méthodologie. Pierre Martinez (2006 : 55) résume cette méthodologie en disant « la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire intervient dès que les moyens linguistiques en sont assurés ».

La méthodologie audio-orale a des modalités particuliers comme l'a relevé C.Puren (1988). Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques, car la signification n'occupait pas une place prioritaire. Le travail syntaxique est centré sur la phrase sans solliciter l'intervention de l'élève pour une analyse réflexive. De ce fait, l'enseignement de la grammaire se fait par la méthode inductive implicite. Cette méthodologie donne une importance pour la langue étrangère qui est présentée par des dialogues élaborés en fonction d'une progression. Chaque phrase comprend une structure qui va servir de modèle pour la production de nouvelles phrases, par des opérations de substitution ou de transformation qui assuraient la généralisation de la structure apprise.

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

La MAO n'a pas acceptée la traduction. La compréhension se fait par la répétition intensive, sans s'intéresser aux structures grammaticales, elle se base sur la pratique sur les substitutions lexicales et morphosyntaxes à partir des exercices structuraux.

La première critique avancée pour cette méthodologie est celle d'un manque de transfert hors de la classe, c'est-à-dire, que l'apprenant ne peut pas transférer tout ces apprentissages a déjà appris en dors de la classe, parce que sa validité se limitait au niveau élémentaire. En effet les exercices structuraux ennuyaient les élèves et les démotivaient.

D'un autre côté, Chomsky (cité par R. Porquier. 1977 : 26) avec sa grammaire générative-transformationnelle est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien, car il néglige les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement » mais à assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux »

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en FLE, mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

5- La méthodologie audiovisuelle

Pour la réalisation de la synthèse et la présentation de la méthodologie audiovisuelle, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage de Christian Puren , Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues, 1988.

Puren précise qu'à partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. Selon ce didacticien (Puren 1988 : 351) la France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies et de lutter contre l'essor de l'anglais. C'est dans ce but que l'enseignement du FLE est devenu une affaire importante.

En 1954 les méthodologues ont publiés les résultats de cette étude lexicale en deux listes : un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, qui est

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental a créé une divergence entre les méthodologues. Certains le voient comme un crime contre l'intégrité de la langue française. Pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable.

C. Puren (1988) définit la MAV et ses principes. Il l'a considérée comme un prolongement de la méthodologie directe, dans le but de résoudre les problèmes rencontrés par cette dernière. La méthodologie audiovisuelle est basée sur quelques techniques de travail, nous trouvons en premier lieu la technique de **l'image** et du **son**. Dans cette technique on accorde une importance pour l'oral, plus concrètement au son qui se faisait par des modèles sonores. Cette méthodologie s'appuie sur l'écoute, la répétition et la compréhension, c'est-à-dire, il faut savoir entendre pour répéter correctement, et il faut aussi comprendre ce que l'on doit répéter.

La seconde technique celle des exercices structuraux, qui vont du simple au complexe, elle s'appuie sur les trois principes ; la substitution, l'insertion ou la transformation. L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière implicite.

La MAV suit la théorie de la Gestalt. Cette dernière sert à ordonner et à simplifier au niveau du cerveau la complexité visuelle de notre environnement afin de lui donner une structure significative. Pour l'apprentissage des langues, il s'appuie sur la perception et la vision. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire avait pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire (sans recourir à la traduction en langue maternelle) et les structures à étudier (sans le besoin des règles grammaticales qui se fait d'une manière intuitive).

La méthodologie SGAV permettait d'apprendre assez vite une langue étrangère pour communiquer avec les étrangers. Elle est proche de la méthodologie directe européenne que l'audio orale américaine.

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

L'enseignement / apprentissage avec la méthodologie SGAV exige des formations spécifiques aux enseignants, et réduit le nombre des apprenants dans une classe.

6- L'approche communicative

La réaction contre la méthodologie audio-orale et audiovisuelle a fait apparaître une approche nommée « approche communicative » qui s'est développée en France à partir des années 1970. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Cette approche a remis en cause l'approche situationnelle et la grammaire générative transformationnelle.

Selon C. Puren (1988 : 372) l'enseignement du français langue étrangère au début des années 1970 se fait de manière différente. Les choix de contenus et de méthodes étaient motivés par la situation et l'analyse des besoins des pays concernés avant même d'élaborer un cours de langue en utilisant les codes de la langue cible, afin de leur permettre l'accès à des documents écrits, de caractère informationnel.

L'enseignement / apprentissage d'une langue se développe par rapport aux besoins langagiers des apprenants. Selon Christine Tagliante (1999) la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. L'approche communicative ne prend pas en compte la connaissance des règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer. Elle se base sur la connaissance pratique du code et les règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Dans ce cas, l'apprenant doit savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne.

L'objectif de l'approche communicative est d'arriver à une communication efficace par la maîtrise de la langue écrite et orale, en s'appuyant sur la compréhension et la production.

Chapitre II. L'enseignement de la grammaire dans les différentes méthodologies

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi « un conseiller ». Il doit recourir à des documents appelés « authentiques », c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

Selon Besse. H et Porquier. R (1991 : 197) la grammaire dans l'approche communicative se résume en conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant.

La grammaire est présentée dans toutes les méthodologies d'enseignement. La seule différence est la façon d'entamer l'apprentissage et le degré de l'importance donné par chaque méthodologie à la grammaire.

**Chapitre III : L'enseignement
de la Grammaire au Collège**

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons, en premier lieu, parler du programme de la quatrième année moyenne. Nous allons, ensuite, mener une petite analyse du manuel scolaire. Enfin, nous centrons notre recherche sur la méthode d'enseignement de la grammaire au collège.

1- Le programme de la quatrième année moyenne

Selon la loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n° 08- 04 du janvier 2008), le programme de la quatrième année moyenne est conçu dans le but de développer chez l'élève des compétences à l'oral et à l'écrit. Ce programme s'inscrit dans la pédagogie de projet qui s'appuie sur l'observation, l'analyse et l'interaction et l'évaluation. Le projet structure les apprentissages au cours desquels l'élève est amené à réaliser une production en trois séquences, en suivant une progression bien précise et en accordant une grande importance à l'apprenant.

L'enseignement du français dans le cycle moyen, selon la loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n° 08- 04 du janvier 2008) consiste d'abord à organiser les apprentissages en séquences pour le but d'organiser les activités « écouter/ parler/ lire/ écrire ».

En plus, l'objectif de l'enseignement du français en 4° AM vise à consolider les compétences et les capacités de lecture et de l'orale et de l'écriture des apprenants durant les trois années précédentes. Pour atteindre cet objectif, des programmes sont élaborés et mis au service des enseignants ainsi que des apprenants.

2- Analyse du manuel scolaire

Dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne (2016-2017) nous avons trouvé trois projets :

- Le premier est intitulé « Argumenter en expliquant », ce projet est divisé en trois séquences comportant un nombre bien précis de séances, qui se déroule en 9 semaines.
- Le deuxième « Argumenter en racontant », ce projet est divisé en trois séquences comportant un nombre de séances bien précis, qui se déroule en 6 semaines.

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

- Le troisième « Argumenter en décrivant », ce projet est divisé en deux séquences comportant un nombre de séances, qui se déroule en 6 semaines.

Chaque séquence du manuel scolaire du 4^{ème} AM (2016-2017) est organisée en rubriques :

« J'écoute et je comprends » : les activités de cette rubrique permettent à l'apprenant de développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de professeur.

- Je m'exprime : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photos, tableau...), qui permet à l'apprenant de prendre la parole pour produire des énoncés oraux pour communiquer avec son professeur ou ses camarades.
- Je lis et je comprends : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettent à l'apprenant de construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : j'observe et j'anticipe / je lis pour comprendre / je relis pour mieux comprendre / je retiens l'essentiel.
- Outils de la langue pour dire, lire et écrire : les activités de cette rubrique enseignent à l'apprenant à construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes : je lis et je repère / j'analyse / faisons le point / je m'exerce / j'écris.
- Atelier d'écriture : la 1^{ère} partie de cette rubrique intitulée « je me prépare à l'écrit » propose des activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la production écrite. La 2^{ème} partie, intitulée « j'écris » invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment. Une grille d'auto-évaluation et de coévolution permettra à l'apprenant d'améliorer sa production.
- Evaluation-bilan : sous le titre, « je me prépare au brevet », un sujet type brevet est proposé à la fin de chaque projet, il permettra à l'apprenant de vérifier ces connaissances et de déceler ces lacunes.
- Les stations-projets : cette rubrique se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. Chacune des stations indique ce que l'apprenant doit faire au cours de chaque séquence pour réaliser son projet.

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

- Lecture récréative : un texte assez long est proposé à l'apprenant dans cette rubrique. Il le lira pour le plaisir, pour développer chez lui l'envie de lire et de devenir un lecteur autonome.

Notre travail portera sur la grammaire en 4^{ème} année moyenne. La grammaire s'inscrit dans la rubrique « Outils de la langue pour dire, lire et écrire ».

Au cours du premier projet intitulé « Argumenter en expliquant », nous avons trouvés cinq heures qui ont été consacrées à l'enseignement de la grammaire.

La première séquence, intitulée « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement », est répartie sur trois semaines :

Dans la première semaine nous assistons à des séances de :

- Négociation, planification de premier projet.
- Oral (compréhension et production).
- Compréhension de l'écrit.
- Vocabulaire.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, une heure a été consacrée pendant cette semaine, durant laquelle sont enseignés les types et les formes de phrases, suivie d'une séance de conjugaison dans laquelle le présent de l'indicatif et ses valeurs sont assurés.

A la fin de ces deux séances, l'apprenant doit être capable d'identifier et d'employer les types et les formes de phrases, et identifier les valeurs du présent de l'indicatif et savoir le conjuguer.

La séance de l'orthographe, la préparation à l'écrit et production de l'écrit vont mettre fin à cette semaine.

Cette séquence se termine par des séances de :

- Compte rendu de la production écrite.
- Documentation de projet.
- Lecture récréative.

La deuxième séquence est répartie en trois semaines.

La première semaine commence par une séance de l'enseignement de l'oral et de l'écrit (compréhension et production). Ensuite, nous trouvons la séance du

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

vocabulaire (les connecteurs d'énumération). Cette semaine se termine par une séance de la grammaire qui traite les propositions : juxtaposition, coordination et subordination.

Dans la deuxième semaine, nous trouvons aussi deux séances de la grammaire :

- La 1^{ère} séance est consacrée à l'enseignement des propositions « juxtaposition, coordination et subordination ».

- La 2^{ème} séance traite l'expression de la cause et de la conséquence.

A la fin de ces séances consacrées à la grammaire, l'apprenant doit distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe, et il doit identifier les relations de cause et de conséquence dans les phrases. Enfin, il est invité à identifier les valeurs du futur simple et le futur antérieur et savoir les conjuguer.

La semaine se termine par une séance de conjugaison, suivie de l'orthographe et d'une séance de préparation à l'écrit et de production écrite.

La troisième semaine de cette séquence se termine par une séance de compte rendu de la production écrite, lecture réactive et une séance rédaction de projet.

La troisième séquence est répartie aussi sur trois semaines.

La première semaine traite de l'oral et de l'écrit (compréhension/ production). Ensuite, des séances de langue débutent toujours par le vocabulaire (les connecteurs logiques). Enfin, la séance de grammaire qui traite de l'expression de l'hypothèse (la condition) va mettre fin à cette semaine.

Dans la deuxième semaine, une séance de conjugaison est assurée. Celle-ci est suivie d'un cours d'orthographe traitant des homophones grammaticaux. Enfin, une séance de préparation de l'écrit, production écrite termine cette séquence.

Pour les activités proposées aux apprenants nous avons choisi l'exemple d'exercice suivant :

Exemple d'exercice (M. Ayad, Aoudia, Bentaha, 2016-2017 :25).

Transforme les phrases suivantes à la forme passive :

- L'homme détruit les écosystèmes.
- Chaque été, les incendies ravagent des centaines d'hectares de forêt.
- On a transformé les zones boisées en pâtures.

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

- La désertification touche 6 à 12 millions de kilomètres.

Le projet deux s'intitule « Argumenter en racontant ». Il traite des relations existant entre le texte narratif et l'argumentation.

Ce projet est reparti en deux séquences :

La première séquence commence par une séance de négociation et de planification du deuxième projet suivie de deux séances de l'oral (enseignement / production), compréhension écrite. Cette semaine se termine par une séance de langue, le vocabulaire qui traite des verbes d'opinions.

La deuxième semaine commence par une séance de la grammaire qui traite la proposition subordonnée complétive conjonctive par « que ». À la fin de cette séance, l'apprenant doit savoir utiliser la proposition subordonnée complétive conjonctive. Cette semaine se termine par une séance de conjugaison, suivie d'une séance d'orthographe qui traite des homophones (tout / tous), préparation à l'écrit et production écrite.

La deuxième séquence commence par une séance de l'oral (compréhension/ production), et de l'écrit (compréhension / production), suivie d'une séance de vocabulaire qui traite les niveaux de langue.

Dans la deuxième semaine, nous n'avons trouvé que deux séances sont consacrées à l'enseignement de la grammaire.

- La 1^{ère} séance : parle de la ponctuation dans le dialogue.
- La 2^{ème} séance : traite du discours direct et le discours indirect.

À la fin de ces séances, l'élève doit maîtriser la ponctuation de dialogue, savoir passer d'une forme de discours à une autre.

Cette semaine se termine par une séance de conjugaison qui traite de la concordance des temps dans le discours rapporté, suivie d'une séance de l'orthographe qui traite les adverbes. Enfin, une séance de préparation à l'écrit va mettre fin à cette semaine.

La troisième semaine sera consacrée à la production écrite, compte rendu de la production écrite, et une séance de rédaction et finalisation de projet.

Pour les activités proposées aux apprenants nous avons choisi l'exemple d'exercice suivant :

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

Exemple d'exercice (M. Ayad, Aoudia, Bentaha, 2016-2017 :127).

Souligne d'un trait rouge les phrases au discours direct et d'un trait vert les phrases au discours indirect.

La cigale et les fourmis

C'était en hiver ; leur grain étant mouillé, les fourmis le faisaient sécher. Une cigale qui avait faim leur demanda de quoi manger. Les fourmis lui dirent : « pourquoi, pendant l'été, n'amassais-tu pas, toi aussi, des provisions ?- je n'en avais pas le temps, répondit la cigale, je chantais mélodieusement. » Les fourmis lui rirent au nez : « Eh bien ! dirent-elles, si tu chantais en été, danse en hiver. » Cette fable montre qu'en toute affaire, il faut se garder de la négligence, si l'on veut éviter le chagrin et le danger.

Le troisième projet qui s'intitule « Argumenter en décrivant » est reparti en deux séquences.

La première séquence commence par une séance de négociation et de planification du troisième projet suivie d'une séance de l'oral (compréhension / production), et compréhension de l'écrit, et une séance du vocabulaire.

La deuxième semaine sera consacrée à l'enseignement de la grammaire, nous trouvons deux séances qui lui sont consacrées :

- La 1^{ère} séance : traite des expansions du nom.
- La 2^{ème} séance : parle d'expression du but.

A l'issue de ces séances, l'apprenant doit savoir enrichir le groupe nominal à l'aide d'expansions, et savoir exprimer le but.

Cette semaine se termine par une séance de conjugaison, et de l'orthographe, et préparation de l'écrit.

La troisième semaine est consacrée à la production écrite, compte rendu de la production écrite et une séance de documentation de projet.

La deuxième séquence de ce projet commence par une séance de l'oral (compréhension / production), suivie de la compréhension de l'écrit, et se termine par le vocabulaire.

Une séance a été consacrée à la grammaire dans la deuxième semaine traite de l'expression de l'opposition. A la fin de ces deux séances, l'apprenant doit savoir exprimer l'opposition.

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

Une séance de conjugaison et de l'orthographe, suivie d'une séance de préparation à l'écrit, production écrite, un compte rendu de la production écrite, et enfin, une séance de finalisation de projet vont mettre fin à ce projet.

Pour les activités proposées aux apprenants nous avons choisi l'exemple d'exercice suivant.

Exemple d'exercice (M. Ayad, Aoudia, Bentaha, 2016-2017 : 176).

Relie les phrases en établissant un rapport d'opposition. Varie les connecteurs.

- Karim n'est pas bon en maths. Il est doué pour le sport.
- Tu adores la musique classique. Ta copine la déteste
- 60% des étudiants travaillent pendant les vacances. Seulement 15% de lycéens le font.

Cette présentation détaillée du programme permet de se faire une idée assez précise de la manière dont a été traitée la grammaire en 4^oAM. Nous avons remarqué que le temps consacré à l'enseignement de la grammaire est de cinq heures dans le premier projet. Trois heures dans le deuxième, et du même pour le troisième projet, ce qui donne onze heures dans tout le programme.

3- Méthode d'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la grammaire a toujours été l'une des préoccupations centrales des pédagogues et des didacticiens.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons jugé utile de savoir comment la grammaire est enseignée au collège.

Il est existé deux points de vue dominants concernant l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Le premier représenté par Krashen et l'autre par Pienemann. Le premier considère que l'enseignement de la grammaire se fait d'une manière implicite qui s'apparenterait à l'apprentissage réalisé au milieu social. Le deuxième point de vue défend la présence d'un enseignement explicite de la grammaire qui est considérée comme une condition nécessaire à l'acquisition d'une compétence grammaticale. Cet enseignement doit se faire d'une manière conceptualisée qui permettrait à l'apprenant de saisir la relation entre les structures grammaticales et trois autres dimensions de la langue : la dimension sociale, la dimension sémantique, et les

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

dimensions discursives. Ces dimensions ne peuvent être travaillées si l'enseignement de la grammaire est basé sur des phrases isolées.

Aujourd'hui, dans l'approche par les compétences, l'enseignement de la grammaire a des objectifs de s'enseigner comme un outil dont les apprenants auront besoin dans la résolution des exercices grammaticaux qui suivront chaque leçon, mais surtout dans leurs productions orales et écrites, et pour pouvoir manipuler la langue dans les différents contextes linguistiques.

Après avoir choisi une notion pour l'étudier en cours, l'enseignant sélectionne un texte ou des phrases que les apprenants doivent lire et comprendre. De ce fait l'enseignement de la grammaire, dans cette approche se fait d'une manière implicite. On dit de la grammaire qu'elle est implicite lorsqu'elle « est fondée sur l'exposé et l'application des règles par le professeur suivis d'application consciente par les élèves » (R. Galisson et D. Coste : 1976. 206).

La grammaire implicite donne aux élèves la maîtrise du fonctionnement grammatical sans expliciter les règles et sans utiliser de métalangage. Dans cet enseignement, c'est à l'apprenant de découvrir la règle grammaticale. Cette méthode consiste à mettre l'apprenant dans une situation de communication où il va participer dans les échanges et des conversations autour d'un sujet choisi.

Pour expliciter cette méthode, nous proposons un exemple de texte pris du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne afin de montrer comment on enseigne la grammaire. Nous avons choisi la leçon « le discours rapporté ».

Exemple :(M. Ayad, Aoudia, Bentaha, 2016-2017 : 125).

La bonne action

Un jour, un pécheur fut abordé par un mendiant :

-Donne-moi de quoi manger, mon ami ! le supplia-t-il.

Le pécheur qui avait dans son panier d'osier trois gros poissons, lui en donna un. Le mendiant le remercia et s'en alla heureux.

Le pécheur était si heureux d'avoir accompli une bonne action qu'il en parle à sa femme. Celle-ci, après l'avoir entendu, hocha la tête et lui déclara :

- Non homme, tu ne viens pas d'accomplir une bonne action.

- Et qu'est ce qui te fait dire cela, femme ?

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

- Tu aurais accompli une bonne action si tu avais appris à ce pauvre diable comment attraper du poisson. Ainsi, à son tour, il pêchera et n'aura besoin de personne pour le nourrir. En lui donnant un poisson, tu l'encourages à dépendre des autres.

Le pêcheur réfléchit un moment et dit :

-Tu as raison, femme, ma charité était une mauvaise action.

(Conte du Japon)

. Je lis et je repère :

- Qui sont les personnages qui parlent dans ce texte ?
- Que dit le mendiant au pêcheur ?
- Le pêcheur demande des précisions. Souligne la phrase qui le dit.

. J'analyse :

Dans le tableau ci-dessous, observe les paroles des personnages.

- A quels types de phrases appartiennent-elles ?
- Par quels verbes sont-elles introduites ?
- A quel temps ces verbes sont-ils conjugués ?
- Quelle est la place de chacun de ces verbes par rapport au discours qu'il introduit ?
- Quels signes de ponctuations caractérisent le discours direct ?

Complète le tableau ci-dessous :

Discours direct	Discours indirect
La femme du pêcheur déclare : « Tu ne viens pas d'accomplir une bonne action. »	..... .....
.....	Le pêcheur dit que sa femme a raison.
Donne-moi de quoi manger », le supplia-t-il.	..... .....
« Que veux-tu dire ? » demanda le pêcheur à sa femme.	..... .....

- Quels changements as-tu opérés pour passer d'un discours à un autre ?

Retiens

Le discours rapporté c'est de rapporter les paroles des personnages de différentes façons : au discours direct ou au discours indirect.

Le discours direct donne l'illusion de l'objectivité et permet de relayer l'information en toute neutralité. C'est apparemment la forme la plus littérale de la reproduction de la parole d'autrui. Toutefois le rapporteur peut influencer le discours notamment avec des éléments tels que les verbes de paroles.

Chapitre III. L'enseignement de la grammaire au collège

Exemple :

Ali dit : « j'ai appelé à mon père hier. »

Le discours indirect perd son indépendance syntaxique, et se construit donc comme une subordonnée, complément d'un verbe principal signifiant « dire » ou « penser ». Il est généralement bien intégré au discours dans lequel il s'insère et n'est pas marqué par une rupture énonciative.

Exemple

Azzedine a dit que Smail était un traître.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de donner un éclaircissement sur le programme de la 4^e année moyenne en général, et le temps consacré à l'enseignement de la grammaire en particulier. Enfin, nous avons pu extraire la méthode utilisée pour l'enseignement de la grammaire au collège.

Partie II : Aspects pratiques

Chapitre IV :

La méthodologie de la recherche

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

Introduction

Notre travail propose de décrire le niveau des élèves de quatrième année moyenne, en vue de cerner les difficultés que rencontrent ceux-ci dans l'emploi des transformations dans le discours rapporté « direct/indirect », nous avons conçu un certain nombre d'instruments méthodologiques, qui sont : l'enquête, l'échantillon et le corpus.

1- Définition de l'enquête

Toute recherche quel que soit le domaine où elle s'inscrit utilise un certain nombre de techniques parmi lesquelles on trouve l'enquête. Cette dernière figure parmi les instruments les plus utilisés par les chercheurs (sociologues, psychologues).

R. Ghigilione et B. Matalon (1998 : 11) définissent l'enquête « comme une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus et ce dans un but de généralisation ».

Dans la définition précédente, l'auteur a mis l'accent sur trois mots : interrogation, individus et généralisation parce que l'enquêteur interroge un groupe d'individus sur un sujet bien précis.

Dans le cadre de notre travail de recherche, il s'agit de mener une enquête auprès des élèves, de 4^{ème} année moyenne de l'année scolaire 2016/2017 au niveau de collège Ben Ziadi Mohamed de Tala Bezrou – Makouda- dans la wilaya de Tizi Ouzou, pour montrer la méthode d'enseignement de la grammaire et les difficultés grammaticales rencontrés, et d'essayer de trouver la source de ces difficultés.

2- Définition de l'échantillon

Une fois l'objet de notre enquête défini, la problématique posée, les hypothèses formulées, nous nous intéressons à la population objet de notre étude.

Pour N. BERTHIER (1998 : 116) l'échantillon représentatif doit être obtenu par une méthode rigoureuse qui permet de choisir les enquêtes sans biais, cela revient à assurer à toutes les unités de la population la possibilité de figurer dans l'échantillon. Il y a deux types de procédés permettent de construire des échantillons représentatifs :

- L'idéal statistique (aléatoire)

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

C'est un échantillon qui s'obtient par un tirage au sort et tous les éléments de la population mère ont les mêmes chances pour faire partie de cet échantillon.

- Unités et grappes

Selon R. Ghiglione et B. Mathalon (1998 : 22-24), on désigne par le concept grappes « un ensemble d'unités tirées simultanément ; un immeuble constitue une grappe d'appartements ».

Les membres de la même grappe présentent entre eux des similitudes de point de vue de leurs opinions et de leurs comportements.

3- Définition du corpus

Selon le dictionnaire de linguistique (2004 : 89), le corpus est défini comme étant « un ensemble d'énoncés écrits ou enregistrés dont on se sert pour la description linguistique. La méthode du corpus s'impose dans le domaine descriptif car il est impossible de recueillir tous les énoncés d'une communauté linguistique à un moment donné et dangereux de fabriquer ses exemples soi-même ». En résumé le corpus est présenté sous forme d'un ensemble de textes constituant des données concernant un sujet ou un domaine précis, afin de servir d'échantillon à une analyse linguistique.

3-1. La série d'exercice proposée

3-1.1. Le premier exercice

Cet exercice comporte cinq phrases au style direct dans lequel les apprenants sont invités à les transformer au style indirect, ces phrases sont ;

- Il dit : « elle est malade ».
- Ma mère m'a dit « tu passes ton temps à jouer, tu ne penses jamais à réviser tes leçons ».
- Il a dit : « vous êtes contents ».
- Il téléphona à sa mère « je rentre demain, par le premier avion ».
- Mon père demande à ma mère : « Faut-il acheter du pain ? ».

3-2.2. Le deuxième exercice

Le deuxième exercice comporte quatre phrases au style indirect que les élèves sont invités à transformer au style direct, ces phrases sont ;

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

- Il dit qu'il est content.
- Il a annoncé qu'il partait en vacances.
- Elle se demande s'il faut partir ou rester.
- Elle lui a dit de sortir.

4- Description de l'échantillon

Dans cette enquête, nous choisissons deux classes de quatrième année moyenne dans lesquelles nous avons assisté à des cours habituels. Le nombre d'élèves est de 37 élèves ; 19 élèves, 08 garçons, et 11 filles pour la classe du 4 AM₁ et de 18 élèves pour la 4AM₂, 08 garçons et 10 filles. La plupart des élèves essaient de travailler et fournir des efforts. Ils font leurs devoirs et leurs exercices. Ils préparent leurs leçons à la maison et participent bien en classe sauf deux ou trois qui ont des difficultés en français. Les élèves veulent comprendre, ils posent des questions, ils écoutent attentivement les leçons.

5- L'observation participante

Pour mener à bien notre recherche, il nous a paru utile de recueillir un corpus et de l'analyser pour montrer la manière selon laquelle on enseigne la grammaire dans l'institution algérienne en général, et au collège, en particulier. Dans un même temps, on cherche les difficultés que les apprenants rencontrent lors de l'application des règles grammaticales. Pour ce faire, nous avons centré notre travail sur une observation participante dans deux classes de la 4^e AM (année moyenne). Nous avons également distribué, aux élèves de ladite classe, une série de deux exercices qui traitent du discours rapporté, et auxquels ils doivent répondre sur place sous la surveillance de leur enseignante.

Le choix des deux exercices revient à l'enseignante des apprenants de 4^{ème} année moyenne pour suivre l'enchaînement du programme.

Notre enquête a eu lieu au mois de mars 2017 avec la collaboration d'une seule enseignante qui s'occupe de deux classes de la 4^e année moyenne. Cette enseignante a une expérience de 2 ans dans l'enseignement. Son aide nous a été précieuse. C'est ainsi qu'elle nous a conseillés de commencer par une analyse de niveau. Nous avons assisté à un cours de grammaire assuré par la même enseignante auprès d'un groupe de trente-

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

sept élèves et nous avons remarqué que lorsque les élèves n'arrivent pas à la suivre, elle fait appel à leur langue maternelle.

6-1. Le déroulement d'une leçon de la grammaire

Selon la fiche des séances distribuée aux enseignants du collège par l'inspection pédagogique de la wilaya de Tizi Ouzou en 2014, la séance de la grammaire est décomposée en quatre :

- **La phase de découverte ou phase d'imprégnation** : Elle consiste à observer le texte ou le corpus et à vérifier rapidement la compréhension globale du contenu. Cette compréhension est guidée par des questions de l'enseignant. La lecture des textes est assurée par l'enseignant(e) ou par un bon élève-lecteur.

- **La phase d'analyse** : elle concerne le repérage du fait de la langue. A partir des questions posées par l'enseignant(e). Il est important de laisser aux élèves le temps pour la réflexion. La phase d'analyse porte sur l'émission d'hypothèses par les élèves. Ces derniers sont amenés à réfléchir sur le fonctionnement du point de langue à découvrir et soumis à l'étude.

- **La phase de vérification d'élaboration et de reformulation** : l'enseignante retient toutes les hypothèses vraisemblables, elles seront, par la suite, vérifiées oralement.

- **La phase d'appropriation** : Elle permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue (grammaire). Sachant qu'il est nécessaire, à ce stade, que le réemploi se fasse en situation de classe, et que l'acquisition soit bien installée, il est important de proposer en plus des exercices d'application.

6-2. Les interactions dans la classe

Nous avons remarqué qu'elles dominant dans un seul sens (enseignant-élève). Dans la réciprocité (élève-enseignant) nous n'avons qu'une conversation hybride (mots, phrases lancées sans prendre la parole, verbe à l'infinitif alors qu'il doit être conjugué).

Nous avons observé aussi beaucoup de gêne à s'exprimer en français : manque de vocabulaire, peur de se tromper, manque d'aisance à s'exprimer, nous a avancé l'enseignante qui connaît bien ses élèves.

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

6-3. Les comportements dérangeants rencontrés en classe

Durant notre enquête en classe nous avons fait attention à plusieurs comportements d'élèves qui affectent le déroulement de la séance. Ce sont, entre autres :

- Les déplacements des élèves sans aucune raison valable.
- Le fait de couper la parole à l'enseignante et aux autres camarades.
- Répondre sans même demander la parole.
- Quelques élèves ne répondent pas aux exercices donnés.
- Oubli du matériel nécessaire au cours ; cahiers, livres.

6- La méthodologie adoptée pour l'analyse de la série d'exercices

Notre principal outil de recherche est la série d'exercices destinée aux apprenants de 4^{ème} année moyenne au collège du Tala Bezrou.

L'analyse de notre corpus se focalise sur les erreurs grammaticales les plus récurrentes dans les exercices de discours rapporté de nos apprenants.

Pour pouvoir analyser et classifier ces erreurs, nous avons établi une grille d'analyse dans laquelle nous avons :

- présenté le nombre de bons et de mauvais usages et sans réponses.
- illustré des données par des exemples pris de notre corpus.

Après l'analyse de notre corpus, nous allons analyser les difficultés trouvées par les apprenants au niveau de :

- l'emploi du verbe introducteur.
- l'ajout ou la suppression de la ponctuation (les deux points, les guillemets) et de la conjonction « que ».
- l'ajout ou la suppression de la conjonction « que » pour introduire le discours rapporté.
- transformations de pronoms personnels vers d'autres qui leurs correspondent.
- transformations de temps des verbes du message.
- transformations des expressions de temps.
- transformation de l'interrogation : directe à l'interrogation indirecte ou vis-versa.

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

Dans cette enquête, nous avons distribué une série constituée de deux exercices. Dans le premier exercice, les apprenants sont amenés à répondre en transformant les phrases du « style direct » au « style indirect ». Contrairement au premier exercice ; le deuxième est composé de quatre phrases que les apprenants sont appelés à réécrire du « style indirect » au « style direct ».

Nous présentons ce tableau qui récapitule ces données

Total		Présences		Absences	
Nombre	%	1. Nombre	%	Nombre	%
37	100%	29	78%	08	22%

Tableau 1 présentation des données

Conclusion

Nous tenons à signaler que notre corpus est composé de 37 copies, parmi lesquelles nous avons relevé un manque de 08 copies à cause des élèves absents. De ce fait, nous n'avons récupéré que 29 copies à analyser au niveau des transformations demandées dans les deux exercices.

Chapitre V.

Le passage du discours direct au discours indirect

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

Introduction

Dans le présent chapitre, nous présentons les résultats obtenus d'un exercice de transformation au discours rapporté indirect, que nous avons distribué aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

1- Présentation globale de l'exercice 01

Le principe de cet exercice, consiste à vérifier et décrire les résultats à travers les différentes statistiques. Il s'agit de savoir à quel point les apprenants maîtrisent les transformations subies par le discours rapporté. Dans ce cas, nous avons produit cinq constructions phrastiques différentes. Chaque construction subit une transformation bien précise. L'apprenant est invité de passer du style direct au style indirect en respectant les transformations nécessaires.

Nous avons mis à la disposition des élèves les phrases suivantes :

01- Il dit : « elle est malade ».

02- Ma mère m'a dit : « tu passes ton temps à jouer, tu ne penses jamais à réviser tes leçons ».

03- Il a dit : « vous êtes contents ».

04- Il téléphona à sa mère : « je rentre demain, par le premier avion ».

05- Mon père demande à ma mère : « Faut-il acheter du pain ? ».

Pour bien mener la description des réponses des apprenants sur les transformations subies par le discours rapporté indirect, nous avons dressé un tableau dans lequel nous avons mentionné les points suivants : le nombre des réponses erronées/justes/sans réponses et leurs pourcentages appropriés, suivi d'un histogramme, ceci pour faire ressortir approximativement leur niveau.

Avant de commencer notre description sur les transformations subies par le discours rapporté indirect, il est nécessaire de parler du noyau qui l'introduit, il s'agit de « verbe introducteur ».

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

1-1- Le verbe introducteur

a- La phrase proposée

Pour ce cas, nous avons choisi la phrase suivante.

01-II dit : « elle est malade ».

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase01	03	26	00
Pourcentage %	10%	90%	00%

Tableau 2 le verbe introducteur

b- Présentation et description des résultats

Parmi les 29 réponses attestées de l'ensemble des élèves, nous avons trouvé 03 élèves qui représentent (10%), ont donné une réponse fautive en transformant le verbe introducteur. Tandis que 26 élèves ont laissé le verbe introducteur tel qu'il est, ce qui représente 90% de la totalité.

Notre objectif dans la présente phrase est de mettre le doigt sur le verbe introducteur dans le discours rapporté. Le but est de vérifier chez les apprenants s'ils distinguent entre le verbe introducteur et le verbe du message. Le discours rapporté est toujours introduit par des verbes introducteurs comme : dire, annoncer demander, ces verbes sont placés généralement avant le message rapporté. Cependant, ils peuvent être placés au milieu ou aussi à la fin du message.

Les 03 élèves qui ont transformé le verbe introducteur ne font pas une distinction entre le verbe introducteur « dit » qui est intransformable, et celui du message « est », ces élèves ont répondu ainsi :

- 02 élèves ont transformé le verbe introducteur du présent « il dit » au passé composé « il a dit ».

Exemple 01

Au lieu de donner la réponse suivante :

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

- Il dit qu'elle est malade.

Ils ont répondu ainsi :

- il a dit que je suis malade.

01 élève a transformé le verbe introducteur du présent « il dit » à l'imparfait « il disait »

Exemple 02

Il dit qu'elle est malade. → Il disait qu'elle était malade.

Les transformations subies lors passage du « style direct » au « style indirect » sont :

1-2- Le passage du style direct au style indirect

1-2-1. Suppression de la ponctuation (deux points, guillemets) et l'ajout de la conjonction « que »

a- La phrase proposée

Pour ce cas, nous avons donné la phrase suivante.

01- Il dit : « elle est malade ».

Les résultats obtenus sont les suivants

Phrase \ Réponses	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 01	03	25	01
Pourcentage %	10%	86%	04%

Tableau 3 la suppression de la ponctuation et l'ajout de « que »

b- Présentation et description des résultats

Nous observons dans le tableau ci-dessus que 03 élèves (10%) ont donné une réponse fausse. 25 élèves (86%) ont réussi à répondre correctement à la phrase. 01 élève n'a pas répondu.

Dans cette présente analyse, nous avons centré notre réflexion sur la suppression de la ponctuation (les deux points et les guillemets) qui sont obligatoire lors

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

du passage du style direct au style indirect et les remplacer par la conjonction « que ». Notre objectif est de voir si les apprenants ont réussi à appliquer cette règle de transformation.

La lecture analytique des résultats obtenus nous a permis d'identifier 03 élèves qui ont donné une réponse fautive, ils ont supprimé seulement les deux points et ont laissé les guillemets sans ajouter la conjonction « que ». Les 25 élèves restant ont réussi à transformer la phrase, en donnant la réponse juste.

Nous avons illustré les résultats ci-dessus comme suit :

Exemple

Au lieu de répondre de la façon suivante :

- Il dit qu'elle est malade.

Ils ont répondu ainsi :

- Il dit « elle est malade ».

1-2-2. L'usage des pronoms personnels et possessifs

a- La phrase proposée

Nous avons proposé cette phrase :

02- Ma mère m'a dit : « tu passes ton temps à jouer, tu ne penses jamais à réviser tes leçons ».

Nous avons eu comme réponses les suivantes

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 02	09	17	03
Pourcentage %	31%	59%	10%

-Tableau 04 L'usage des pronoms personnels et possessifs

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

b- Présentation et description des résultats

Les statistiques obtenues sont les suivantes :

- 09 élèves ont mal transformé les pronoms personnels et les pronoms possessifs
- 17 apprenants ont trouvé une réponse juste.
- 03 élèves n'ont pas répondu à cette phrase.

L'exemple qu'on vient de citer ci-dessus constitue les transformations de pronom personnel ; tu → je, et des pronoms possessifs ; ton → mon, tes → mes.

Les résultats relevés ne sont pas satisfaisants. Les 31% de réponses sont fausses. Les élèves ont eu quelques difficultés au niveau de cette transformation, en laissant les pronoms personnels et possessifs comme ils sont dans la consigne.

Exemple

Au lieu de répondre comme suit :

- Ma mère m'a dit que je passais mon temps à jouer, que je ne pensais j'aimais à réviser.

Ils ont répondu ainsi :

- Ma mère m'a dit que tu passais ton temps à jouer, que tu ne pensais j'aimais à réviser.

1-2-3. Les transformations du temps des verbes

a- La phrase proposée

Nous avons proposé aux apprenants la phrase suivante :

03- Il a dit : « vous êtes contents ».

Le tableau suivant résume les résultats obtenus.

Phrase \ Réponses	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 03	22	07	00
Pourcentage %	76%	24%	00%

Tableau 05 les transformations du temps

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

b- Présentation et description des résultats

La plupart des élèves au nombre de 22 ont échoué dans la réponse. Seulement 07 apprenants ont répondu correctement.

Quand le discours est rapporté dans la période où il a été prononcé (verbe introducteur au présent, ou au futur), les temps du discours direct ne subissent pas de modifications en passant au discours indirect.

Dans ce cas, nous avons observé que 76% des élèves ont échoué quand il s'agit de trouver la bonne réponse, cela indique qu'ils trouvent les difficultés lors de la transformation de temps. Nous avons constaté que l'ensemble des élèves ont répondu de manière différente.

- 10 élèves ont laissé les verbes du message d'origine « êtes », au temps du présent et ils ont aussi oublié de transformer le pronom personnel « vous » au « nous ».

Exemple 01

Au lieu de donner la structure suivante :

- Il a dit que nous étions contents.

Ils ont répondu ainsi :

- Il a dit que vous êtes contents.

12 élèves ont transformé les verbes du message au futur au lieu de l'imparfait, et ils ont aussi oublié de transformer le pronom personnel.

Exemple 02

- Il a dit que vous serez contents...

Les temps du discours indirect subissent des transformations selon les règles suivantes de la concordance des temps (modes indicatif).

Discours direct	Discours indirect
Présent	Imparfait
Passé composé	Plus que parfait
Futur	Conditionnel
Futur antérieur	Conditionnel passé

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

1-2-4. Les expressions de temps

a- La phrase proposée

Nous avons proposé la phrase suivante :

04- Il téléphona à sa mère : « je rentre demain, par le premier avion ».

Les réponses données par les apprenants sont classées comme suit :

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 04	18	08	03
Pourcentage %	62%	28%	10%

Tableau 06 Les expressions de temps

b- Présentation et description des résultats

Nous avons recensé ces résultats :

- 18 réponses erronées sur 29.
- 08 réponses justes.
- 03 élèves n'ont même pas donné une réponse.

Notre intention dans le présent cas était de transformer l'expression de temps « demain » vers « le lendemain ». L'objectif est de vérifier si les élèves ont une maîtrise dans la transformation des expressions de temps.

D'après les statistiques obtenues qui se résument par (62%) réponses erronées et 10 % sans réponses, et malgré les (08%) qui ont réussi à trouver la bonne réponse, nous avons pris conscience des difficultés rencontrées par les apprenants dans cette transformation. Les apprenants ont laissé l'expression « demain » telle qu'elle est, ces élèves ont répondu ainsi ;

Exemple

Au lieu de répondre de la façon suivante :

- Il téléphona à sa mère qu'il rentrait le lendemain, par le premier avion.

Ils ont répondu ainsi :

- Il téléphona à sa mère qu'il rentra demain, par le premier avion.

Chapitre V. Le passage du discours direct au discours indirect

1-2-5. De l'interrogation directe à l'interrogation indirecte

a- La phrase proposée

Nous avons proposé la phrase suivante :

05- Mon père demande à ma mère : « Faut-il acheter du pain ? ».

Dans notre analyse nous avons obtenu les résultats suivants

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 05	17	12	00
Pourcentage %	58%	42%	00%

Tableau 07 De l'interrogation directe à l'interrogation indirecte.

b- Présentation et description des résultats

Nous observons dans ce tableau que 17 élèves ont donné une réponse fausse. Tandis que les autres, au nombre de 12 ont réussi de trouver la bonne réponse.

D'après les résultats précédents, nous constatons que la majorité des élèves ont échoué lorsqu'il s'agit de procéder au passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte. L'interrogation directe est supprimée et remplacée par la proposition « si » lors du passage de style direct au style indirect. Cela montre que le nombre et le taux des réponses erronées (58%) sont supérieurs à celles des réponses justes (42%), cela signifie que les élèves rencontrent des difficultés dans cette transformation. Les élèves ont placé la conjonction « que » à la place de « si » ;

Exemple

Au lieu de donner la structure suivante :

- Mon père demande à ma mère s'il faut acheter du pain.

Ils ont répondu ainsi :

- Mon père demande à ma mère qu'il faut acheter du pain.

Conclusion

Les résultats obtenus indiquent que les apprenants ont un niveau homogène, quelques-uns savent les règles nécessaires pour passer au style indirect, d'autres les ignore complètement.

Chapitre VI :
Le passage du discours indirect
au discours direct

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats et les statistiques du deuxième exercice de notre corpus que nous avons distribué aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collège de Ben Ziadi Mohamed de Tala Bezrou.

1- Présentation globale de l'exercice 02

Notre objectif dans cet exercice, consiste à vérifier et décrire les résultats à travers les différentes statistiques, et chercher à quel point les apprenants maîtrisent les transformations subies par le discours rapporté. Dans ce cas, nous avons produit cinq constructions phrastiques différentes. Chaque construction subit une transformation bien précise. L'apprenant a été invité à assurer le passage du style indirect au style direct en respectant les transformations nécessaires.

Le deuxième exercice est :

- Il dit qu'il est content.
- Il nous avait dit qu'il voudrait que nous l'aidions à déménager ses meubles.
- Il a annoncé qu'il partait en vacances
- Elle se demande s'il faut partir ou rester.
- Elle lui a dit de sortir.

Dans le deuxième exercice nous voulons mettre en œuvre les transformations lors de passage du style indirect au style direct qui sont les suivantes :

- L'ajout de la ponctuation et la suppression de « que ».
- L'usage des pronoms personnels et possessifs.
- De l'interrogation indirecte à l'interrogation directe.
- Les transformations du temps des verbes.
- L'usage des modes du temps.

1-1. L'ajout de la ponctuation et la suppression de « que »

a- La phrase proposée

Nous avons donné aux apprenants la phrase suivante :

01-Il dit qu'il est content.

Nous avons obtenu les résultats ci-dessous

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 01	03	25	01
Pourcentage %	10%	87%	03%

Tableau 08 L'ajout de la ponctuation et la suppression de « que »

b- Présentation et description des résultats

Les résultats obtenus sont :

- 03 élèves ont donné une réponse fausse.
- 25 élèves ont trouvé la bonne réponse.
- 01 élève n'a pas répondu.

Notre objectif, dans cette analyse, est de voir si les apprenants maîtrisent le passage du style indirect au style direct. La première règle de transformation est celle de la suppression de la conjonction « que » et la remplacer par la ponctuation nécessaire (points et guillemets).

Dans cette transformation, nous avons trouvé 03 réponses fausses ce qui représente (10%). Ces élèves ont mis seulement les guillemets, et ils ont oublié d'ajouter les deux points et supprimer la conjonction « que ».

Exemple

Au lieu de donner la structure suivante :

- Il dit : « je suis content ».

Ils ont répondu ainsi :

- Il dit : « qu'il est content ».

1-2. L'usage des pronoms personnels et possessifs

a- La phrase préposée

Pour ce cas, nous avons proposé la phrase suivante

02- Il nous avait dit qu'il voudrait que nous l'aidions à déménager ses meubles.

Les réponses données par les élèves sont classées comme suite

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 02	17	09	03
Pourcentage %	59%	31%	10%

Tableau 10 L'usage des pronoms personnels et possessifs

b- Présentation et description des résultats

Nous avons dénombré :

- 17 réponses erronées.
- 09 réponses justes, ce qui représente 31%.
- 03 élèves n'ont pas donné des réponses.

Dans ce présent cas, nous voulons savoir si les apprenants savent transformer les pronoms personnels « il » au pronom personnel « je » et « nous » au « vous » et « le » au « me », et les pronoms possessifs « ses » au « mes »

La majorité des apprenants n'ont pas trouvé la réponse correcte, cela signifie qu'ils trouvent une difficulté lors de transformations des pronoms personnels et possessifs en les laissant tels qu'ils sont.

Exemple

Au lieu de répondre comme suit :

- Il nous avait dit : « je voudrais que vous m'aidiez à déménager mes meubles.

Ils ont répondu :

- Il nous avait dit : « il voudrait que nous l'aidions à déménager ses meubles ».

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

1-3. Les transformations du temps des verbes

a- La phrase proposée

Nous avons aussi proposé la phrase suivante pour les apprenants

03- Il a annoncé qu'il partait en vacances.

Nous résumons les réponses des apprenants dans le tableau ci-dessous.

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrases 03	26	02	01
Pourcentage %	90%	07%	03%

Tableau 11 Les transformations du temps des verbes.

b- Présentation et description des résultats

Nous avons compté

- 26 réponses erronées sur 29.
- 02 réponses justes.
- 01 élève n'a pas répondu.

La phrase ci-dessus centre sur la transformation de temps du verbe du message de l'imparfait « partait » au présent de l'indicatif « pars ». La majorité écrasante des apprenants n'ont pas trouvé la bonne réponse. Cela nous donne que les apprenants rencontrent des difficultés lorsque le verbe du message subit des transformations du temps. Les apprenants ont répondu de manières différentes

12 élèves ont laissé le verbe « partait » qui est conjugué à l'imparfait tel qu'il est conjugué dans le style indirect.

Exemple 01

Au lieu de répondre comme suit :

- Il a annoncé : « je pars en vacances ».

Ils ont répondu comme suit :

- Il annoncé : « il partait en vacances ».

14 élèves ont transformé le verbe « partait » au passé composé.

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

Exemple 02

Les élèves ont répondu ainsi :

- Il a annoncé : « il est parti en vacances ».

1-4. De l'interrogation indirecte à l'interrogation directe

a- La phrase proposée

L'exemple donné est le suivant ;

04- Elle se demande s'il faut partir ou rester.

Les résultats obtenus sont :

Phrase \ Réponses	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase 04	05	23	01
Pourcentage %	17%	80%	03%

Tableau12 De l'interrogation indirecte à l'interrogation directe.

b- Présentation et description des résultats

Le tableau précédent présente les résultats suivants :

- 17% ont donné une réponse erronée en laissant la phrase telle qu'elle est.
- 80% ont répondu juste en transformant l'interrogation indirecte à l'interrogation directe.
- 01 élève n'a pas répondu.

Nous avons donné cette phrase dans le but de savoir si les élèves savent transformer l'interrogation indirecte en interrogation directe. Les résultats obtenus résument que les apprenants rencontrent des difficultés lors de cette transformation (17% des réponses fausses). Ces apprenants ont laissé l'interrogation indirecte telle qu'elle est dans le style indirect.

Exemple

Au lieu de répondre comme suit :

- Elle se demande : « faut-il partir ou rester ».

Ils ont répondu :

- Elle se demande : « s'il faut partir ou rester ».

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

1-5. L'usage des modes du temps

a- La phrase préposée

Nous avons proposé la phrase suivante

05- Elle lui a dit de sortir.

Le tableau suivant reprend les résultats obtenus

Réponses Phrase	Réponses erronées	Réponses justes	Sans réponse
Phrase05	25	03	01
Pourcentage %	87%	10%	03%

Tableau 13 L'usage des modes du temps

b- Présentation et description des résultats

Les statistiques obtenues sont les suivantes :

- 87% ont donné des réponses fausses.
- 10% ont réussi à transformer la phrase ci- dessus à la forme correcte.
- 03% de la totalité des élèves n'ont pas répondu.

Notre intention dans le présent cas, était de savoir si les apprenants maîtrisent la transformation des modes de temps dans le discours rapporté. Les statistiques obtenues signifient qu'ils ont trouvé des difficultés lors de cette transformation.

Les élèves ont supprimé la proposition « de » et laissé le verbe sortir à l'infinitif.

Exemple

La construction correcte est :

- Elle lui a dit : « sortez ! ».

Mais les apprenants ont répondu comme suit :

- Elle lui a dit « sortir ».

Conclusion

Les résultats et les statistiques obtenus indiquent que nos apprenants trouvent des gênes lors du passage au style direct.

Chapitre VI. Le passage du discours indirect au discours direct

2- Synthèse générale des deux chapitres d'analyse

En guise de conclusion pour cette deuxième partie, nous pouvons dire que les apprenants, à qui nous avons distribué la série d'exercice ont tous essayé de répondre aux deux exercices proposés.

Au cours de notre enquête, nous avons enregistré que les élèves ont rencontré des difficultés dans la manipulation des outils grammaticaux tels que les transformations dans le discours rapporté qui sont

- Les transformations de temps des verbes du message.
- Les transformations des expressions du temps.
- Les transformations de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte.
- L'usage des modes de temps.

Notons, par ailleurs, que nos apprenants ont pu dépasser quelques difficultés rencontrées comme :

- La suppression ou l'ajout de ponctuation.
- L'ajout ou la suppression de « que ».
- L'usage de pronoms personnels et possessifs.
- Transformation de l'interrogation indirecte vers l'interrogation directe.

Nous signalons, enfin, que les élèves maîtrisent beaucoup plus les transformations de style direct au style indirect.

Conclusion générale

Conclusion générale

À travers cette recherche, nous avons traité le thème de l'enseignement de la grammaire au cycle moyen. Notre objectif est de montrer la méthode qu'on utilise pour enseigner la grammaire au collège et voir si les apprenants de quatrième année moyenne sont capables de manipuler les règles grammaticales.

En effet, nous sommes arrivés à confirmer que les méthodes d'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère se fait d'une manière distincte dans les différentes méthodologies.

Ensuite, la méthode d'enseignement de la grammaire au collège de BEN Ziadi Mohamed de Tala Bouzrou est implicite, ce qui nous a menés à infirmer notre hypothèse de départ qui sous-entendait que l'enseignement de la grammaire se fait avec une méthode explicite.

A travers l'analyse de notre corpus recueilli, nous avons remarqué que nos apprenants affrontent des difficultés lors de l'application des règles grammaticales, à savoir les transformations de discours rapporté « direct/indirect ». Ces difficultés sont dues à :

En premier lieu, du fait que le volume horaire consacré n'est pas suffisant pour un bon enseignement de la grammaire.

En deuxième lieu, la méthode d'enseignement de la grammaire qui est implicite, ou l'apprenant est obligé de fournir des efforts afin de connaître et manipuler les règles grammaticales, mais les élèves qui n'ont pas de compétences n'arrivent pas à déduire ces règles.

Dans la partie analytique de notre corpus, nous avons évoqué que le programme du manuel scolaire ne répond pas positivement aux besoins des apprenants dans l'application des règles grammaticales, ce qui résume la complexité de système du français.

A travers notre analyse et nos résultats obtenus, et dans le but de garantir un bon enseignement de la grammaire du FLE au collège, nous proposons les solutions suivantes :

- Augmenter le volume horaire pour l'enseignement de la grammaire.
- Ajouter une séance d'exercices de grammaire dans chaque séquence.

Conclusion générale

- Consacrer un quart d'heure de temps pour la grammaire dans les autres séances telles que les séances de l'oral, de l'écrit, et de vocabulaire afin d'habituer les élèves à utiliser les formes grammaticales.
- Assurer une évaluation continue des élèves lors des exercices de grammaire.

Bibliographie

1. Les ouvrages consultés

- ALI BOUACHA Abdelmadjid, *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques, pratique dans la classe*, Paris, Hachette , 1983.
- BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquêtes : Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998
- BESSE Henri et PORQUIER Rémy, *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Didier.1991.
- CHOMSK Noam , *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971
- COSTAOUEC Denis et FRANCOIS Guérin, *Syntaxe fonctionnelle : théories et exercices*, Rennes, PUR, 2007.
- CREISSELS Denis, *Syntaxe générale, une introduction typologique 1 : catégories et constructions*, Paris, Hermès, 2006.
- CUQ Jean Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier.1996.
- GERMAINE, Claude et HUBERT Séguin, *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE. International, 1998.
- MARTINEZ Pierre, *La Didactique des langues étrangères*, Paris : Hachette, 2006.
- MARTINET André, *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin, 1985.
- POQUIER Rémy, *L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives*, *Etudes de linguistique appliquée n° 307*, Paris, Didier, 1977.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1998.
- RADOLPHE Ghigilione et BENJAMIN Matalon, *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Paris, Armand colin, 1998.
- TOURATIER Christian, *Analyse et théories syntaxique*, Provence, PUP.2005,
- TAGLANTE Christine, *La classe de langue*, CLE Paris. 1999.

2. Les dictionnaires consultés

- MICHEL Pougeouise, *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris, Armand Colin, 2007.
- ROBERT Galisson et DANIEL Coste, *Le Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Le petit Robert I, Le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française,
Paris, 1990.

MOUNIN George, *Le dictionnaire de linguistique, PUF, 2004.*

3. Le manuel scolaire

Le livre de français 4^{ème} année moyenne, office national des publications scolaire, 2016-2017.

4. Articles

La loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n° 08- 04 du janvier 2008).