

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou

Faculté des lettres et des Langues étrangères

Département de Français



MEMOIRE

En vue de l'obtention du Diplôme de Master en langue française

Spécialité : Didactique des textes et du discours

Thème

**L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative
cas de la 4^{eme} année moyenne dans la région de Boghni.**

Encadré par :

Mme TACINE FADHILA

Réalisé par :

Melle BENAKLI Amel

Melle BERKANI Tassadit

Devant le jury :

Présidente : Mme OUMATOUK F.

Promotrice : Mme TACINE F.

Examineur : Melle BOUAZIZ.

2016-2017

REMERCIEMENTS

A DIEU

Qui a permis la réalisation de ce mémoire,

Nous tenons à témoigner notre profonde gratitude et nos remerciements les plus vifs à notre promotrice M^{me} TACINE F., Maitre assistante au département de français à l'UMMTO, qui nous a accordé de diriger ce travail, ses précieux conseils et son aide.

Nous tenons aussi à présenter notre profonde considération aux membres de jury qui nous font l'honneur d'évaluer ce travail.

M^{me} OUMATOUK F, Maitre assistante à l'UMMTO d'avoir accepté la présidence du jury.

M^{elle} BOUAZIZ S, Maitre assistante à l'UMMTO d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance à M^r CHENOUNE F. Directeur de CEM base 7 de BOGHNI ainsi à M^{me} HAMDI, Enseignante au même CEM.

Enfin, que toutes les personnes qui ont participées de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici nos profondes reconnaissances et sympathie.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à:

Mes chers parents :

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour les sacrifices qu'ils ont consenti pour notre instruction et notre bien être.

Ma chère sœur Malika qui m'a toujours soutenue.

Mes chères sœurs : Kaïssa, Hayet, Hassina, Nassima, leurs maris et leurs adorables enfants.

Mes chers frères : Moh, Lamine et Idir.

Ma grand-mère ainsi que tout mes proches.

La mémoire de mes grands parents.

Tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin.

Mon binôme Tassadit avec laquelle j'ai partagé la tâche ainsi qu'à toute sa famille.

Amel

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents :

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour les sacrifices qu'ils ont consenti pour notre instruction et notre bien être

Mes adorables sœurs : Djedjiga, Djamila et Dihia.

Mes très chers frères : Akfi et sa petite Famille surtout ses petits anges Moh et Amina ainsi que mon chère frère Hamid

Ma grand-mère maternelle : Wardia

La mémoire de mes grands-parents : Moh, Said et Fatima

La mémoire de ma tante : Ouardia

Mes adorables cousines surtout Nadia

Toute ma famille

Mes collègues de travail surtout Mohamed

Ceux qui m'ont aimés, soutenus et font confiance

Mon binôme Amel avec laquelle j'ai partagé la tâche ainsi qu'à toute sa famille.

Tassadit

Sommaire

Sommaire

Introduction.....	01
Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage du FLE	
1. Définition des termes «enseignement», «apprentissage»	04
2. La relation entre enseignement/apprentissage	05
3. Les stratégies d'enseignement	06
4. Enseignement/Apprentissage du français en Algérie	09
Conclusion.....	14
Chapitre2 : La grammaire dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE	
1. Définition de méthode et méthodologie d'enseignement du FLE	15
2. La grammaire dans les méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE	16
Conclusion.....	26
Chapitre 3 : L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative	
1. Définition de la grammaire	27
2. Définition de l'approche communicative	30
3. L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative	31
Conclusion.....	32
Chapitre 4 : La méthodologie de la recherche	
1. Type de recherche	33
2. Description du corpus	33
3. Circonstance et déroulement de l'enquête	40
4. Les limites et les biais de notre recherche	41
Conclusion.....	41
Chapitre 5 : Analyse de la collecte des données	
1. Analyse des données	42
Conclusion	55

Conclusion générale.....56

Références bibliographiques.

Liste des figures

Liste des tableaux

Annexes.

Table des matières.

Introduction générale

L'école algérienne a hérité d'une longue/grande tradition grammaticale, issue de l'école traditionnelle de « Port Royal » (1662) qui considère la grammaire comme discipline reine, essentielle à la connaissance et à la pratique de langue mais aussi à la formation de l'esprit logique sinon scientifique. C'est pourquoi la séance de grammaire occupe une place importante dans le programme scolaire.

Suite à l'avènement de la didactique des langues étrangères et de la méthodologie directe qui supposent une conception radicalement opposée aux idées de la méthodologie traditionnelle, les didacticiens et les linguistes se sont entendus sur le fait que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'a pas pour objectif de mettre l'élève en mesure de lire et écrire mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau. En outre, on imposait un enseignement de grammaire dans une classe de langue différent de celui qu'on peut pratiquer dans le cadre de la didactique des langues maternelles, c'est à-dire que l'on doit établir pour les élèves des liens évidents et explicites entre les activités dites spécifiques (grammaire, vocabulaire, orthographe...) d'une part et celles de lecture, expression orale et écrite d'autre part.

Dès lors, dans le cadre de la Réforme du système éducatif et de l'enseignement en Algérie, l'apprenant devient le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques. Il est invité à réfléchir sur la langue, le plus souvent à partir des documents authentiques afin de privilégier l'apprentissage de la communication mise en situation. Les manuels scolaires se revendiquent de l'approche communicative qui s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétences dans le but de former l'homme de demain. Autrement dit, acquérir des compétences durables lui permettant de les exploiter dans la vie de tous les jours.

Ceci dit, dans le cadre de notre travail, nous partons d'un constat d'échec de l'enseignement par l'approche communicative dans la mesure où les connaissances grammaticales des élèves à l'aube de lycée se révèlent faibles par rapport aux temps passés. En effet, ces élèves sortent à la fin du cycle secondaire avec des difficultés à construire une phrase grammaticalement correcte. Ce qui nous amène à formuler la problématique suivante : à quoi est dû l'échec de l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative ?

Pour répondre clairement et d'une manière précise à notre problématique, nous reposons sur les quatre hypothèses suivantes :

Introduction générale

- L'échec reviendrait à la qualité de l'enseignement qui n'est pas remise en cause ni d'ailleurs le niveau des élèves.
- L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative ne conviendrait pas aux besoins de nos apprenants.
- Le réinvestissement des connaissances grammaticales des élèves, notamment en expression orale serait rarement explicite, dans ce cas l'élève n'éprouverait pas la nécessité de l'effort grammaticale qui prend tout son sens en même temps.
- L'amélioration de la compétence de communication chez l'apprenant pourrait se faire, nous le supposant, en sensibilisant ces derniers à la relation étroite entre l'apprentissage de la grammaire et l'expression orale.

L'objectif de notre travail est d'établir pour les élèves des liens évidents entre le programme de la grammaire et la production orale.

Pour en arriver, nous avons fait une étude sur un cas d'élèves algériens, plus particulièrement des kabylophones issus de la région de Boghni, ils sont en classe de la 4^{ème} année moyenne, c'est-à-dire la dernière année du cycle moyen qui leur permettra d'accéder à un enseignement spécialisé au cycle secondaire.

Pour apporter les éléments de réponses à notre question, nous élaborerons un parcours qui contient cinq chapitres :

- Le premier chapitre concernera l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous permettra de comprendre le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, ses objectifs, ainsi que les objectifs visés dans l'enseignement du français en Algérie, plus particulièrement au cycle moyen à la région de Boghni.
- Le deuxième chapitre consiste à présenter les méthodologies d'enseignement du FLE ainsi que la place et les techniques d'enseignement de la grammaire et de l'oral dans chaque méthode en se basant sur l'approche communicative.
- Dans le troisième chapitre nous aborderons l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative afin de mieux cerner la pratique grammaticale par cette approche ainsi, nous pourrons analyser sur terrain la pratique grammaticale des enseignants et le réinvestissement des connaissances des élèves.
- Dans le quatrième chapitre nous exposerons la méthodologie de la recherche où nous expliquerons les démarches suivies pour réaliser notre recherche, les instruments

Introduction générale

utilisés pour la collecte de données, les problèmes auxquels nous nous sommes heurtées, enfin, les limites et le biais de notre recherche.

- Le cinquième et dernier chapitre porte sur l'analyse des données ainsi que des perspectives dans le but d'une amélioration.

Chapitre 01

L'enseignement /apprentissage du FLE

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère permet d'acquérir une compétence de communication dont il est important de connaître les règles de son emploi. De ce fait, la grammaire représente l'un des points de langue indispensable pour quiconque veut apprendre à parler et à écrire.

Mais avant de présenter le rôle de la grammaire dans l'acquisition d'une compétence de communication, il convient d'abord de définir tous les concepts qui nous proposent de réfléchir sur les chapitres ultérieurs.

Nous aborderons dans ce premier chapitre la définition des termes « enseignement », « apprentissage » ainsi que la relation qui existe entre les deux. Nous mettrons la lumière sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage tout en présentant les nouveaux rôles de chacun de « l'enseignant » et de « l'apprenant » dans la classe du FLE. Par ailleurs, afin d'éclairer notre thème, nous présenterons également l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, ses objectifs généraux dans les différents cycles de l'école algérienne. En dernier lieu, nous nous intéresserons au programme et aux objectifs d'enseignement/apprentissage du français en 4^e année moyenne.

1. Définition des termes « enseignement », « apprentissage »

1.1 L'enseignement

L'enseignement est l'art d'instruire, de transmettre des connaissances, de donner des perceptions d'une science.

Enseigner au primaire consiste à installer chez l'élève des concepts de base (matières de base) lui permettant d'assimiler les connaissances qui lui sont proposées ainsi que l'information qui le situe dans le temps et dans l'espace.

Au moyen et au secondaire, les matières déjà acquises doivent être approfondies et élargies.

1.2 L'apprentissage

L'apprentissage est l'action d'apprendre dans le but d'acquérir des connaissances, selon J-Pierre CUQ :

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. [...] L'apprentissage peut être défini

comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.» (J-P, CUQ, 2003 :22)

2. La relation entre enseignement/apprentissage

Malgré la distinction des mots dans leurs définitions où l'enseignement signifie «apprendre à quelqu'un», l'apprentissage signifie «apprendre quelque chose» mais il existe une forte relation entre ces deux concepts, ils contribuent tout les deux à l'acquisition du «savoir » qui à son tour permet le processus « former».Le didacticien Jean HOUSSAYE« le triangle pédagogique, 1988 »a illustré la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir à l'aide du schéma suivant :

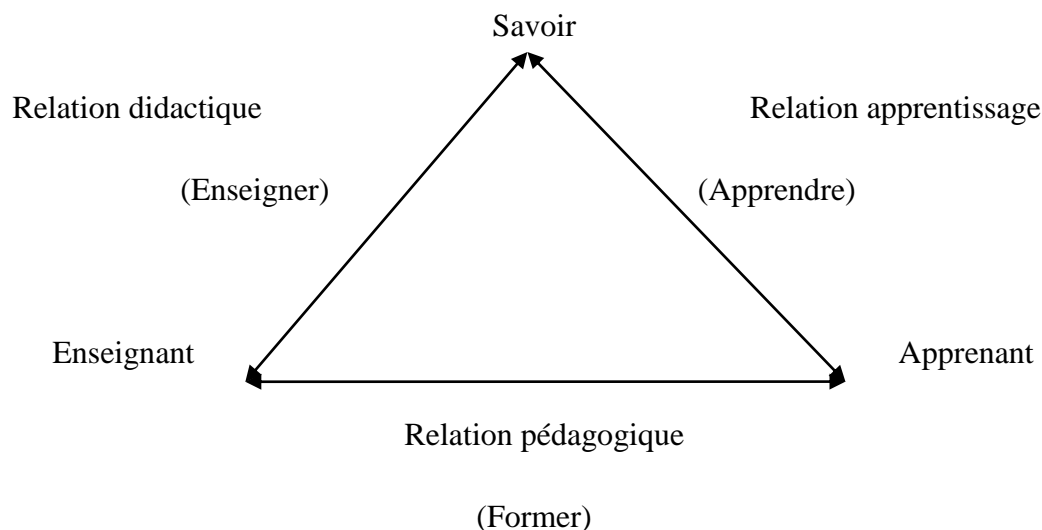


Figure 01 : Triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE.

D'après ce schéma, le savoir se réalise grâce à l'interaction qui existe entre les trois éléments : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

L'enseignant interagit avec l'apprenant et le savoir, il a une relation pédagogique avec le premier et une relation didactique avec le second.

L'apprenant interagit avec l'enseignant et le savoir à acquérir, il a une relation de formation pédagogique avec le premier et une relation d'apprentissage avec le second.

Le savoir désigne du côté de l'enseignant : le savoir à transmettre et du côté de l'apprenant : le savoir à acquérir.

3. Les stratégies d'enseignement

La notion de stratégie selon le dictionnaire Larousse signifie :

«*L'art de diriger les armées.*», «*art de diriger de vastes opérations* ». (Larousse, 1998 : 1499).

Donc la stratégie au sens militaire est l'art de conduire une armée, cela nous permettrait de mieux comprendre le métier de l'enseignant.

Si l'enseignement est action d'instruire, d'apprendre, l'enseignant doit mettre en œuvre des stratégies à adapter devant tous les imprévus qu'il peut rencontrer, il lui faut un savoir-faire didactique, une gestion et une création des conditions favorables à l'apprentissage. A titre d'exemple :

- Suivre une méthodologie d'enseignement qui convient à l'objectif visé (cours magistral)
- Poser des questions aux apprenants et vérifier leurs compréhensions.
- Faire travailler les apprenants ensembles ou individuellement.
- Proposer d'activités ludiques qui peuvent motiver l'apprenant.
- Enseigner la grammaire d'une manière implicite ou explicite en tenant compte des besoins et des compétences de ses apprenants.
- Etre flexible sur le temps nécessaire à l'apprentissage.
-

3.1.Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est celui qui est chargé de l'enseignement, c'est une personne qui transmet ses connaissances aux apprenants dans le cadre d'une formation générale ou spécifique à une matière. Son rôle a changé pendant les dernières années, il devient selon J-P, CUQ :

«*Aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc.*» (J-P, CUQ, 2003 : 83)

Afin de mettre la lumière sur ses responsabilités, nous présenterons quelques rôles Selon le modèle théorique de Jacques Tardif « pour un enseignement stratégique -L'apport de la psychologie cognitive ,1992 », cité par (A.DENIS, 1996 :73), « des actes de colloques 1996 de l'association de la recherche au collégiale (ARC) », [document en ligne].

- **L'enseignant «penseur»**

L'enseignant penseur est celui qui tient compte des objectifs du programme et l'application des stratégies d'apprentissages convenables. Il identifie les méthodes assurant la transmission des savoirs. Il vérifie le contenu publié en choisissant ce qui favorise un développement des stratégies « métacognitives, cognitives et socio-affectives » contribuant à l'appropriation d'une langue étrangère.

- **L'enseignant «preneur de décision»**

L'enseignant « preneur de décisions » ne se sent pas obligé de suivre une méthode d'enseignement particulière, il tient compte des besoins de ses apprenants, il identifie leurs lacunes et cherche des solutions pour y remédier en proposant par exemple des activités communicatives pour corriger leurs pratiques langagières. Donc il peut prendre des décisions au niveau du contenu et de méthode de travail. Il vise l'autonomie de ses apprenants.

- **L'enseignant «motivateur»**

L'enseignant doit motiver ses apprenants en cherchant à rendre le cours intéressant, il doit leur proposer des activités liées à leurs intérêts et suscitent leurs sentiments. En outre, il doit leur expliciter la pertinence et l'utilité des activités proposées et leur faire comprendre que sa présence est une aide et ses jugements s'inscrivent dans le but d'une amélioration.

- **L'enseignant «modèle»**

L'apprenant apprend une langue étrangère en imitant son enseignant qui représente pour lui un modèle au niveau de la compétence langagière.

- **L'enseignant «médiateur»**

L'enseignant joue un rôle de «médiateur». D'abord, il négocie avec l'apprenant son impression de la complexité d'une tâche proposée et les chances de réussite. Ensuite, il rappelle à son apprenant les savoirs qu'il doit exploiter pour la réalisation de cette tâche et enfin, il aide l'apprenant à apercevoir les difficultés et établir des solutions.

▪ L'enseignant «entraîneur»

En dernier lieu, l'enseignant entraîneur dirige le cours, planifie des activités qui répondent aux besoins de ses apprenants et forme des compétiteurs prêts à exercer leurs connaissances et à les transférer.

3.2 Les stratégies d'apprentissage

Sur cette voie de recherche, Oxford voit que ces stratégies sont «*des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* » Cité par : (Medwedjew, 2008 :03) elle les classe en deux catégories :

3.2.1 Les stratégies directes

Elles se subdivisent à leur tour à des stratégies mnémoniques (créer des liens mentaux, utiliser des images et des sons, bien réviser et utiliser des actions), Stratégies cognitives (pratiquer la langue, recevoir et émettre des messages, analyser et raisonner et créer des structures) et stratégies compensatoires (deviner intelligemment, surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit)

3.2.2 Les stratégies indirectes

Celles-ci regroupent les stratégies métacognitives (centrer ses apprentissages les planifier, et les évaluer) stratégies affectives (S'auto-encourager...) et stratégies sociales (poser des questions, coopérer avec ses camarades, s'ouvrir à la culture d'autrui).

3.3 Le rôle de l'apprenant

« Apprenant » désigne celui qui apprend, il est considéré, actuellement, comme « *acteur social possédant une identité personnelle* » (J-P, CUQ, 2003 :21). Il a été perçu pendant longtemps comme un synonyme du terme élève ou enseigné.

« *A partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage* » (J-P, CUQ, 2003 :21)

Aujourd'hui l'apprenant est placé au centre du dispositif d'apprentissage, on lui a attribué une grande part de responsabilité dans la classe, ainsi, il joue plusieurs rôles. L'objectif Attribuer à l'apprenant un métier, c'est l'inviter à construire son «identité scolaire». C'est lui demander de travailler afin d'apprendre. Nous vous présentons le rôle que joue l'apprenant dans une classe de langue :

- **L'apprenant «observateur»**

Si l'enseignant est perçu comme un modèle à imiter, dans ce cas l'apprenant joue le rôle d'un observateur qui cherche à donner du sens à son activité d'apprentissage.

Exemple : Apprendre à prononcer les lettres tout en regardant les lèvres de l'enseignant et en s'appuyant sur les représentations qu'on a de cette activité.

- **L'apprenant responsable et actif**

L'enseignant dans son rôle entraîneur, facilitateur, n'est qu'un guide pour l'apprenant, il appartient à ce dernier de prendre une grande part de responsabilité vis-à-vis de son apprentissage : c'est à lui de contrôler sa motivation, son attention ainsi que de traiter les informations qu'il a reçu en utilisant ses connaissances antérieures, il doit s'engager dans la réalisation d'une tâche déterminée.

Dans la classe c'est lui l'acteur, il sait qu'il a un rôle à jouer, l'enseignant est là pour le questionner, le faire découvrir, lui à son tour il s'entraîne et participe pour obtenir des meilleurs résultats.

4. Enseignement/Apprentissage du français en Algérie

Il est clair que le français est une langue étrangère où son usage est socialement indéniable. Il s'agit d'une langue qui contribue comme langue d'enseignement au développement psychologique et cognitif de l'apprenant.

4.1 Les objectifs de l'enseignement/ apprentissage dans les différents cycles scolaires

Nous pouvons regrouper les objectifs de l'enseignement-apprentissage du français, dans les différents cycles de l'école algérienne en trois groupes :

Objectif «communicationnel» : Le FLE est enseigné dans le but d'acquérir une compétence de communication dont il importe de connaître les règles de son emploi et les maîtriser.

Objectif «civilisationnel et culturel» : L'enseignement du français vise à découvrir de différentes civilisations à travers les différents textes étudiés, l'apprenant devra savoir les

analyser et les interpréter ainsi que de les comparer à des contextes culturels et historiques afin de pouvoir connaître son identité et l'identité d'autrui.

Objectif «fonctionnel» : L'enseignement du français favorise l'accès à l'information en différents domaines scientifiques et techniques.

4.2 Objectifs dans le cycle moyen

Selon le guide de l'enseignant, le cycle moyen est divisé en trois paliers : le premier palier représente la première année moyenne dont l'objectif est de rendre l'apprenant capable de produire oralement et par écrit des informations sur soi à travers des textes informatifs et explicatifs. Le deuxième palier représente à la fois la deuxième et la troisième année de l'enseignement moyen, son objectif est et le dernier qui est la quatrième année moyenne.

Les objectifs principaux de l'acte d'enseignement-apprentissage du français dans le cycle moyen est de faire acquérir à l'apprenant les habiletés de narrer, de décrire, d'expliquer ainsi que d'argumenter. Ces différents objectifs figurent en effet, au niveau du guide de l'enseignant de ce palier :

«Raconter était l'objectif de la 1^{ère} année moyenne. Décrire, celui de la 2^{ème} année moyenne. Expliquer, celui de la 3^{ème} année moyenne, argumenter sera celui de la 4^{ème} année.»(H.AYAD, 2013/2014 :29).

- **Les compétences à acquérir**

A la fin du cycle moyen, l'apprenant est censé acquérir des compétences lui permettant de communiquer oralement et par écrit dans différentes situations.

4.3 Le programme de la 4^{ème} année moyenne

Le nouveau programme a pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer dans cette langue par la pratique de l'oral et de l'écrit.

«Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes.»(H.AYAD, 2013/2014).

L'ensemble des activités de ce programme ont pour but de construire des savoirs et des savoir-faire visant des objectifs de réception et de production (écouter/parler, lire/écrire).

Le programme compte trois projets. Chaque projet est composé de trois à deux séquences et à la fin de chaque séquence, les apprenants sont amenés à réaliser une production qui finalise les enseignements/apprentissages.

Afin de faciliter l'utilisation du manuel et d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage, toutes les séquences étaient organisées selon le même schéma, chaque séquence s'étale sur deux semaines, voici leur structure :

- **La compréhension de l'oral :** qui vise à développer chez l'apprenant les capacités d'écoute et la construction du sens à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de l'enseignant.
- **La production de l'oral :** Après plusieurs écoutes des documents audio ou de l'enseignant, l'apprenant prendra la parole à son tour afin de communiquer avec son enseignant et ses camarades.
- **La compréhension de l'écrit :** vise à développer chez l'apprenant la capacité de construire progressivement le sens d'un texte, exprimer son point de vue, justifier ses réponses.
- **Lecture expressive :** la lecture du texte à haute voix permet à l'apprenant de s'appropriier le texte et de s'adapter à un contexte.
- **Des outils pour dire, lire et écrire :** se sont les différents points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe.), ils permettent à l'apprenant d'apprendre à construire les règles qui structurent la langue française afin de pratiquer la langue correctement.
- **Production écrite :** invite l'apprenant à produire un écrit en mobilisant tout ce qu'il a appris précédemment.
- **Evaluation-bilan :** c'est une séance de révision, elle est programmée à la fin de chaque projet, c'est-à-dire à la fin de deux à trois séquences afin que l'apprenant vérifie ses connaissances et décèle ses lacunes, quant à l'enseignant il doit proposer un dispositif de remédiation selon les besoins des apprenants.

4.3.1 Le choix méthodologique

La principale méthodologie d'enseignement préconisée par le manuel de l'apprenant est l'approche par compétences qui permet à l'apprenant de construire son savoir, savoir-faire et savoir-être en utilisant ses connaissances antérieures et ses représentations mentales dans le but de le rendre apte à apprendre tout au long de son parcours scolaire et dans sa vie quotidienne.

«Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs / savoir-faire / savoir-être)»(H.AYAD, 2014/2015 :07).

La pédagogie du projet comme son nom l'indique se base sur le fait qu'on apprend mieux en découvrant par soi-même. Son objectif est de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Elle engage l'apprenant dans la réalisation d'une tâche déterminée. Exemple : réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre *«Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement»*. (Ibid.).

«Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant»(Ibid.).

4.3.2 Le programme de la grammaire en 4^{ème} année moyenne

Dans le nouveau programme, la grammaire ainsi que les autres points de langue (vocabulaire, conjugaison, orthographe) sont étudiés en tant qu'outils pour dire, lire et écrire. Ils sont au service des pratiques langagières et communicatives. L'étude de chaque point de langue obéit à une démarche constructive qui s'appuie sur :

- La lecture du corpus (texte support).
- La compréhension du texte.
- Le repérage du fait de langue.
- L'analyse (phase de réflexion sur le fait de langue).
- La conceptualisation (la construction collective de la règle).
- Les exercices d'application.

Selon le guide du manuel de française 4^eannée moyenne, 2014- 2015 :

«Le professeur est libre de choisir les exercices qui répondent aux besoins et au niveau de ses apprenants et également d'en proposer d'autres» (Idem).

➤ **Les cours de grammaire proposés en 4 AM**

Le manuel scolaire propose des leçons de grammaire réparties selon les séquences, chaque séquence comprend une séance de grammaire qui dure 45 minutes et 15 minutes pour les exercices. Voici les séances proposées :

- La phrase : type et forme.
- Les propositions : juxtaposition, coordination et subordination.
- L'expression de la cause et de la conséquence.
- Les homophones grammaticaux.
- La proposition subordonnée complétive conjonctive.
- Le discours direct et le discours indirect.
- La ponctuation dans le dialogue.
- Les expansions du nom.
- L'expression de but.
- L'expression de l'opposition
- L'expression de l'hypothèse.

Conclusion

Après avoir présenté le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, en mettant l'accent sur les objectifs visés dans le cycle moyen algérien, nous pourrions dire que la grammaire est un point de langue indispensable voir obligatoire dans l'acquisition des compétences de compréhension et de production orales et écrites.

Le type d'enseignement de la grammaire proposé par le manuel de l'élève montre que la grammaire représente l'un des outils de langue permettant la maîtrise de différentes formes orale et écrite, elle est enseignée d'une manière explicite (l'apprenant apprend d'une manière consciente) et inductive par le questionnement et la réflexion, ce type d'enseignement est inspiré de l'approche communicative. Donc nous pourrions conclure que le programme de la 4 AM préconise un enseignement de la grammaire par une approche communicative dans le cadre d'une approche par compétences.

De ce fait, le recours au terrain est indispensable afin de connaître dans quelle mesure les pratiques grammaticales des enseignants s'inscrivent réellement ? Mais avant tout, nous devons présenter dans le chapitre suivant : les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, les rôles attribués à l'enseignant dans chaque méthodologie ainsi que la place accordée à la grammaire et à l'oral, tout en se basant sur l'approche communicative.

Chapitre 02

La grammaire dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement du français subit une grande métamorphose de par son évolution méthodologique. Chaque méthodologie apporte des changements particuliers dans l'époque où elle a été conçue afin de répondre aux besoins immédiats de la société. En effet, les didacticiens ainsi que les pédagogues ont toujours cherché à faire apprendre efficacement une langue. Pour eux, elle est considérée comme un outil de communication destiné à établir des relations sociales, politiques et économiques avec d'autres pays étrangers. Evidemment cet enseignement ne peut se faire qu'à travers l'école. Le savoir grammatical étant la base d'une langue, il est donc en perpétuelle évolution.

Dans ce chapitre, nous allons parcourir les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE afin de mettre en perspective les différentes techniques d'enseignement de la grammaire, en mettant l'accent sur l'approche communicative qui nous intéresse dans le cadre de notre travail de recherche.

1. Définition de méthode et méthodologie d'enseignement du FLE

Dans le cadre des révisions épistémologiques, C. PUREN écrit :

« Les méthodes constituent des données relativement permanentes parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...) » (PUREN, 1988 : 11).

« Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes ».

La méthode selon Christian PUREN : peut désigner une série de démarches précisées par des outils ou des techniques que l'enseignant utilise afin d'arriver à un but précis, exemple : faire imiter, faire répéter, faire découvrir, déduire, induire, utiliser des supports audiovisuel...etc. Dans ce cas elle représente un ensemble de manière de faire. Ici, sa définition sera prise dans un seul sens d'unité minimale de cohérence méthodologique.

Exemple : Dans la méthodologie traditionnelle on applique la méthode de traduction (faire traduire), qui représente l'unité minimale de la méthodologie traditionnelle.

Le nombre de méthode est infini, il serait impossible de les énumérer.

En revanche, les méthodologies d'enseignement représentent l'ensemble des méthodes scientifiques et techniques conçues à partir d'une position théorique et épistémologique. D'après PUREN, il est important de distinguer entre « méthode » qui signifie la marche à suivre pour atteindre des objectifs et méthodologie qui représente l'étude de la méthode.

2. Les différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE

L'enseignement des langues étrangères, dont le FLE, a évolué progressivement surtout après la deuxième guerre mondiale. L'évolution de cet enseignement est, sans doute, suivie par un changement au niveau des courants méthodologiques. La méthodologie traditionnelle qui représente selon C. PUREN *la première méthodologie d'enseignement des langues modernes calquée sur l'enseignement des langues mortes (latin, grec)*, les méthodes dites naturelles qui ont semé les graines de la didactique des langues étrangères, la méthode directe, qui dominaient l'enseignement des langues étrangères pendant des années et les approches communicatives qui se sont imposées dès la fin des années 1970.

2.1.La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle dite aussi classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian PUREN, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement des nouvelles méthodologies modernes.

Les objectifs fondamentaux de cette méthodologie selon P. Martinez :

« [...] tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés. (Martinez. 2006 :49).

Donc par équation logique, l'apprentissage d'une langue étrangère selon la méthodologie traditionnelle est égal à l'apprentissage de la langue soutenue (des auteurs littéraires). De ce fait, elle permet à l'apprenant d'accéder à la littérature étrangère, qui sert de prétexte pour faire apprendre la grammaire de la langue étrangère en question (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.), ce qui reléguait l'oral au second plan, privilégiait l'écrit à son déprimât.

« La méthodologie traditionnelle se caractérisait par l'utilisation d'un livre de grammaire ou l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient une conception normative plus souvent qu'une description cohérente du système de la langue, d'un autre côté le dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs leurs équivalents dans la langue maternelle, des textes littéraires à traduire dans un sens ou dans l'autre ». (A. Rodriguez, 2001),

Donc elle proposait un mode d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de l'élève.

L'enseignant posait les questions et corrigeait les réponses, il choisissait les textes et préparait les exercices. Ce pouvoir du savoir donna à l'enseignant le titre de « Maître ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique (l'enseignant vers les élèves).

L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. Le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères, selon cette méthodologie est primordiale, elle est enseignée d'une façon explicite et déductive (on présentait la règle puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases isolées, artificielles), suivies d'exercices de version et de thème comme exercices de traduction et la mémorisation de la phrase comme technique d'apprentissage.

La méthode traditionnelle a connu beaucoup de critiques qui jugent que la langue n'est pas uniquement un ensemble de règles grammaticales, il faut savoir maîtriser et intervenir en langue étrangère ce qui crée un manque d'efficacité. Henri Besse affirme :

« *La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles* ». (Besse, 1985 :52).

2.2. La méthodologie directe

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du XIX^e siècle et le début de XX^e siècle jusqu'à nos jours. Cette méthode se trouve dans une courante réaction contre la méthode traditionnelle, surtout contre le principe de la traduction. En fait l'originalité de cette méthode réside dans l'utilisation de la langue étrangère dès les premières séances, sans avoir aucun recours à la langue maternelle. Dans cette méthodologie, l'oral se place en premier lieu.

« *Elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.* » (Rodriguez, 2001)

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. Le but général est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer.

Elle se caractérisait par l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français.

L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

L'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive, c'est-à-dire les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite. On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. Pour la grammaire, c'est toujours de la grammaire traditionnelle fondée sur la langue écrite littéraire, mais alors simplifiée et graduée sous une démarche inductive et implicite. C'est ainsi que PUREN écrit :

« *De même que l'étude du vocabulaire doit se faire par intuition, la grammaire doit pénétrer dans les jeunes intelligences par insinuation. On ne parle point de la règle, on montre, dans une série de phrases écrites au tableau, les formes diverses du substantif, du verbe et de*

l'adjectif, sans oublier les pronoms. Quand ces formes sont inscrites, bien comprises, on en tire le paradigme ; on le fait trouver par les élèves». (PUREN, 1988 :98).

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

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

La méthode interrogative incitait les élèves à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés

La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images.

La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.

La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

Finalement, l'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

Malgré son succès en Europe et Aux Etats-Unis. Mais elle connut plusieurs problèmes, la pauvreté de la description grammaticale et la concentration excessive sur l'oral en sont les plus importants. Les apprenants sont incapables de lire et d'écrire dans la langue cible, L'apprentissage se fait d'une manière soustractive, ce qui veut dire que le niveau de la langue première diminue pendant l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère.

2.3 La méthodologie audio-orale (MAO)

Apparue aux Etats-Unis durant la Seconde Guerre Mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais

Cette méthode se caractérise par ses assises scientifiques fondées sur la linguistique appliquée. Elle donne une place privilégiée à l'orale.

« 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. »
(Martinez, 2006 : 55).

L'apprentissage de la langue cible consiste à acquérir un ensemble d'habitudes linguistiques, sous forme d'automatismes. Dans ce cas l'apprenant est censé utiliser les formes linguistiques appropriées sans passer par une description grammaticale quelconque. Ces structures syntaxiques sont renforcées par des exercices de répétitions intensives, que l'on appelle " les exercices structuraux". Dans ce sens Henri Besse ajoute :

« Des séries d'exemples pratiqués intensivement, on espère que les étudiants induisent, subconsciemment, les règles : sous une forme plus systématique, parée des prestiges du laboratoire de langue. »(Besse.1985 : 37).

Selon l'auteur, même si les règles grammaticales ne sont pas explicitées, une place prépondérante reste réservée à la grammaire dans cette méthode. L'essentiel du travail est donc centré sur "la syntaxe de la phrase", c'est-à-dire sur la forme, au détriment de la signification et la mise en œuvre se déroule par une pratique d'enseignement de la grammaire implicite et inductive.

La méthode audio-orale a donné des résultats notamment chez les débutants. Mais elle a reçu de vives critiques aux niveaux : linguistique (parce qu'elle s'intéresse aux aspects formels), psychologique (la conception du conditionnement skinnérien est un aspect mécaniste) et didactique (la transmission de l'acquis de la classe au contexte social est un but loin à atteindre).

2.4 Méthodologies structuro globale audiovisuelle (SGAV)

1960-1970

Appelée (Structuro-Globale) parce que la langue doit être apprise d'une manière globale, elle se base sur la parole (l'oral), la cohérence de la méthode Audio-visuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La méthode (SGAV) repose sur le triangle : situation de communication (dialogue /image), elle s'applique beaucoup plus à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive), elle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

Bien que la grammaire soit inculquée d'une manière implicite à l'aide des exercices structuraux, s'emparer d'un statut de prédominance par rapport au vocabulaire. A propos de ce point : Jean-Marc DEFAYS et Sarah DELTOUR soulignent :

« La grammaire, même si elle est réduite à des automatismes syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment, reste la préoccupation principale de ces méthodes, tandis que le vocabulaire n'est guère exploité. » (Defays ; Deltour .2003 : 228).

La progression étant déjà définie par les deux listes du français élémentaire, nous permet davantage d'observer que les mots grammaticaux occupent les premiers rangs de ces listes, ce qui renforce l'idée déjà proposée sur la prédominance de la grammaire. Avec l'avènement de la deuxième génération des méthodes audiovisuelles qui recommande l'intégration des documents authentiques, qui favorisent le contact avec la langue étrangère dans un contexte réel (enregistrement d'une émission télévisée, une émission de radio), la grammaire présentée sous forme d'habitudes linguistiques, reste à l'honneur. Cette méthode ouvre une voie à de nouvelles orientations didactiques (en se basant sur l'aspect communicatif de la langue, l'introduction de documents authentiques et l'analyse des besoins). Il s'agit des approches communicatives, que certains didacticiens qualifient de "troisième génération de la méthode SGAV.

2.5 L'approche communicative

L'approche communicative est apparue au début des années (1970) en France, en réaction contre les méthodologies audio orale et audiovisuelle, elle est appelée approche et non pas méthodologie par souci de prudence, elle est également appelée méthode fonctionnelle.

Cette dernière est basée sur la langue, l'usage, le sens et le contexte de l'énoncé. Son objectif est d'apprendre à parler et à communiquer pour comprendre.

L'approche communicative attribue à l'enseignant le rôle d'un «guide», «facilitateur» et elle incite à une centration sur l'apprenant : sur ses intérêts, ses besoins et sa motivation.

Au début de son apparition, l'apprentissage de la langue est réduit, la plupart du temps, à des listes de vocabulaire, de structures à apprendre par cœur. Selon Nadine BAILY et COHEN Michael :

« Il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre mais avant tout sur le sens de communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse, contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponse possible selon le message qu'il désire faire passer. »(BAILY ; COHEN).

Cette approche s'appuie sur la théorie cognitiviste et constructiviste. Dupont affirme que : *« Selon l'approche cognitive, l'élève doit, pour acquérir des connaissances traiter l'information que l'enseignant veut lui communiquer ».* (DUPONT ,2002 :97)

L'apprentissage des connaissances s'effectue par le biais de la compréhension et l'analyse des informations afin d'opérer un changement dans les « structures mentales ». De ce fait, les activités d'enseignement permettent à l'apprenant la construction des connaissances en faisant appel à ses capacités cognitives, en dépassant le cadre traditionnel édifié sur une simple transmission des connaissances.

L'objectif principale de cette approche est bien montré dans son appellation qu'il s'agit de faire apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi on parle de l'appropriation d'une compétence de communication, Selon Jean Richer *« cette compétence permet d'inscrire les savoirs dans des situations réelles sociales qui leur donnent un sens. »* (Richer, 2012 :27), c'est-à-dire que l'approche communicative met les apprentissages dans un cadre significatif, tous ce que on apprend à l'école on l'exploite dans la vie sociale.

Ainsi en 1976, le Conseil de l'Europe a publié un document clé, le Niveau-seuil, qui détermine « les besoins » que les apprenants doivent acquérir pour être capable de communiquer de manière indépendante dans la langue étrangère.

« C'est un document qui spécifie pour chaque « acte de Parole » ou « fonction langagière » une liste d'énoncés possibles. Et qui fait entrer la notion de compétence de communication ». (J. Richer, 2012 :27).

2.5.1 L'approche communicative revue et corrigée

Une deuxième tendance de l'approche communicative voit le jour dans les années 1990 à travers des nouvelles instructions officielles. Les spécialistes ont repensé cette approche afin de mettre en avant les lacunes concernant l'absence de la langue écrite et de la grammaire.

2.5.2 Des instruments pour la description d'une langue

Des instruments réalisés au sein du Conseil de l'Europe ont joué un rôle décisif dans les enseignements des langues dites « étrangères », dans la mesure où ils ont contribué à introduire des innovations méthodologiques pour la conception des programmes d'enseignement. Ils ont notamment permis de développer une approche communicative de ces enseignements. Dans cette perspective, vers le milieu des années soixante-dix, des spécialistes ont élaboré un modèle opérationnel de ce que certains groupes d'apprenants (touristes, hommes d'affaires, migrants...) doivent être capable de faire lorsqu'ils se servent d'une langue pour communiquer de manière indépendante dans un pays où cette langue sert de véhicule de communication pour la vie de tous les jours. Ils ont ainsi défini, par cette identification des besoins langagiers de ces groupes, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce « seuil » de communication.

2.5.2.1 Le concept de niveau seuil

La première spécification de ce « niveau seuil » a été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), et elle a été suivie de peu par celle pour le français (*Un Niveau Seuil*, 1976). Mais ils ont été adaptés pour chacune en fonction de leurs caractéristiques propres. Ces niveaux seuil ont aussi progressivement évolué en tirant profit de l'expérience accumulée. Ces instruments de référence ont joué et jouent encore un grand rôle dans l'enseignement des langues où ils servent souvent encore de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux. Ils favorisent la réalisation de manuels plus motivants et rendent possible la mise au point de systèmes d'évaluation plus réaliste.

2.5.2.2 Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL)

Le Cadre européen commun de référence conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs.

Selon Dominique ABRY, directrice du centre universitaire de Saint-Martin d'Hères et présidente de l'ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres d'Etudes Françaises pour Etrangers), l'approche communicative constitue l'origine des innovations didactiques apportées par le Cadre Européen Commun de Référence puisqu'elles sont apparues en 1980, bien avant l'existence de ce cadre publié quant à lui en 2001.

Dès cette époque, on commence déjà à s'intéresser aux quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite et expression orale expression écrite) chacune mise à part de l'autre, les compétences spécifiques (compréhension linguistique, sociolinguistique et pragmatique) sont prises en considération. On s'intéresse aux textes authentiques en les introduisant dans la pédagogie et on accorde une grande place à l'enseignement explicite de la grammaire, autrement dit, on réhabilite les explications grammaticales parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend.

Le CECRL constitue une approche nouvelle qui a pour but de surmonter les difficultés rencontrées par les spécialistes des langues vivantes lors du changement des systèmes éducatifs. Le cadre essaye de faciliter la pratique faite par l'enseignant, l'administrateur, les concepteurs de programmes...etc. Il clarifie, notamment en français langue étrangère, un certain nombre de notions qui étaient encore floues jusqu'à maintenant.

Ainsi, le CECRL a permis de donner une terminologie commune à la notion de compétences individuelles du sujet apprenant qui reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il possède. Des compétences spécifiques ou communicatives sont définies comme telles :

La compétence linguistique : concerne les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tels, indépendamment de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

La compétence sociolinguistique : renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue : Sensibilité aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage).Le nombre de rituels affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La compétence pragmatique : couvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels.

Un autre point important à signaler est la notion de « tâche » qui a été largement utilisée par ce cadre. La tâche est à relier à la perspective actionnelle. Elle fait partie de la vie quotidienne, elle vise un résultat en fonction du problème à résoudre, elle peut être simple ou complexe. On peut trouver par exemple des tâches créatives telles que le dessin, la sculpture, la couture...ou d'habileté (le bricolage), de résolution de problèmes (mots croisés), d'échanges courants comme la participation dans une pièce de théâtre, ou une discussion, présentation d'un exposé, un projet, lecture d'un message....

La communication fait partie des tâches dans lesquelles l'individu participe en interaction, réception, production, compréhension ou médiation. Lors d'un échange, deux personnes peuvent exercer plusieurs tâches en même temps, c'est-à-dire une combinaison entre ces activités. On utilise souvent ces types de tâche dans le milieu scolaire suivant le besoin de l'apprenant.

2.5.2.2.1 La grammaire dans le Cadre Européen Commun de Référence

L'élaboration du cours de grammaire en classe suit cinq étapes

- **L'élaboration d'une unité didactique :** Séquence pédagogique- écouter ou lire un document authentique.
- **L'observation d'un document déclencheur :** L'apprenant commence toujours par observer un document déclencheur authentique.

Il n'apprend plus de grammaire hors contexte.

- **Le repérage :** L'apprenant pose des questions tout en regardant le document déclencheur et essaye de comprendre.il crée ces propres consignes ou règles, Cela peut se faire avec l'aide du professeur. Le document doit être cohérent et réel. Grâce à cela l'apprenant devient plus autonome et crée son propre sens.
- **La systématisation :** se fait non seulement à l'écrit, mais beaucoup plus souvent à l'oral. L'apprenant essaye de créer des automatismes langagiers en pratiquant les structures acquises.

- **La production de la tâche.** L'apprenant doit produire une tâche déterminée. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exige plus d'activités langagières.

Exemple :

L'écriture créative, échanges courants, la participation à une discussion, l'interprétation d'un rôle dans un dialogue, la présentation d'un exposé ou d'un projet...etc

Conclusion

D'après ce panorama historique, la grammaire était présente dans toutes les méthodologies d'enseignement/ apprentissage y compris l'approche communicative. La seule différence est la façon d'entamer l'apprentissage et le degré de l'importance accordé par chaque méthodologie à la grammaire.

La grammaire de l'approche communicative est une façon d'améliorer la communication en construisant un savoir-faire verbal et non verbal ainsi qu'une connaissance efficace des règles psychologique, sociologique et culturelle qui va permettre de l'employer d'une façon appropriée.

Dans le chapitre suivant nous allons aborder l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative.

Chapitre 03

L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative

L'enseignement / apprentissage des langues actuelles s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative qui date du début des années 1970 dans un contexte de construction progressive de la Communauté Européenne. Devant des échanges en forte augmentation et un besoin croissant de communiquer, le Conseil de l'Europe a mené une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficace. Pour cela, nous nous sommes intéressées à l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative qui favorise de plus en plus la communication.

Après avoir présenté dans le chapitre précédent les méthodologies d'enseignement du FLE, nous mettrons le point sur l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative.

1. Définition de la grammaire

Le mot « grammaire », en français est ambigu car son sens varie selon les différents contextes. En effet, les définitions données par les linguistes, les sociolinguistes ainsi que les didacticiens ne sont pas les mêmes et celles qui nous intéressent dans le cadre de notre travail de recherche se sont les définitions données par les didacticiens. Ainsi, d'après le didacticien CUQ Jean-Pierre la grammaire signifie :

« Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement ». (CUQ, 2003 : 117)

Nous pouvons comprendre que la grammaire en didactique représente une grammaire d'enseignement qui étudie la structure de la langue pour une meilleure maîtrise de ses différents mécanismes et pour pouvoir communiquer d'une façon correcte.

1.1 La grammaire d'enseignement

La grammaire d'enseignement est une discipline qui a ses particularités dans son enseignement et dans son usage. Elle s'enseigne séparément des autres aspects de la langue puisqu'elle a ses propres méthodes et ses propres objectifs. Selon BESSE. Henri et R. PORQUIER :

« (...) la grammaire est une science comme les autres. (...). Elle a son objet propre (...), elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente...qui permettent la connaissance et +la

transformation de son objet dans une pratique scientifique. » (H. BESSE ; R. PORQUIER, 1984 :29,30)

D'après Jean-Pierre CUQ :

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

1.1.1 Le type d'enseignement de la grammaire

La grammaire constitue plusieurs approches dans le processus d'enseignement. Nous tenons à souligner ici que notre intérêt majeur se focalise essentiellement sur un type de grammaire bien précis qui renvoie à une pratique pédagogique en classe du FLE à savoir à l'enseignement explicite / implicite, en prenant comme appuie les définitions fournies par les chercheurs et spécialistes en didactique du FLE.

1.1.1.1 La grammaire explicite

La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par l'enseignant, suivi d'applications conscientes par les élèves. Dans le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, CUQ. J-P définit :

« On entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives et méta langagières » (CUQ, 2003 :127)

Pour DEFAYS et DELTOUR :

« La grammaire explicite est un ensemble de règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et volontaire (ou forcée ?) À l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps » (JM. Defays ; S. Deltour 2003 : 79)

Donc, l'enseignement explicite de la grammaire va de la règle aux exemples ensuite aux exercices d'applications. Ce type d'enseignement convient aux apprenants qui ont une connaissance et une compréhension de langue.

1.1.1.2 La grammaire implicite

D'après BESSE et PORQUIER :

« La grammaire implicite est un enseignement inductif non explicite d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et relève donc plus de l'apprentissage que l'acquisition ». (H. Besse et R. Porquier 1991 : 86)

Dans ce type d'enseignement, l'enseignant fait pratiquer aux apprenants les structures langagières d'une manière inconsciente, c'est-à-dire à partir des exercices de répétition l'apprenant mémorisera systématiquement la fixation et la structure de langue.

C'est une grammaire qui élimine le métalangage et ne recommande l'explication d'aucune règle. Elle convient à des apprenants débutants qui sont en phase de découverte de la langue cible.

1.2 Les démarches de l'enseignement de la grammaire

Dans l'enseignement de la grammaire il existe deux démarches que l'enseignant suit en fonction des besoins de ses apprenants, nous les présenterons comme suite :

1.2.1 La démarche déductive

La démarche déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire.

« La démarche déductive c'est d'abord la règle, en caractères gras, ou encadrée : à apprendre par cœur ; puis l'exemple, illustrant docilement la règle ; et enfin les exercices où les élèves doivent appliquer la règle afin de montrer qu'ils l'ont bien comprise »

1.2.2 La démarche inductive

La démarche inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

L'induction consiste donc, à passer du particulier au général : les exemples d'abord, la règle ensuite

2. Définition de l'approche communicative

Nadine Bailly et Michael Cohen définissent l'approche communicative comme étant :

« Un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. »

2.1 Les caractéristiques de l'approche communicative

L'approche communicative se caractérise par :

2.1.1 La centration sur l'apprenant

L'approche communicative met l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage, son objectif ultime est donc de le rendre conscient et responsable de son apprentissage.

2.1.2 La dimension sociale

Enseigner la langue dans une dimension sociale c'est de faire travailler à l'apprenant des énoncés auxquels il pourra associer un sens à travers des interactions, l'objectif est de savoir utiliser la langue d'une manière appropriée, en fonction du contexte sociale.

2.1.3 L'authenticité

Une troisième caractéristique de l'approche communicative se manifeste par un retour au sens dans le but d'utiliser la langue en utilisant du document authentique, il peut être un support, oral, écrit ou audiovisuel, sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique.

2.2 L'objectif de l'approche communicative

L'objectif ultime de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence de communication ainsi que d'adapter les formes linguistiques à des situations de communication.

3. L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative :

Contrairement aux méthodes précédentes qui enseignaient la grammaire d'une manière implicite, l'approche communicative accorde une grande place à l'enseignement explicite de la grammaire, autrement dit, dans cette approche « on réhabilite les explications grammaticales parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. Il est important de souligner que dans cette approche la grammaire est considérée comme un pilier de la communication.

Les principaux exercices de cette approche sont les exercices de conceptualisation. Ces exercices ont pour but d'aider les apprenants dans leur appropriation de la grammaire de la langue étrangère. L'une des particularités de l'exercice de conceptualisation est de pousser l'apprenant à développer ses capacités intellectuelles telles que : l'observation et la réflexion. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en situation authentique de classe : La situation de recherche active. Mais elle est fréquemment suivie d'explication de type relativement traditionnel et donne lieu à des exercices de systématisation des acquis.

Nous pouvons résumer le déroulement de l'exercice de conceptualisation de la façon suivante :

A partir d'une erreur grammaticale souvent commise par les apprenants, le professeur leur demande de construire un corpus, autrement dit, de produire des phrases contenant la difficulté grammaticale en question, puis il les aide à regrouper les phrases correctes et les phrases erronées. Ceci étant fait, le professeur demande aux apprenants de formuler eux même des hypothèses sur le fonctionnement du point grammatical étudié. Une fois les hypothèses émises, les apprenants seront appelés à tester ces dernières en produisant des phrases incluant la notion en question. Ces phrases seront évaluées soit à travers des échanges entre apprenants ou alors par le professeur.

Donc, l'exercice de conceptualisation est « une sorte de tâche » que le groupe classe doit effectuer seul. L'enseignant est là pour guider ses apprenants, il décide sur les notions grammaticales qui va travailler, mais ce n'est pas à lui de fournir la solution, c'est aux élèves d'élaborer une solution parce que c'est ce travail d'élaboration et non la solution choisie qui, est bénéfique pour l'apprentissage.

Conclusion

Il est important que l'apprenant utilise les connaissances de son système linguistique afin de communiquer dans une situation donnée, ceci dit, ses connaissances doivent être actualisées dans la mesure du possible en comportement. Il est donc inévitable d'avoir un savoir grammatical pour apprendre une langue étrangère. Mais selon l'approche communicative, la grammaire doit soutenir les apprenants dans leur besoin de communiquer.

Chapitre 04

La méthodologie de la recherche

Après avoir défini les concepts qui nous intéressent dans le cadre théorique de notre réflexion. Nous présenterons dans la suite de ce travail la méthodologie de notre recherche : le type de la recherche réalisée, le cheminement suivi pour le recueil des données, les instruments utilisés, les objectifs visés, le public concerné ainsi que les entraves auxquelles nous nous sommes heurtées. A la fin de ce chapitre nous présenterons également les limites et le biais de notre recherche.

1. Type de recherche

Nous présenterons notre étude comme une recherche qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse descriptive des données. Nous rejoignons ainsi, TAYLOR et BOGDAN qui définissent :

« La recherche qualitative comme une recherche qui produit et analyse les données descriptive telles que les paroles écrites ainsi que le comportement observable des individus. »

Nous nous sommes appuyées également sur une analyse quantitative afin d'obtenir d'autres résultats de sorte qu'ils soient considérés comme impartiale, conduisant à une réponse définitive.

En bref, nous avons utilisé ; à la fois, de la recherche qualitative et quantitative, en laissant les deux se complètent dans les points forts de l'une ou de l'autre.

2. Description du corpus

2.1 Le milieu scolaire

Nous avons choisi un établissement moyen qui porte le nom de : Nouveau CEM, Base 07 de Boghni. Il se situe dans la commune de BOGHNI (notre lieu de résidence), wilaya de TIZI OUZOU.

2.2 Le public visé

2.2.1. Les élèves

Le public objet de notre recherche comprend des élèves kabylophones, issus de la commune de Boghni. Ces apprenants sont un cas de la 4^{ème} année moyenne. Ceci et leur septième année d'apprentissage, leur âge varie entre 14 et 16 ans.

Nous avons assisté à des séances de grammaire dans deux classes différentes de la 4^{ème} année moyenne.

- La première classe 4 AM₂ : se compose de : 29 élèves.
- La deuxième classe 4 AM₃ se compose de : 27 élèves.

2.2.2 Les enseignants

L'établissement comprend cinq enseignants de français kabylophones, leur niveau d'expérience varie entre longue expérience et débutant.

2.3 Les instruments de la collecte des données

Pour décrire et analyser l'enseignement de la grammaire au sein d'un établissement moyen, nous avons choisi trois modes de recueils de données : l'observation, le questionnaire écrit et l'enregistrement audio oral.

2.3.1 La grille d'observation

La grille d'observation (annexe 01) est le premier outil d'analyse qui nous a permis d'étudier la pratique grammaticale de l'enseignant.

2.3.1.1 Processus et élaboration de la grille d'observation

Notre grille d'observation a été conçue à partir de différentes sources de documentation que nous avons trouvées sur internet. Nous l'avons élaboré comme suite :

D'abord, nous avons établi « des coordonnées de la grille d'observation » qui nous ont servi de repères pour distinguer entre les deux classes observées, les cours observés, les jours et les heures d'observation.

Ensuite, nous avons réparti notre grille en trois grandes parties :

- La présentation de l'enseignement consacré à la grammaire.
- La relation entre la grammaire et la situation de communication.
- Le climat du travail.

Nous nous sommes inspirées d'un mémoire master 2 [mémoire sur internet qui s'intitule : « *l'enseignement explicite et implicite de la grammaire* » quelques critères concernant la première partie « présentation de l'enseignement consacré à la grammaire » :

- Le type d'enseignement consacré à la grammaire.
- Les phrases de la séance de grammaire.
- Les documents utilisés par l'enseignant.
- Le temps consacré à la présentation d'un cours de grammaire.

Nous avons aussi établi quelques éléments importants à la deuxième partie « la relation entre la grammaire et la situation de communication » que nous avons trouvée importante dans une séance de grammaire, elle se compose d'un critère :

- Communication /interaction dans la grammaire elle-même dont nous en avons établi trois éléments importants qui peuvent répondre aux besoins et aux intérêts des élèves tels que :
 - Les échanges interactionnels en classe.
 - La mise en activité des élèves.
 - Le traitement d'erreurs et les stratégies correctives.

En dernier lieu, nous nous sommes appuyées sur la grille d'observation que nous avons pu obtenir sur internet : grille d'observation des situations pédagogiques. Celle-ci nous a permis de sélectionner des critères à la troisième partie « le climat du travail » tels que :

- Les attitudes de l'enseignant vis-à-vis des apprenants.
- Les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignant.

2.3.1.2 Objectifs de l'observation

L'observation nous permettrait de confirmer ou d'infirmer l'utilisation de l'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire ainsi que de comprendre pourquoi les élèves n'arrivent-ils pas à produire des énoncés grammaticalement corrects, tout en réinvestissant leurs acquis ?

2.3.1.3 Le choix des classes observées

Le choix concernant la classe observée, a penché du côté des classes de 4^{ème} année moyenne. Cette année-là présente une double particularité qui la rend intéressante à nos yeux :

Premièrement : la quatrième année moyenne est une année d'examen ou l'élève doit indubitablement mettre à l'épreuve la somme des connaissances et des compétences qu'il est censé d'acquérir durant cette année et les années qui l'ont précédée.

Deuxièmement : elle est une année charnière qui constitue un palier mettant fin au cycle moyen et annonce le début d'un autre cycle dans la vie scolaire de l'élève.

2.3.2 Le questionnaire

Le questionnaire (annexe 02) est le deuxième outil d'analyse qui nous a permis de collecter des informations complémentaires sur notre sujet de recherche.

2.3.2.1 Processus d'élaboration du questionnaire

Pour mener à bien notre recherche il nous a paru pertinent d'élaborer un questionnaire adressé aux enseignants. En effet, à l'origine nous voulions réaliser un entretien dirigé avec les enseignants du FLE pour avoir leur avis sur l'enseignement de la grammaire. Etant donné que les enseignants du FLE refusaient toute observation ou question concernant notre thème de recherche, nous nous sommes retrouvées avec une seule enseignante qui nous a accueillies dans ses deux classes de 4 AM. Ce qui nous a incitées à élaborer un questionnaire écrit qui nous permettrait d'identifier la pratique grammaticale des enseignants du FLE.

Nous nous sommes inspirées d'un questionnaire « *Débat sur l'enseignement de la grammaire* » que nous avons trouvé sur internet, il se compose de huit questions. En effet, nous lui avons modifié quelques-unes et nous en avons rajouté d'autres afin qu'il soit riche et compatible avec notre recherche.

2.3.2.2 Description du questionnaire

Il s'agit d'un questionnaire composé de 16 questions ; des questions fermées et des questions ouvertes se rapportant essentiellement à l'enseignement apprentissage de la grammaire, nous l'avons réparti en quatre grandes parties :

➤ Les caractéristiques générales du questionnaire

- Formation /expérience
 - Nombre d'années d'enseignement en FLE
 - Niveau actuel du groupe

➤ **La place de la grammaire en classe du FLE, pour**

La 1^{ère} question : En classe de langue à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

La 2^{ème} question : Combien de temps consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?

La 12^{ème} question : Combien de séances accordez-vous à la grammaire par semaine ?

➤ **La présentation de l'enseignement de la grammaire**

La 3^{ème} question : Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

La 5^{ème} question : En cours faites –vous un enseignement de la grammaire :

- Implicite.
- Explicite.
- Déductif.
- Inductif.

La 7^{ème} question : Lors de l'étude d'un point de grammaire

- Vous donnez la règle complète.
- Vous donnez une partie de la règle seulement.
- Vous donnez la règle approximative rectifiable par la suite.
- Vous laissez les apprenants induire la règle

La 8^{ème} question : Pour organiser la progression grammaticale en classe

- Vous vous appuyez sur un programme donné par votre centre de langue.
- Vous vous appuyez sur une méthode de langue.
- Vous organisez votre propre progression.

La 10^{ème} question : Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de langue ?

La 13^{ème} question : Les exercices de grammaire sont-ils du niveau ?

Non/oui, Pourquoi ?

La 14^{ème} question : citez les types d'exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenants ?

La 15^{ème} question : en général, les exercices de grammaire se font :

- En classe
- A la maison

16^{ème} question : quels outils utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

➤ **La relation entre la grammaire et la situation de communication**

La 6^{ème} question : Faites-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

Non/oui, Pourquoi ?

La 9^{ème} question : Selon vous, comment doit être conçue l'analyse grammaticale ?

La 11^{ème} question : cette grammaire-aide-t-elle à acquérir selon vous une compétence de communication ?

Nous nous sommes basées sur les critères de la grille d'observation pour en dégager des questions se rapportant essentiellement à la pratique de la grammaire, nous voulions qu'il soit le plus possible lié à notre premier outil d'analyse. Cela nous permettrait de compléter notre recherche et de la rendre cohérente.

2.3.2.3 Les enseignants questionnés

Nous avons distribué cinq exemplaires sur cinq enseignants de français. En revanche, il a été rempli par quatre enseignants seulement.

2.3.3 L'enregistrement audio -oral

L'enregistrement audio oral (annexe 03), nous a servi de test pour vérifier le réinvestissement des connaissances des élèves et identifier leurs lacunes grammaticales.

2.3.3.1 Déroulement de la séquence enregistrée

La séquence enregistrée s'est déroulée le jeudi 11 Mai 2017, de 10h jusqu'à 11h (le dernier jour avant les examens finals) dans la classe de la 4 AM₃ avec l'accord du directeur et de l'enseignante.

2.3.3.2 Les participants

Nous avons rassemblé 09 apprenants des deux classes observées dont le niveau de compétence diffère de l'un à l'autre. Les enregistrements sont effectués en présence de leur enseignante.

Pour des raisons de confidentialité, nous n'avons pas mentionné les noms des enquêtés et pour faciliter la transcription des données, nous les avons codifiés en utilisant les noms des personnages qui vont représenter.

2.3.3.3 La situation de la séquence enregistrée

Nous avons proposé aux apprenants une activité communicative de type « jeu de rôle » qui correspondait aux objectifs visés dans les trois dernières séances de grammaire :

- Savoir exprimer une opposition.
- Exprimer une condition.
- Exprimer un but.

Nous avons aussi tenu à ce que l'activité soit de type argumentatif afin de permettre à l'apprenant de produire oralement un texte argumentatif. Ceci lui permettrait de prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs, d'exprimer son point de vue ainsi que de présenter ses arguments.

Afin de réaliser cette activité, nous avons formé trois groupes d'élèves, chaque groupe se compose de trois élèves :

- Le premier élève représente : l'enfant.
- Le deuxième élève représente : le père.
- Le troisième élève représente : la maman.

(Voir l'activité dans annexe 04).

2.3.3.4 La transcription des enregistrements

Après plusieurs écoutes des enregistrements, les trois conversations sélectionnées ont été transcrites, puisque notre objectif était de repérer les erreurs grammaticales commises par

les élèves, nous n'avons pas suivie une méthode particulière pour analyser les interactions, nous nous sommes contentées d'utiliser les signes suivants :

- **Les signes de ponctuation utilisés**

? : Le point d'interrogation pour les questions.

[] : Les crochets pour la transcription phonétique.

<<>> : Les guillemets pour indiquer les mots étrangers à la langue française.

- **Autres notations**

xxx : les difficultés d'écoute, mot ou énoncé incompréhensible.

Ecriture en gras : les erreurs grammaticales.

3. Circonstance et déroulement de l'enquête

A cause de quelques entraves auxquelles nous nous sommes heurtées, notre enquête a eu lieu durant le troisième trimestre, exactement début d'avril jusqu' au 11 mai (l'arrêt de cours des élèves.)

3.1 Circonstance et déroulement de l'observation

Après avoir obtenu une autorisation de recherche sur terrain auprès de notre chef de département au mois de mars. Nous nous sommes rendues dans l'établissement que nous avons choisi, le directeur nous a accueillies chaleureusement, nous lui avons éclairci notre thème de recherche et nos objectifs, il nous a demandé de revenir le mois d'avril (le troisième trimestre) afin de rencontrer les enseignants. Après les avoirs rencontré, ils ont, malheureusement, refusé de nous accueillir dans leurs classes. Le directeur a réagi face à ce problème et nous a présenté une enseignante qui nous a permis d'effectuer nos observations dans ses deux classes de 4 AM.

3.2 Circonstance et déroulement du questionnaire

Après avoir fini les observations avec l'enseignante, le mercredi 10 Mai, nous nous sommes rendues dans l'établissement pour distribuer les questionnaires aux enseignants, nous avons imprimé cinq exemplaires, selon le nombre d'enseignants de français. En effet, nous leur

avons accordé une journée complète pour y répondre, Le lendemain, nous en avons récupérés quatre.

4. Les limites et les biais de notre recherche

4.1 Les limites

Il faut reconnaître que notre recherche donne une vision très limitée de la pratique enseignante.

Notre étude de cas nous a permis d'observer trois séances de grammaire dans deux classes de 4^{ème} année moyenne avec une même enseignante, ce qui n'est pas le reflet exact de l'enseignement de notre enseignante. En outre, Nous n'avons pas eu la chance d'observer l'enseignement de la grammaire dès le début de l'année, ce qui nous a empêché de suivre la progression des apprenants et de voir leurs niveaux.

4.2 Les biais

Un biais est peut-être survenu en rapport avec l'ordre dans lequel les instruments de la collecte des données ont été utilisés, c'est-à-dire : l'observation, le questionnaire et la séquence enregistrée.

Conclusion

Après avoir présenté la méthodologie de notre recherche, les étapes suivies pour réaliser notre enquête ainsi que les problèmes auxquels nous nous sommes heurtées, nous allons à présent, présenter dans le chapitre suivant l'analyse des données recueillies ainsi que les résultats obtenus.

Chapitre 05

Analyse des données

1. Analyse des données

1.1. Analyse des résultats de l'observation

1.1.1 Présentation de l'enseignement consacré à la grammaire

- **Le type d'enseignement consacré à la grammaire**

Durant les trois séances de grammaire observées dans les deux classes (4 AM₂, 4 AM₃), l'enseignante procède à un enseignement explicite inductif. En effet, elle entame son cours en annonçant le titre, puis elle demande aux élèves d'ouvrir leurs livres sur la page de la leçon. Elle se contente d'un texte support (voir annexe) qui met en évidence les points visés de la grammaire et demande aux élèves de le lire. Ensuite, elle passe à la partie « **Je lis et je repères** » qui se trouve en dessous du texte ; une étape de repérage où l'enseignante pose des questions aux élèves afin de les inciter à induire la règle. Exemple :

« *Relevez un articulateur logique exprimé dans la première phrase ?* »

Après avoir repérer les articulateurs logiques, elle passe à la partie « **J'analyse** » pour les étudier, ensuite elle écrit au tableau la règle et les exemples figurant dans le manuel, tout en les expliquant, puis, demande aux élèves de recopier sur leurs cahiers. A la fin de la séance, l'enseignante propose des exercices d'application.

- **Les phases de la séance de grammaire**

La leçon de grammaire prend le cheminement suivant :

-Les exemples

-La règle

-Les exercices d'applications

- **Les exemples**

Le texte support est le premier exemple qui permet à l'élève de réfléchir sur l'enjeu discursif de ses informations et de découvrir un point grammatical précis. C'est pourquoi, l'enseignante s'en sert comme exemple lié au thème de la leçon, ensuite elle expose la règle avec d'autres exemples écrits au tableau sous forme de phrases isolées, artificielles.

- **La règle**

Une fois que le point grammatical visé a été analysé, l'enseignante demande à ses élèves de récapituler ce qu'ils ont vu, tout en les aidant.

- **Les exercices**

A la fin du cours, l'enseignante donne à ses élèves trois à quatre exercices d'application figurant dans le manuel de l'élève. Elle leur propose généralement, des exercices de transformation, de complétion, de reformulation ainsi que la décomposition de phrases.

Ce qui nous a marqué, c'est qu'elle n'accorde pas aux apprenants assez de temps pour réfléchir aux exercices car ceux-ci doivent être finalisés durant la séance même.

Concernant la correction des exercices, elle se fait oralement, d'une manière collective. Malheureusement, l'enseignante travaille avec quelques éléments seulement et ne prend pas en considération les plus faibles.

• **Le temps consacré à la présentation d'une leçon de grammaire**

L'enseignante accorde à la leçon de grammaire entre 40 à 45 minutes par heure. Le temps restant est accordé aux exercices.

• **Les documents utilisés**

Le seul document utilisé par l'enseignante lors d'une leçon de grammaire est le manuel de l'élève. Elle l'utilisait pour la présentation du cours et les exercices d'application.

1.1.2 La relation entre la grammaire et la situation de communication

➤ **Communication/ interaction dans la grammaire elle-même**

• **Prise en compte des besoins et des intérêts des élèves**

D'après les séances observées dans les deux classes, les échanges interactionnels ne se font pas entre élève- élève ni entre un groupe d'élèves, elles se font plutôt entre élève-enseignant et vis- versa. Ce qui n'est pas en faveur de la communication.

- **Mise en activité**

Les activités interactionnelles proposées par l'enseignante sont :

La reformulation : qui consiste à redire d'une autre manière ce que la personne vient d'exprimer. En effet, l'enseignante demande aux élèves de reformuler les exemples écrits au tableau, par exemple : en remplaçant un articulateur par un autre de même sens.

La correction réparation : quand un apprenant forme une phrase, l'enseignante lui demande de s'auto corriger en lui explicitant l'erreur.

1.1.3 Climat de travail

Dans la première classe de la « 4 AM₂ », les conditions de travail n'étaient pas favorables. Certains éléments perturbaient la classe ; pendant que l'enseignante expliquait la leçon, ils passaient leurs temps à bavarder. D'autres étaient calmes et attentifs mais ne participaient pas au cours. Il n'y'avait que trois à quatre élèves qui étaient intéressés.

Quant à la deuxième classe « 4 AM₃ », le climat de travail était favorable, les élèves étaient respectueux et attentifs, la plupart des élèves participent par rapport à l'autre classe.

- **Les attitudes de l'enseignant vis-à-vis du groupe -classe**

Dès le lancement du cours, l'enseignante essaye de créer un lieu propice à l'apprentissage, elle se montre souple et compréhensive avec ses apprenants, elle joue le rôle d'un enseignant « guide ». En revanche, elle ne sollicite pas les apprenants démotivés à travailler.

- **Les attitudes des apprenants en classe**

Nous avons remarqué dans la classe de la 4 AM₂ des éléments perturbateurs qui empêchent les autres de suivre le cours dans le calme, nous avons remarqué aussi que la participation des élèves est rare. L'enseignante travaille avec ceux qui participent, les autres suivent seulement.

Dans la deuxième classe 4 AM₃, le nombre de participation est plus élevé que la première classe, il ya même des élèves qui posent des questions à propos du cours, les autres étaient calmes et attentifs.

1.2. Analyse du questionnaire

1.2.1 La place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du FLE

Tableau 1 : L'importance accordée à la grammaire en classe de langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
La grammaire.	02	50%
L'oral.	01	25%
L'oral, l'écrit et la grammaire	01	25%

Les résultats affirment que la grammaire prend une place très importante parmi les différents points de langue. L'enseignante de classes observées déclare que tous les points de langue sont importants. Un seul enseignant affirme qu'il donne de l'importance à l'oral.

Tableau 2 : Le temps consacré (%) à la grammaire en classe

Réponse	Nombre	Pourcentage
20%	02	50%
60 à 70%	01	25%
15 à 20%	01	25%

La majorité de ces enseignants accordent 20% de temps pour l'enseignement de la grammaire y compris l'enseignante des classes observées. Cela signifie qu'ils adoptent un enseignement/apprentissage équilibré, tout en accordant du temps à d'autres points de langue. Seul un enseignant affirme qu'il accorde à l'enseignement de la grammaire 60 à 70% du temps.

Tableau 3 : Le nombre de séances accordées à la grammaire par semaine

Réponse	Nombre	Pourcentage
Une séance	02	50%
Trois séances	01	25%
Une séance par 02 semaines	01	25%

Deux enseignants affirment qu'ils accordent 02 séances par semaine pour le cours de grammaire, tandis qu'un autre accorde trois séances par semaine. L'enseignante avec laquelle nous avons fait les observations de classe admet qu'elle pratique une séance de grammaire en deux semaines tout en respectant les directives pédagogiques.

1.2.2 La présentation de l'enseignement de la grammaire

Tableau 4 : Le type de la grammaire pratiquée par l'enseignant

Réponse	Nombre	Pourcentage
Traditionnelle (morphosyntaxique).	02	50%
Textuelle.	02	50%

A partir de cette question, nous avons voulu découvrir le type de grammaire pratiqué par les enseignants et d'après les résultats obtenus : une partie de ces enseignants pratique une grammaire textuelle, c'est celle que pratique également l'enseignante de la classe observée. Tandis qu'une autre partie admet faire usage d'une grammaire traditionnelle. Ce constat nous permet de dire que les enseignants sont toujours attachés à la grammaire traditionnelle. Ce qui prouve que la grammaire de l'approche communicative n'est pas pratiquée par tous.

Tableau 5 : Le type d'enseignement de la grammaire pratiqué en classe

Réponse	Nombre	Pourcentage
Déductif.	02	50%
Explicite.	02	50%

Selon les résultats, les enseignants procèdent à un enseignement déductif (qui va de la règle aux exemples) et explicite (explication des règles), c'est une démarche sollicitée par la méthodologie traditionnelle. L'enseignante des classes observées applique la même approche pourtant, lors des observations nous avons remarqué qu'elle suivait un enseignement inductif par le questionnement.

Tableau 6 : La démarche suivie pour étudier un point de langue

Réponse	Nombre	Pourcentage
Je donne la règle complète.	01	25%
Je laisse les apprenants induire la règle.	01	25%
Je donne la règle complète Je laisse les apprenants l'induire	01	25%
Je donne la règle approximative rectifiable par la suite.	01	25%

Les résultats obtenus sont hétérogènes, les enseignants suivent de différentes façons pour étudier un point de langue. L'enseignante des classes observées affirme qu'elle laisse les apprenants induire la règle et c'est ce qui a été confirmé dans nos observations de classe.

Tableau 7 : Organisation de la progression grammaticale en classe

Réponse	Nombre	Pourcentage
J'organise ma propre progression	03	75%
Je m'appuie sur une méthode de langue	01	25%

Selon les résultats, la plupart des enseignants ne s'appuient pas sur le programme de l'éducation nationale. L'enseignante avec laquelle nous avons effectué les observations de classe affirme qu'elle suit sa propre progression alors que nous avons constaté pendant les observations de classe qu'elle suivait la méthode prônée par le manuel de l'élève.

Tableau 8 : La méthodologie la plus proche de la conception de l'enseignement de la grammaire

Réponse	Nombre	Pourcentage
La méthode communicative.	02	50%
La méthode traditionnelle.	02	50%

Parmi toutes les méthodologies d'enseignement de la grammaire qui existe, nous avons dégagé deux méthodologies principales appliquées par les enseignants : l'approche communicative imposée par le programme officiel de l'enseignement des langues et la méthodologie traditionnelle qui coexiste jusqu'à nos jours dans la pratique enseignante. L'enseignante des classes observées affirme qu'elle suit une approche communicative de l'enseignement de la grammaire.

Tableau 9 : La pratique des exercices

Réponse	Nombre	Pourcentage
En classe	02	50%
En classe et à la maison	02	50%

Deux enseignants affirment que les exercices se font en classe, l'un d'eux à répondu « *en classe pour vérifier si les apprenants ont compris* », l'autre ne s'est pas justifié. Deux autres enseignants disent qu'ils donnent des exercices aux apprenants en classe et à la maison afin de vérifier les acquis des élèves.

- **La correspondance des exercices au niveau des élèves**

Un enseignant affirme que les exercices proposés par les directives pédagogiques correspondent au niveau de certains apprenants car leurs compétences diffèrent. Un autre enseignant affirme que les exercices de grammaire ne sont pas du niveau des élèves parce

qu'il n'y a aucun suivi de leur part. Les deux autres enseignants affirment que les exercices correspondent au niveau des apprenants sans justifier leurs réponses.

- **Les exercices proposés aux apprenants par l'enseignant**

Deux enseignants déclarent qu'ils proposent des exercices de transformation, de complétion et de répétition. Un autre enseignant affirme qu'il propose des exercices de consolidation. Un autre enseignant affirme qu'il propose à ses apprenants la décomposition des phrases.

- **Les outils utilisés pour l'enseignement de la grammaire**

Un enseignant affirme qu'il s'appuie seulement sur la règle pour enseigner la grammaire, un autre enseignant dit qu'il s'appuie sur le manuel scolaire et les annales, l'enseignante des classes observées dit qu'elle s'appuie sur un texte du manuel scolaire. Un enseignant n'a pas donné sa réponse.

1.2.3 La relation entre la grammaire et la situation de communication

- **La pratique des exercices de conceptualisation dans un cours de grammaire**

Selon les résultats obtenus, tous les enseignants donnent des exercices de conceptualisation à leurs apprenants. Ainsi, un enseignant admet que les exercices de conceptualisation doivent être pratiqués pour que l'apprenant ait une réflexion personnelle et collective sur les structures du langage. Un autre enseignant signale qu'il propose des exercices de conceptualisation pour vérifier les acquis des élèves tandis qu'un autre déclare : pour renforcer certaines notions. Quant au dernier enseignant il les propose pour que les apprenants maîtrisent mieux la langue

- **La conception de l'analyse grammaticale**

A partir de cette question nous avons voulu découvrir la démarche adoptée pour analyser une notion grammaticale. En effet, c'est une question qui renforce la 06^e question (la démarche suivie pour étudier un point de grammaire). Notre objectif est de confirmer leurs réponses. Cependant un enseignant seulement a répondu « *démarrer d'un exemple donné par l'élève* », les autres n'ont pas donné leurs réponses.

Tableau 10 : Le rôle de la grammaire dans l'acquisition de la compétence de communication

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	03	75%
Aucune réponse	01	25%

Trois enseignants ont répondu « oui » la grammaire aide à acquérir la compétence de communication. Un enseignant n'a pas donné sa réponse. Les résultats nous montrent que la grammaire joue un rôle important dans la communication.

Tableau 11 : La relation faite entre la grammaire et la situation de communication

Réponse	Nombre	Pourcentage
Approche par compétence	01	25%
Application de l'approche communicative.	01	25%
Relation de complémentarité	02	50%

Les résultats nous montrent qu'une partie de ces enseignants estime que la relation faite entre la grammaire et la situation de communication est une relation de complémentarité.

1.3.La transcription des enregistrements

▪ Vocal 001

L'enfant : Papa !, mon établissement a organisé une excursion ce week-end et **j'aimerais bien aller.**

La maman : Désolé mon petit enfant, **je peux** pas te laisser partir, j'ai lu dans un journal que ces derniers temps il ya trop d'accidents sur la route.

L'enfant : Non maman, s'il te plait **laisse moi de partir**, toutes mes amies vont partir et je te promets [promi] de prendre soin de moi et toi aussi papa, **t'inquiète** pas, je vais organiser mon temps pour mes études.

La maman : D'accord mon petit fils **je te laissé de partir**.

Le père : Moi [éssi], moi aussi.

▪ **Vocal 002**

L'enfant : Notre établissement organisé une excursion pour visiter une place très loin. Mes parents [sél] vous plait, **laisse moi d'aller** avec mes [amés].

Le père : **Je ne peux pas laisser d'aller** à cette place. Tout d'abord, **la place au très loin** xxx je ne fais pas **le confiance** aux xxx eh ! au conducteur des cars des exrutions xxx et je crains **si il** ya un problème comme des accidents.

La maman : Je vais **te laisser d'aller** à condition tu va m'appeler quand te arrive et quand tu reviens aussi, **tu as obligé d'appeler**[cé] il ya un problème, **et respecté les conseils et des paroles de**[sérvaillant].

L'enfant : Oui maman, je veux t'appeler chaque heure et je veux rester tranquille.

▪ **Vocal 003**

L'enfant : Cher père, notre établissement a organisé **une excursion à Tipaza et je veux partir avec mes amis à cette excursion**.

Le père : Non, non, c'est non, ma décision est très claire, en plus **ta pas encore** fait tes devoirs et tes exercices.

La maman : Exactement mon fils ton père a raison.

L'enfant : Mes parents [sél] **vous plait laisse moi partir et vous sait que mes résultats** sont très bien, et encore il ya une sécurité.

La maman : Mon fils je sais qu'il ya une sécurité mais dommage ton père a refusé

Le père : en plus de ça **tu as sais** qu'il ya beaucoup d'accidents

L'enfant : Mon père tu sais que je suis grand et responsable.

La maman : **si tu aimerais d'aller**, tu dois ramener avec toi mon téléphone portable pour t'appeler.

L'enfant : D'accord maman et merci beaucoup.

Tableau 12 : Correction des erreurs fréquentes

Erreur	Type d'erreur	Correction
- Je peux pas te laisser partir.	-La négation.	Je ne peux pas te laisser partir
- S'il te plait laisse-moi de partir.	-Emploi inexact du partitif « de ».	S'il te plait laisse-moi partir.
- Je te promi.	- Emploi inexact du temps verbal.	Je te promets.
- Je te laisser de partir.	-Emploi inexact du partitif « de ».	Je te laisse partir.
-T'inquiète pas, je veux organiser mon temps	-La négation et emploi inexact du verbe.	Ne t'inquiète pas, je vais organiser mon temps.
-Moi éssi	-Prononciation (phonétique).	Moi aussi.
-Sél vous plait, laisse moi d'aller avec mes amés.	-Prononciation, accord du sujet/verbe et emploi inexact du partitif « de ».	S'il vous plait, laissez-moi y aller avec mes amis.
- Je ne peux pas laisser d'aller à cette place, la place au très loin.	-Le nom emploi du pronom personnel complément « te » et de la subordination, la répétition, le non maitrise de la valeur de l'emploi du temps verbal.	Je ne peux pas te laisser y aller à cet endroit parce qu'il est très loin.
- Aussé je ne fais pas le confiance au conducteur des cars des exructions	-Lexique, prononciation, emploi inexact du déterminant.	En plus, je ne fais pas confiance au chauffeur de bus.
- Je crains si il ya un problème	-Emploi inexact du conditionnel.	Je crains qu'il y ait un problème.
-Je vais te laisser d'aller à condition tu va m'appelé quand te arrives.	-Emploi inexact du partitif « de », le non emploi du pronom relatif ainsi que la prononciation.	Je vais te laisser y aller à condition que tu m'appelle quand tu arrives.
-Tu as obligé d'appeler sé il	-Emploi inexact de	Tu dois m'appeler s'il ya un

ya un problème.	l'auxiliaire avoir, la prononciation.	problème.
-Respecté les conseils et des paroles de surveillant.	-Le non maîtrise de la valeur de temps verbal, l'usage inexact du partitif « des ».	Tu dois respecter ton surveillant et suivre ses conseils.
-Je veux t'appeler chaque heure, je veux rester tranquille.	-Emploi inexact du verbe, indicateur de temps et le non emploi d'une conjonction de coordination.	Je vais t'appeler à chaque moment et je vais rester tranquille.

1.3.1 Analyse des erreurs

1.3.1.1 Sur le plan pragmatique

Les apprenants ont respecté la nature du type de texte demandé, c'est-à-dire qu'ils ont donné une image argumentative à leurs productions tout en essayant de convaincre l'autre. Ils ont aussi respecté les consignes demandées en exprimant des conditions et des oppositions.

1.3.1.2. Sur le plan de l'expression orale

- **Le vocabulaire**

Leurs productions orales se caractérisent par l'emploi d'un vocabulaire courant mais insuffisant pour l'argumentation.

- **Le lexique**

Les élèves n'ont pas utilisé des substituts lexicaux/grammaticaux pour enrichir leurs arguments et éviter la répétition. La répétition et l'usage inexact des articles définis et indéfinis comme dans : « le confiance », « les conseils et des paroles du surveillant », l'emploi inexacte du partitif « de » : « je te laisse de partir » « je vais te laisser d'aller ».

1.3.1.3. Sur le plan morphosyntaxique

D'après les résultats, les apprenants rencontrent des difficultés diverses quant à l'application de la règle grammaticale dans leurs productions orales. Elles se résument dans :

- Le non maitrise de la valeur de l'emploi des temps verbaux, exemple : « *je te laisser de partir* », « *je te promis* ».
- Confusion et emploi inexacte de l'auxiliaire « être » et « avoir » : « *tu as obligé* », « *tu as sais que* ».
- L'accord sujet/verbe : « *s'il vous plait, laisse-moi* », « *vous sait que* ».
- La structure des phrases : le manque d'utilisation des différents outils grammaticaux tels que la coordination et la subordination : « *je peux pas te laisser de partir à cette place, tout d'abord cette place ...* ». , « *je crains si il ya un problème* », « *à condition tu va m'appeler* », « *respecter les conseils et des paroles du surveillant* ».
- Le non emploi de la marque de négation « ne » dans : « *je peux pas* », « *t'inquiète pas* », « *ta pas encore* ».

2. Perspectives et propositions

2.1. Un apprentissage interactif de la grammaire

En utilisant des tâches communicatives, les éléments grammaticaux sont appris dans la situation où ils ont une certaine chance d'apparaître. Mais avant de les réaliser, l'élève doit d'abord maitriser les règles du fonctionnement de la langue à partir des activités structurées car elles l'aident à construire le métalangage.

L'apprentissage grammatical doit être développé au service de la communication afin d'amener l'apprenant à articuler ses différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orales et écrites. Dans ce cas, il faut associer les règles et les structures grammaticales aux tâches communicatives.

2.2. Le jeu de rôle comme moyen pédagogique de l'enseignement de la grammaire

Jean- Pierre CUQ définit le jeu de rôle comme suite :

« Le jeu de rôle est, en didactique des langues, un évènement de communication interactif à plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée » (J-CUQ, 2003 :142)

D'après la définition ci-dessus, Le jeu de rôle est un jeu communicatif qui implique l'apprenant dans un échange du discours. Ainsi, il permet à l'apprenant de se confronter à des situations de communications qui pourront le servir d'expérience dans la vie quotidienne. Son utilisation dans l'enseignement de la grammaire peut représenter un moyen efficace pour pratiquer la règle acquise d'une manière spontanée.

Il faut savoir également que la mise en marche de ces activités exige un climat de travail favorable que l'enseignant doit créer afin de mettre ses élèves à l'aise.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière l'enseignement actuel de la grammaire au moyen. D'après les réponses obtenues, les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative (dans le cadre de l'approche par compétences). Ainsi, dans leur pratique grammaticale, nous avons remarqué qu'ils tentent de proposer une grammaire centrée sur la langue conduisant à une compétence de communication tout en essayant d'adapter des démarches diversifiées, en proposant par exemple, des exercices de conceptualisation et en incitant les apprenants à induire la règle. Concernant l'application de la règle dans la production orale des élèves, nous pouvons dire qu'ils rencontrent plusieurs difficultés qui font preuve de l'échec de l'enseignement de la grammaire. De ce fait nous avons tenté de proposer des solutions pour une meilleure maîtrise de langue.

Conclusion générale

Conclusion générale

À travers l'analyse des résultats obtenus de notre observation de classe ainsi que les enregistrements audio-oraux effectués auprès des apprenants de la quatrième année moyenne du CEM base 07 de Boghni, et de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de français, nous avons constaté qu'il n'y avait pas une application réelle de l'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire, partant des remarques suivantes :

- Absence de motivation chez les élèves.
- Absence d'interaction entre les élèves et l'enseignant.
- Le manque d'authenticité dans le cours de grammaire.
- Absence des activités communicatives permettant aux apprenants de réinvestir leurs connaissances grammaticales.
- Utilisation des outils marqués par le traditionalisme (la règle, le manuel de l'élève, l'annale pour les exercices).
- La plupart des enseignants ne s'appuient pas sur la méthode préconisée par le centre de langue (l'approche communicative).

A partir de cette analyse nous pouvons infirmer notre hypothèse disant que :

- L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative ne convient pas aux besoins de nos apprenants.

Afin d'assurer l'intégration de l'apprenant dans l'enseignement d'une langue pour les besoins de communication, il est plus que nécessaire d'intégrer la grammaire au service de la communication.

Nous confirmons donc, nos hypothèses disant que :

- L'échec revient à la qualité d'enseignement qui n'est pas remise en cause ni d'ailleurs le niveau des élèves.
- Le réinvestissement des connaissances grammaticales des élèves, notamment en expression orale, est rarement explicite, dans ce cas l'élève n'éprouvera pas la nécessité de l'effort grammaticale qui prend tout son sens en même temps.
- L'amélioration de la compétence de communication pourra se faire, en sensibilisant ces derniers à la relation étroite entre l'apprentissage de la grammaire et l'expression orale

et ce grâce à la réalisation d'un jeu communicatif qui leur permettra de pratiquer la règle en utilisant ce qui a été appris, avec les structures langagières appropriées.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire par l'approche communicative concrétise non seulement l'objectif linguistique mais aussi communicatif. Dans ce cas, pour qu'elle soit réussite, l'enseignant doit respecter le plan de la leçon d'une grammaire communicative partant d'un document authentique (texte, vidéo...etc.), activité de compréhension du document, exercices d'application permettant à l'apprenant d'induire la règle et enfin, un jeu communicatif dans lequel on réutilise oralement ce qui a été appris et dans le but de mieux réfléchir au sens de sa production orale et écrite.

Références bibliographiques

Ouvrages

BESSE, H., 1985, « *Méthodes et pratiques des manuels de langue* », Paris : Didier-CREDIF.

BESSE, H., PORQUIER, R., 1984 « *Grammaire et didactiques de langues* », Lal, CREDIF, Paris, Hatier.

CUQ, J. P., 2003, « *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* », Paris, CLE international.

DEFAYS, J. M. ; DELTOUR, S., 2003, « *Le français langue étrangère et seconde* », Belgique, MARDAGA, Liège édition.

DUPONT, P., 2002, « *faire des enseignants* », Bruxelles, De Boeck université.

MARTINEZ, P., 2006, « *La didactique des langues étrangères* », France, PUF, Que sais-je ?

PUREN, C., 1988. « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paris, Nathan-CLE international.

REBOULLET, A., 1971, « *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* », Bruxelles, éd, E.M.E.

RICHER, J. J., 2012 « *La didactique des langues interrogée par les compétences.*», Bruxelles, éd, E.M.E.

TAGLIANTE, C., 1994, « *La classe de langue* », Paris, clé Internationale.

Mémoires

IKEN, Louiza, 2009/2010, « L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en première année moyenne ». Université Mentouri Constantine.

Sites internet

AYAD HAMRAOUI, M., 2014/2015, « mon livre de français 4^e Année moyenne », [document en ligne] disponible sur : <http://www.khouasweb.123.fr/images/stories/fichiers/4am/guidedumanuel.pdf>, consulté 10 juillet 2017.

BAILY, N. ; COHEN, M., « L'approche communicative », [En ligne], disponible sur : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MC4, consulté en 28 juin 2017.

DENIS, A., 1996, « la formation par projet et l'enseignement stratégique » [Document en ligne], disponible sur : https://cdc.qc.ca/actes_arc/1996/auger_actes_ARC_1996.pdf, consulté en 20 juillet, 2017.

« Débat sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire »
<file:///D:/Débats%20dans%20l'enseignement-apprentissage%20de%20la%20grammaire%20-%20Cairn.info.html>.

Extrait de Conseil de l'Europe, 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer ». Education et langues. Politiques linguistiques. [Document en ligne] disponible sur : <http://www.coe.int/lang/fr>. consulté en 04 juin 2017.

Grille d'observation des séances : www.archipel.uqam.ca/2238/1/1088444.

RODRIGUEZ, A., 2001, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langues étrangères, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », [Document en ligne], disponible sur : <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n.com>, consulté en 20 juin 2017

Taylor et Bogdan, « recherche qualitative » : www.carede.org/IMG/pdf.

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : L'importance accordée à la grammaire en classe de langue.....	45
Tableau 2 : Le temps consacré (%) à la grammaire en classe.....	45
Tableau 3 : Le nombre de séances accordées à la grammaire par semaine.....	46
Tableau 4: Le type de la grammaire pratiquée par l'enseignant.....	47
Tableau 5 : Le type d'enseignement de la grammaire pratiqué en classe	47
Tableau 6 : La démarche suivie pour étudier un point de langue.....	47
Tableau7 : Organisation de la progression grammaticale en classe.....	47
Tableau 8 : La méthodologie la plus proche de la conception de l'enseignement de la grammaire.....	48
Tableau 9 : La pratique des exercices.....	48
Tableau 10 : Le rôle de la grammaire dans l'acquisition de la compétence de communication.....	50
Tableau 11 : La relation faite entre la grammaire et la situation de communication.....	50
Tableau 12 : Correction des erreurs fréquentes.....	52

Figure 01 : Triangle didactique de Jean HOUSSAYE..... 05

Annexes

Annexe 01 : Grille d'observation des séances de grammaire

Les coordonnées de la grille d'observation

Etablissement :	Date de l'observation
Nom de l'enseignant(e) :	Heure :
Type de classe observée :	
Nombre d'année de français :	
Séquence :	
Projet :	
Intitulé de cours :	
Support :	
Objectif du cours :	
Durée du cours :	

Critères	Indicateurs	+	-	Remarques
Le type d'enseignement consacré à la grammaire.	<ul style="list-style-type: none"> • La grammaire est enseignée d'une manière : Explicite :(règles, explication à l'aide d'exemples, exercices d'application.) Implicite :(pas d'explication grammaticales.) • La démarche suivie pour l'enseignement de la grammaire est : Inductive :(des exemples à la règle aux exercices) Déductive :(de la règle, à l'exemple, aux exercices.) 			
Les phases de la séance de grammaire.	<ul style="list-style-type: none"> • Les exemples : les exemples sont dictés par l'enseignant. écrits au tableau. repris du manuel scolaire. L'enseignant explique tous les exemples donnés. Quelques exemples seulement. Il donne d'autres exemples. • La règle : La règle est donnée par l'enseignant. Il donne la règle complète. Donne la règle approximative, rectifiable par la suite. La règle est induite par les apprenants. • Les exercices : L'enseignant donne des exercices de : Conceptualisation. Systématisation. Trace écrite. 			

<p>Communication/interaction dans la grammaire elle –même.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des besoins et des intérêts des élèves : Les échanges interactionnels se font entre : -Elèves-élèves. -Elève-élève. -Elève(s)-enseignant. • Mise en activité : Les activités interactionnelles proposées par l'enseignant : -La répétition. -La reformulation. -La négociation. -La correction/réparation. • Traitement d'erreurs et stratégies correctives : -L'enseignant intègre l'apprenant dans l'activité de correction en incitant l'apprenant à s'auto corriger. -Incite les apprenants à corriger leurs camarades. -Donne la repense aux apprenants quand ils n'y parviennent pas. 			
<p>Les attitudes de l'enseignant vis-à-vis du groupe classe.</p>	<p>-L'enseignant encourage les apprenants à participer -Il encourage les faibles à parler. -Utilise la langue maternelle pour expliquer le sens.</p>			
<p>Les attitudes des apprenants.</p>	<p>-Les apprenants sont motivés. -Certains apprenants sont motivés. -La participation est spontanée pour la plupart des élèves. -Les apprenants posent des questions. -Font recours à la langue maternelle quand ils ne savent pas s'exprimer en français.</p>			

Les documents utilisés.	<ul style="list-style-type: none">-L'enseignant présente son cours à l'aide :-D'une fiche.-Du manuel de l'élève.-D'un manuel extrascolaire.			
Le temps consacré à la présentation d'une leçon de grammaire	<ul style="list-style-type: none">• La leçon de grammaire est donnée dans :<ul style="list-style-type: none">- Une demi-heure.-Une heure.-Plus.• Les exercices sont faits dans :<ul style="list-style-type: none">-Une demi-heure.-A la maison.			
Le climat du travail.	<ul style="list-style-type: none">-favorable :(de bonnes conditions de travail.)-Défavorable :(de mauvaises conditions de travail.)			

Annexe 02 : Les textes supports des cours de grammaire

Texte 01

L'expression de but

J'ai pris le bateau pour me rendre à Jijel. Je suis passé devant El Aouana et Ziama Mansouria afin d'admirer des paysages à couper le souffle. Le parc naturel de Taza a été créé dans cette région pour que la faune et la flore soient protégées.

Texte 02

L'expression de l'hypothèse (la condition)

Une étude scientifique a montré qu'un réchauffement de 1,8 à 2°C d'ici à 2050 pourrait entraîner la disparition d'un quart des espèces animales et végétales de la planète. Selon le grand physicien Albert Einstein « si l'abeille venait à disparaître, l'humanité n'aurait plus que quelques années à vivre ».

De plus, si la banquise venait à fondre, l'ours blanc perdrait son territoire. Il serait alors contraint de se retrancher sur la bande de terre qui borde l'océan arctique.

Texte 03

L'expression de l'opposition

Certains préfèrent passer leurs vacances à l'étranger pourtant il y a tant et tant de beautés à visiter dans notre pays. La Kabylie vaut mieux que la Normandie par ses vergers. Oran n'a rien à envier à aucune ville européenne. Nos plages, n'ont-elles pas le sable le plus fin du monde ? Où trouveront-ils un coucher de soleil semblable à celui qui dore les dunes de Ghardaïa ?

Annexe 03 : Questionnaire de la pratique grammaticale des enseignants

. Formation / expérience :

Nombre d'années d'enseignement en F.L.E. :

Niveau actuel du groupe :

1. En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

- à l'écrit
- à l'oral
- à la grammaire
- autre :

2. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?

.....

3. Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

- traditionnelle (morphosyntaxique)
- textuelle
- notionnelle/fonctionnelle
- autre :

4. Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

.....

5. En cours, faites-vous un enseignement de la grammaire :

- implicite
- explicite
- déductif
- inductif

6. Faites-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

Non/oui, Pourquoi ?

.....

7. Lors de l'étude d'un point de grammaire :

- vous donnez la règle complète.
- vous donnez une partie de la règle seulement.
- vous donnez la règle approximative, rectifiable par la suite.
- vous laissez les apprenants induire la règle.

8. Pour organiser la progression grammaticale en classe :

- vous vous appuyez sur un programme donné par votre centre de langue
- vous vous appuyez sur une méthode de langue.
- vous organisez votre propre progression.

9. Selon vous, comment doit être conçue l'analyse grammaticale ?

.....

10. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

.....

11. Cette grammaire aide –t- elle à acquérir selon vous une compétence de communication ?

.....

12. Combien de séances accordez-vous à la grammaire par semaine ?

Dites pourquoi ?

.....

13. Les exercices de grammaire sont-ils du niveau ?

Non/oui, Pourquoi ?

.....

14. Citez les types d'exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenants ?

.....

15. En général, les exercices de grammaire se font :

- en classe
- à la maison

Pourquoi ?

.....

16. Quel(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

.....

Annexe 04 : Activité communicative proposée aux apprenants de la 4^e année moyenne

Votre établissement organise une excursion ce week-end et vous souhaitez y aller, mais vos parents préfèrent que vous restiez à la maison. Votre rôle est de convaincre !

Consignes

A partir de ce texte, formez un groupe de trois élèves et choisissez le rôle que vous voulez présenter tout en essayant de convaincre l'autre, sachant que :

L'enfant : se montre grand et responsable, il rassure ses parents pour qu'ils le laissent partir.

Le père : s'oppose et lui interdit d'aller.

La maman : hésite dans sa décision et met à son fils des conditions à respecter.

Tables des matières

Table des matières

Introduction	01
---------------------------	-----------

Chapitre 1 : L'enseignement/apprentissage du FLE

1. Définition des termes «enseignement», «apprentissage»	04
1.1 L'enseignement	04
1.2 L'apprentissage	04
2. La relation entre enseignement/apprentissage	05
3. Les stratégies d'enseignement	06
3.1 Le rôle de l'enseignant	06
3.2 Les stratégies d'apprentissage	08
3.2.1 Les stratégies directes	08
3.2.2 Les stratégies indirectes	08
3.3 Le rôle de l'apprenant	08
4. Enseignement/Apprentissage du français en Algérie	09
4.1 Les objectifs de l'enseignement/ apprentissage	09
4.2 Objectifs dans le cycle moyen	10
4.3 Le programme de la 4 ^{ème} année moyenne	10
4.3.1 Le choix méthodologique.....	12
4.3.2 Le programme de la grammaire en 4ème année moyenne.....	12
Conclusion.....	14

Chapitre 2 : La grammaire dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE

1. Définition de méthode et méthodologie d'enseignement du FLE	15
2. Les différentes méthodologies d'enseignement/ apprentissage du FLE	16
2.1 La méthodologie traditionnelle	16
2.2 La méthodologie directe	18
2.3 La méthodologie audio-orale (MAO)	20
2.4 Méthodologies structuro globale audiovisuelle (SGAV).....	21
2.5 L'approche communicative	21
2.5.1 L'approche communicative revue et corrigée	23
2.5.2 Des instruments pour la description d'une langue	23

2.5.2.1 Le concept de niveau seuil	23
2.5.2.2 Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues	24
2.5.2.2.1 La grammaire dans le Cadre Européen	25
Conclusion	26

Chapitre 3 : L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative

1. Définition de la grammaire	27
1.1 La grammaire d'enseignement	27
1.1.1 Le type d'enseignement de la grammaire	28
1.1.1.1 La grammaire explicite.....	28
1.1.1.2 La grammaire implicite	29
1.2 Les démarches de l'enseignement de la grammaire.....	29
1.2.1 La démarche déductive.....	29
1.2.2 La démarche inductive	30
2. Définition de l'approche communicative.....	30
2.1 Les caractéristiques de l'approche communicative.....	30
2.1.1 La centration sur l'apprenant.....	30
2.1.2 La dimension sociale	30
2.1.3 L'authenticité	31
2.2 L'objectif de l'approche communicative	31
3. L'enseignement de la grammaire par l'approche communicative	31
Conclusion.....	32

Chapitre 4 : La méthodologie de la recherche

1. Type de recherche	33
2. Description du corpus	33
2.1 Le milieu scolaire	33
2.2 Le public visé	33
2.2.1 Les élèves	33
2.2.2 Les enseignants	34
2.3 Les instruments de la collecte des données	34
2.3.1 La grille d'observation	34
2.3.1.1 Processus et élaboration de la grille d'observation	34
2.3.1.2 Objectifs de l'observation	35
2.3.1.3 Le choix des classes observées	35

2.3.2 Le questionnaire	36
2.3.2.1 Processus d'élaboration du questionnaire	36
2.3.2.2 Description du questionnaire	36
2.3.2.3 Les enseignants questionnés	38
2.3.3 L'enregistrement audio -oral	38
2.3.3.1 Déroulement de la séquence enregistrée	38
2.3.3.2 Les participants	39
2.3.3.3 La situation de la séquence enregistrée	39
2.3.3.4 La transcription des enregistrements	39
3. Circonstance et déroulement de l'enquête	40
3.1 Circonstance et déroulement de l'observation	40
3.2 Circonstance et déroulement du questionnaire	40
4. Les limites et les biais de notre recherche	41
4.1 Les limites	41
4.2 Les biais	41
Conclusion	41

Chapitre 5 : Analyse des données

1. Analyse des données	42
1.1. Analyse des résultats de l'observation	42
1.1.1 Présentation de l'enseignement consacré à la grammaire	42
1.1.2 La relation entre la grammaire et la situation de communication	43
1.1.3 Climat du travail	43
1.2. Analyse du questionnaire	45
1.2.1 La place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du FLE.....	45
1.2.2 La présentation de l'enseignement de la grammaire.....	46
1.3 Transcription des enregistrements	50
1.3.1 Analyse des erreurs	53
1.3.1.1 Sur le plan pragmatique.....	53
1.3.1.2 Sur le plan morphosyntaxique.....	54
2. Perspectives et propositions.....	54
2.1 Un apprentissage interactif de la grammaire.....	54
2.2 Le jeu de rôle comme moyen pédagogique de l'enseignement de la grammaire.....	55
Conclusion	55

Conclusion générale56

Références bibliographiques

Liste des tableaux

Liste des figures

Annexes

Table des matières