

**République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et De La Recherche Scientifique**

**Université Ibn Khaldoun / Tiaret
Faculté des Sciences Humaines Et Sciences Sociales
Département Des Langues Et Des Littératures
Section Français**

Option : Didactique.

Mémoire de Magistère

**ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
AU SECONDAIRE**

Présenté par : M. Boumediene Fouad.

**Sous la direction de : Mme BENAMAR AICHA
Co-directeur : Mr GUIDOUME MOHAMED**

Membres du jury :

**Président : Mr GHALLAL ABDELKADER(MC/Université d'Oran)
Examineur : Mme BENDJELID FOUZIA (MC/Université d'Oran)
Examineur : Mr MAHMOUDI AMAR (MC/Université de Tiaret)
Rapporteur : Mme BENAMAR AICHA (MR/CRASC)**

Année Universitaire : 2008/2009

Table des matières

Introduction.....05

Chapitre1 : Grammaire et pratiques de la classe de FLE

1. Les méthodologies d'enseignement.....	12
2. L'enseignement de la grammaire en classe de fle	
2.1. Grammaire intériorisée.....	17
2.2. Grammaire implicite.....	18
2.3 .Grammaire explicite.....	20
3. Grammaire d'apprentissage et grammaire d'enseignement	
3.1. Les caractéristiques de la grammaire d'enseignement.....	22
3.2. Les représentations du savoir-faire des enseignants.....	23
4. Grammaire scolaire	
4.1. Les sources linguistiques de la nouvelle grammaire scolaire..	24
5. Les activités métalinguistiques	
3.1. Le développement métalinguistique.....	25
3.2. La réflexion métalinguistique.....	26
3.3. La perception métalinguistique.....	27
3.4. Les modèles métalinguistiques.....	28
3.5. Les exercices dans l'enseignement de grammaire.....	33
6. L'apprenant et la grammaire.....	35
7. L'enseignant et la grammaire.....	36
8. L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire	
4.1. Dimensions psycholinguistiques.....	37
4.2. L'apport de la pédagogie.....	41

Chapitre2: Cadre méthodologique

1. problématique et hypothèses	47
2. Outils méthodologiques	47
3. Présentations, analyses et interprétations des résultats	
3.1. Le discours de l'enseignant.....	51
3.1.1. Recueil des données.....	52
3.1.2. Analyse des résultats.....	59
3.1.3. Interprétation des résultats.....	66
3.2. L'analyse du contenu.....	72
3.2.1. Présentation.....	73
3.2.2. Analyse des résultats.....	75
3.2.3. Analyse d'un projet didactique.....	79
3.2.4. Interprétation des résultats.....	80
3.3. Les observations des pratiques de langue en classe de FLE.....	82
3.3.1. Le discours oral des apprenants.....	82
3.1.1. Les résultats.....	83
3.1.2. Analyse des résultats.....	84
3.1.3. Interprétation des résultats.....	85
3.3.2. Les productions écrites.....	86
3.2.1.Résultats.....	87
3.2.1 .Analyse des résultats.....	88
3.2.2. Interprétation des résultats.....	90
4. Propositions méthodologiques	91
I I I. Conclusion	93
Références bibliographiques.....	95

REMERCIEMENTS

Nous accordons un grand merci aux Professeurs Mme Benamar Aicha et M. Guidoume Mohamed pour leurs bons conseils et leurs remarques pertinentes. Nous saluons en eux leur grande disponibilité pour nous avoir soutenus et guidés dans la réalisation de ce Mémoire.

Nous tenons à remercier tous les professeurs d'enseignement secondaire qui ont prêté leur concours lors de la réalisation de notre recherche.

Nous tenons à remercier, de façon toute particulière, tous les membres du jury pour tout le temps qu'ils nous ont consacré dans l'évaluation de notre travail.

Affectueusement

A mes deux chers parents, ainsi qu'à mes trois sœurs, mon frère Mohamed

A mon adorable neveu Zakaria

INTRODUCTION

Actuellement, la recherche s'intéresse de plus en plus aux apprenants. Une multitude de travaux ont été entrepris concernant les stratégies d'apprentissages des élèves. Une meilleure compréhension du processus d'apprentissage contribue à envisager une conception de pratiques d'enseignement mieux appropriée.

Notre travail est orienté par notre intérêt pour l'enseignement de la langue française, la grammaire en particulier, d'une part et par notre conviction de l'importance de cette discipline pour la maîtrise de la langue.

Nous avons opté pour la problématique de l'écrit chez les apprenants, non pas pour maîtriser le phénomène mais pour maîtriser davantage notre propre action ; sans, évidemment, prétendre résoudre ce problème qui dépasse le cadre de notre réflexion. Le sujet relève, donc, davantage de l'interrogation que de la certitude à propos d'une lecture pragmatique d'une situation: des productions écrites qui manquent de cohésion et de cohérence dans le discours des apprenants qui maîtrisent, pourtant le code oral. Ce constat est bien connu de tous : les élèves, pour enchâsser solidement et correctement deux propositions, ont du mal à identifier cette tâche et à la mettre en application en situation de production écrite malgré une participation orale satisfaisante aux activités de la classe et même malgré leur réussite aux exercices d'application proposés en fin de cours à propos d'un point précis.

Comme nous l'avons affirmé précédemment, la recherche se caractérise par son instabilité, elle remet en cause constamment ses modèles théoriques et invalide les résultats antérieurs pour installer des nouveaux. Tandis que l'enseignement se préoccupe par la transmission de savoirs stables. Dès l'hors que la recherche est en perpétuel renouvellement, elle ne peut considérer ses résultats comme une certitude.

Nous nous inscrivons, tout simplement, dans une démarche analytique et descriptive de situation pour collecter les informations afin de prendre des décisions nécessaires pour maîtriser davantage l'action pédagogique.

Notre perspective est dictée par la nécessité d'éclairer et d'essayer de transformer une pratique d'enseignement du français au secondaire.

Nous avons, ainsi, analysé, les manuels scolaires, conçus pour accompagner l'apprenant dans l'appropriation des savoirs et qui sont considérés comme des outils importants pour la maîtrise de la langue. Et nous avons dans un deuxième temps, prévu

l'analyse d'un projet didactique afin de nous permettre de voir la conception et la vision des producteurs et de l'institution concernant l'enseignement apprentissage de la grammaire au niveau des classes du secondaire.

Dans la recherche en didactique du français langue étrangère, l'analyse des savoirs, était le domaine le plus privilégié. En effet, on accordait une place de premier rang à l'observation de la manière dont les élèves construisent leur apprentissage sur des objets de savoirs.

L'intérêt de la recherche est, alors, d'expliquer des phénomènes linguistiques qui se rapportent à notre sujet, c'est-à-dire, de repérer les obstacles qui ne permettent pas aux apprenants d'exploiter les connaissances acquises lors des productions écrites, ce qui pourrait nous permettre de trouver des argumentations cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques de la classe.

Notre champ de recherche est, donc, celui de la didactique des langues. Il faut noter dès le départ, que ce champ a fait et fait l'objet de polémiques et de controverses à propos de la définition du terme didactique entre les théoriciens.

Sans remonter à des origines de ces polémiques qui n'est pas notre propos dans ce travail, et sans se perdre dans le débat sur "la crise de croissance épistémologique"* et sur les discussions sur la scientificité et l'autonomie de la didactique et enfin sur sa dénomination: didactique des langues ou « didactologie** » ? , nous nous limiterons à reprendre les deux principales conceptions du champ de la didactique qui sont évoquées dans plusieurs études relatives à la réflexion dans ce domaine.

Selon des chercheurs, la didactique représente l'aspect théorique de l'éducation ; pour d'autres, elle serait d'ordre pratique. Quant à d'autres théoriciens, ils considèrent les deux aspects en même temps.

Des débats très animés ont opposé, particulièrement deux points de vue : la conception pragmatiste de la connaissance et la conception de la représentation de la réalité, c'est-à-dire l'aspect théorique.

Selon André (1992, p.330), « La didactique s'apparente moins à une science qu'à une activité d'ingénierie qui, tout en conduisant des réflexions théoriques sur

* - Galisson R, « dictionnaire didactique des langues », Hachette F. 1976.

** - Ibid. P.112- 115

l'enseignement de la discipline, doit avant tout résoudre des problèmes d'applications, élaborer des programmes, construire des modèles, réaliser des outils, fabriquer à la demande des séquences d'enseignements. »

Pour Audigier (1992 : p.353) , la didactique « est l'étude des processus et procédures d'enseignement et d'apprentissage considérés du point de vue de leur spécificité disciplinaire.»

Pour sa part, Baillat et Marbeau (1992, p.13) la didactique « concerne les relations et les interrelations entre processus d'enseignement (donc de transmission) et processus d'apprentissage (d'appropriation) des connaissances dans le cadre d'une discipline ».

C'est selon les croyances de chacun des chercheurs en didactique que s'oriente l'angle de vision et la perspective d'analyse. Les uns postulent pour une didactique générale qui englobe toutes les disciplines et d'autres pensent qu'elle ne peut être que disciplinaire parce que chaque discipline a ses propres spécificités.

Une autre partie des chercheurs s'est intéressée aux conditions de transmission du savoir, c'est-à-dire, la dimension pratique de la didactique. Leur postulat est que la didactique doit prendre appui sur ce qui se fait sur le terrain.

Nous faisons remarquer qu'il existe de nombreux travaux de recherches dans le domaine de l'écrit. Les travaux que nous avons consultés attestent de la diversité des approches de cette question. En effet, il suffit de consulter les recherches conduites au sein des équipes de recherche et les laboratoires spécialisés dans le domaine de la didactique de l'écrit, en France pour comprendre toute l'importance accordée à ce domaine. Toutes ces recherches mettent à jour la complexité de la réalité de la classe et tentent de comprendre les raisons des obstacles qui entravent l'acquisition des savoirs.

Dans un article dans la revue « Langues et écritures », Claude Vargas*** nous a présenté un état des lieux de la recherche dans le domaine de l'étude de la langue et l'étude de discours ou de textes, soit au niveau épistémologique, soit au niveau des pratiques.

Étant donné que notre problématique est pluridimensionnelle, nous ne pouvons adopter un seul cadre théorique. Plusieurs en sont convoqués : Nous nous sommes

Vargas C. (2004) Langue et études de la langue, in langues et écritures PUP pp 7 et 8 ***

référés au cadre de l'approche entreprise par G. Vigner à propos de la grammaire en fle et nous nous sommes réfèrons, aussi, au cadre proposé par M Lebrun et P. Boyer qui ont exploré la situation de la grammaire visant la production écrite.

Nous nous sommes inspirés des travaux élaborés par plusieurs chercheurs, en particulier, ceux qui ont fait l'objet du colloque international de Marseille durant le mois de juin 2003. Tous ces éléments constituent la source qui sous-tend notre dispositif de recherche pour identifier et analyser l'impact de l'enseignement de la grammaire sur les pratiques linguistiques de nos apprenants (productions écrites et /ou orales). Aussi n'est-il pas nécessaire de préciser que ce travail vise les élèves du secondaire d'une part, et d'autre part, nous ne voulons pas proposer des changements mais seulement faire une lecture de la situation actuelle et envisager des moyens permettant l'exploitation des outils existants.

Notre réflexion se situe dans le domaine de la grammaire et nous reprenons à notre compte les analyses déjà anciennes de Cuq, Porquier et de Vigner Selon lesquelles « « Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus spécifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et les règles que exigeait, et règles qui en expliquent l'usage, une grammaire à pour objectif de préciser les conditions de l'emploi correct d'une langue donnée »(*)).

Alors la notion de grammaire s'étale sur deux axes :

-Le premier est l'ensemble de règles et de descriptions qui expliquent le fonctionnement d'une langue donnée.

-Le deuxième, le plus important, c'est celui du savoir faire nécessaire à un apprenant pour pouvoir utiliser convenablement la langue. Nous nous intéressons dans ce travail à la grammaire comme outil d'enseignement de la langue française.

Notre recherche a pour objectifs :

- De proposer une information linguistique qui se rapporte aux problèmes pédagogiques en matière d'enseignement / apprentissage de la langue française, langue étrangère ;

* Vigner Gérard « La grammaire en FLE » Coll, Nouvelle Formule,(éd) Hachette ,2004,p15

- cette recherche ne vise pas de faire une présentation de l'évolution de l'enseignement de la grammaire ou de définir cette activité, mais, seulement d'arriver

à des réponses aux différents questionnements formulés autour des corrélations :
grammaire / langue

La recherche nous exposera les raisons génératrices de contraintes d'acquisition et de maîtrise de la langue dans sa dimension écrite, à travers l'étude des productions d'apprenants.

Notre problématique peut-être formulée ainsi : Pourquoi des apprenants qui vraisemblablement n'éprouvent pas de difficultés en compréhension orale n'arrivent pas à produire un écrit cohérent et cohésif?

Une série de questions nous permettra d'entrer dans la problématique ; on examinera alors :

- Quelles sont les raisons de la faible compétence au niveau de l'écrit chez les apprenants?

- Pourquoi un apprenant peut répondre oralement aux questions de compréhension posées en classe mais, il n'arrive pas à utiliser convenablement les règles morphosyntaxiques nécessaires dans sa production écrite ?

- Y a-t-il chez nos apprenants cette capacité de passer de l'acquisition des connaissances à la pratique (utilisation des connaissances) ?

- Y a-t-il une homogénéité entre l'apprentissage de l'oral et de l'écrit dans nos classes de langues.

L'idée de méthodologie d'enseignement est une idée de base dans toutes les disciplines, nous l'admettons aussi pour notre problématique et nous supposons que la méthodologie d'enseignement et les activités pédagogiques sont censées être à l'origine de cette déficience.

L'enseignant pourrait avoir des influences sur l'appropriation des savoirs par les apprenants.

Enfin, le manuel scolaire pourrait ne pas proposer des activités adéquates qui permettraient l'appropriation de la langue écrite.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous inscrivons dans une démarche analytique basée sur la prise en charge des différentes composantes de l'acte d'enseigner : c'est-à-dire, l'enseignant (son discours, sa démarche, ses pratiques en

classe), l'apprenant (sa production écrite et/ou orale) et enfin les contenus (analyse du contenu du manuel scolaire algérien)

L'observation de ces faits et de ces éléments participe dans la compréhension de tout ce qui a un lien avec notre objet d'étude et ça pourrait répondre à nos interrogations

Les objectifs de l'expérimentation que nous avons mise en place est de :

- Connaître les obstacles qui bloquent l'utilisation des normes grammaticales lors des productions écrites, alors qu'ils arrivent à les exploiter dans leurs discours oraux.
- Prévoir des outils et des démarches plus pratiques qui assurent à l'enseignant la bonne transmission de son savoir.

Ces points pourraient nous inciter à revoir le statut de la grammaire et sa valeur par rapport à l'enseignement des langues étrangères.

Au niveau de la structure de notre réflexion, nous adopterons un plan classique pour exposer notre travail. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement le cadre conceptuel et les questions de recherche. Dans une seconde étape, la méthodologie nous permettra d'identifier les modalités de collecte et d'analyse des données les résultats obtenus ainsi qu'une interprétation des données de notre recherche. Enfin, nous proposerons dans une troisième partie, la conclusion dans laquelle figurera la synthèse de cette recherche

Plus en détail, nous présenterons dans le chapitre premier le cadre conceptuel et nous essaierons de donner une définition aux concepts « grammaire » et « d'enseignement de la grammaire » et enfin celui des activités métalinguistiques.

-Le deuxième chapitre sera consacré aux présentations des outils méthodologiques (questionnaire/observations/le manuel) ce supposera ensuite, l'exposer des résultats, leurs analyses et les analyses.

-La dernière partie sera la conclusion qui aura pour objectif de donner les réponses à la problématique et aux différents questionnements.

Ce que nous voulons préciser c'est que le champ des pratiques de la classe est vaste, donc notre travail ne prendra en charge l'enseignement de la grammaire dans ses relations avec l'apprentissage du français.

PREMIER CHAPITRE

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Grammaire et apprentissage linguistique

1. Les méthodologies d'enseignement
2. L'enseignement de la grammaire en classe
3. Grammaire d'apprentissage et grammaire d'enseignement
4. Grammaire scolaire
5. Les activités métalinguistiques
6. L'apprenant et la grammaire
7. L'enseignant et la grammaire
8. L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire

Chapitre I : Grammaire et apprentissage linguistique

Cette partie sera consacrée à une présentation des éléments qui se lient à l'enseignement de la grammaire en les élucidant par l'apport des différentes théories (les différentes définitions des concepts utilisés).

Elle se composera de quatre points qui, à notre avis, doivent donner toutes les informations nécessaires sur la progression de l'enseignement de la grammaire :

- La présentation des différentes méthodologies et les comparer avec celles utilisées à l'école algérienne.
- l'étude des éléments se rapportant à l'enseignement de la grammaire.
- Le recours aux activités métalinguistiques dans les pratiques de l'enseignement.
- L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire.

1. Méthodologies de l'enseignement :

Les méthodologies d'enseignement sont différentes, selon le contexte où elles sont appliquées, alors, avant de parler des méthodes en Algérie, il est préférable de donner une idée générale sur les différentes approches.

1.1. Un aperçu général :

Nous nous inspirons pour cette présentation des travaux de Cuq (1)

1.1.1. Méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues :

Elle s'est établie le long de trois siècles, elle n'est pas unique mais elle s'applique selon plusieurs façons qui convergent dans quelques principes :

- L'importance d'un enseignement formel de la grammaire à cause de la situation de la langue.
- Le respect des normes d'un enseignement normatif de la grammaire en donnant plus d'importance à l'écrit.
- Le recours à la traduction en langue maternelle de l'apprenant afin de lui faciliter la tâche de comprendre.
- La prise en charge de l'appui de la littérature comme un élément essentiel de l'enseignement des langues étrangères.

(1)-Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,454p,T II.

Ces règles constituent le fondement de base de la méthodologie proposée et même les objectifs voulus par cette approche.

1.1.2- La méthodologie directe :

Elle date du XX^{ème} siècle, elle repose sur les besoins sociaux et personnels des apprenants ce qui est lui-même une nouveauté par rapport aux méthodes traditionnelles.

Pour ce qui est nouveau dans cette approche :

-L'apprentissage des langues étrangères consiste à utiliser la langue cible en évitant tout recours à l'explication basée sur la traduction des concepts et des idées en langue maternelle.

-L'apprentissage du vocabulaire se fait implicitement en s'appuyant sur les réalités vécues par les apprenants.

-La centralisation du processus d'apprentissage sur l'apprenant.

-L'approche globale du sens.

-. La méthodologie audio-visuelle :

Ses principes sont :

-La maîtrise de l'oral est importante ce qui change l'objectif de la centralisation sur l'écrit vers la prise en charge de l'oral.

-L'apprentissage de la langue se fait selon le principe de conditionnement : Stimulus-Réactions-Renforcement.

-L'utilisation de l'analyse contrastive pour expliquer les faits de langue (comparaison langue maternelle/langue étrangère).

-L'apprentissage de la grammaire se fait en deux étapes complémentaires : par mémorisation ensuite imitation.

1.1.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle :

Elle s'appuie sur la linguistique appliquée, ce qui fait que l'apprentissage des langues dépend des situations, car l'usage favorise l'accès au sens. Cette composante sémantico-pragmatique répartit la leçon en plusieurs phases :

-Une phase de présentation du dialogue tout en présentant le contexte dans lequel il a été produit.

-Phase d'explication du dialogue.

-Phase de répétition du dialogue.

-Phase d'exploitation.

-Phase de transposition dans laquelle l'apprenant est censé réutiliser ses acquis dans d'autres situations identiques.

1.1.4. L'approche communicative :

C'est celle qui nous intéresse le plus, son objectif est d'apprendre à l'apprenant de communiquer en langue étrangère.

Elle fait appel à plusieurs composantes :

*Composante linguistique : la connaissance des structures grammaticales, phonologiques et lexicales est une condition nécessaire.

*Composante sociolinguistique : ce sont les connaissances socio- culturelles qui gèrent l'emploi de la langue étrangère apprise.

*Composante discursive : La cohésion et la cohérence du discours.

*Composante stratégique : les stratégies utilisées pour combler les défaillances ou les ratés.

1.1.5. L'approche par objectifs :

Selon Richterich(2), l'identification des besoins des apprenants doit se traduire en objectifs, contenus et en programmes. Donc, il faut faire trois opérations :

-Identifier les besoins langagiers des élèves en reposant sur les informations données par l'institution, cela pour connaître leurs caractéristiques et prévoir les modalités de réalisation du projet didactique.

-Formuler les objectifs selon le contexte dans lequel se déroule l'enseignement des langues étrangères.

-Définir les contenus selon les informations recueillies auprès de l'institution, les enseignants et les apprenants.

Ces trois opérations assurent la participation de tous les acteurs dans la construction du savoir et dans la réalisation du processus d'apprentissage dans les classes.

(2)-Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,454p,T II

-Le contexte algérien :

L'école algérienne vit ces dernières années une nouvelle réforme basée sur l'application de l'approche dite par compétence, qui s'inscrit dans la case des approches communicatives, visant à exploiter le contexte et les éléments énonciatifs dans l'analyse des différents discours.

Alors si nous faisons une comparaison entre les résultats obtenus et les définitions proposées, nous constatons les remarques suivantes concernant les différentes composantes :

*La composante linguistique :

Nécessite une bonne maîtrise de la grammaire, du lexique et les autres éléments, malheureusement, nos apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à ce niveau, d'ailleurs, la limitation de leurs interventions est due à ce problème, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas les moyens d'entreprendre un long discours et sans faire de fautes.

*La composante socio culturelle :

L'apprenant doit posséder un certain savoir –faire renforcé certaines connaissances sur la langue cible et sa culture, ce qui est inexistant chez nos apprenants, alors, l'image et les représentations de cette langue étrangère demeurera ambiguë.

*La composante discursive :

Elle vient au moment où l'apprenant produit un texte, afin d'assurer l'organisation de cet énoncé, mais les productions de nos élèves sont limitées moins riches dans leurs composantes, ce qui veut dire qu'on n'a pas les moyens de les évaluer.

*La compétence stratégique :

Les apprenants consultés ont utilisé une stratégie pour éviter les ratés, c'est celle d'éviter de s'exprimer ou de produire un long discours, ce qui ne favorise pas une bonne maîtrise de la langue.

Suite à toutes ces remarques, nous constatons que, concernant l'enseignement du français en Algérie, nous ne sommes pas encore en mesure d'appliquer ce genre d'approche car toutes les exigences de sa mise en pratique sont absentes.

Ce qui nous paraît le plus convenable est qu'on adopte l'approche par objectif, du moment qu'elle s'appuie sur les apprenants pour le choix des stratégies à utiliser et les contenus à exploiter dans la classe.

Un autre aspect qu'il faut le prendre en considération, c'est que les capacités langagières et les moyens des élèves algériens ne sont pas les mêmes, bien au contraire, elles sont variables et nécessitent une lecture approfondie pour arriver à trancher concernant l'approche à utiliser ou les moyens utilisés et le travail proposé. Nous précisons qu'on ne vous donne qu'une idée approximative qui n'a pris que quelques éléments en considération.

2. L'enseignement de la grammaire en classe.

Différentes polémiques entourent les choix utilisés dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire en classe de FLE pour la simple raison c'est que : « faire la grammaire » (3) fait appel à des activités pédagogiques et des conceptions variées selon les contextes et les capacités des apprenants. Alors dans des conditions pareilles, les acteurs de l'action didactique (enseignant, apprenant) sont soumis à plusieurs contraintes qui conditionnent leur travail en classe.

Donc, il est difficile de se tabler sur une méthode ou une stratégie adéquate, car comme on l'a souligné, précédemment, cette approche de l'enseignement de la grammaire est toujours en cours de construction, et nécessite d'être explorée et suscite de nouvelles visions, qui permettraient d'arriver à l'objectif visé qui est d'amener l'élève à décrire convenablement les différents faits de langue et à maîtriser le fonctionnement de cette langue cible.

Dans cette perspective, nous allons dans ce chapitre présenter l'enseignement de la grammaire en exposant l'opposition dite traditionnelle dans l'enseignement de la grammaire, entre la grammaire implicite et la grammaire explicite afin d'arriver à connaître les convergences et les divergences entre ces deux pratiques et de voir si il y a vraiment une opposition entre ces deux sortes d'enseignement. Alors, on est obligé de passer par un aperçu sur tout ce que dit la théorie à propos de ces deux enseignements.

(3) -Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,p71.

2.1. La grammaire intériorisée :

Pour aborder ce point nous allons nous référer à deux définitions : Vigner (4) estime que c'est un procédé de construction d'une intuition linguistique, inspirée de la Langue maternelle de l'apprenant, C'est-à-dire que ce dernier au contact de cette langue étrangère construit un ensemble de règles en se basant sur sa langue maternelle et son environnement qui peuvent l'aider à formuler des énoncés acceptables, des fois même sans connaître les règles de cette langue cible, ça veut dire qu'il s'agit selon la conception de Karshen d'un procédé d'acquisition.

Alors que H. Besse et Porquier pensent que : « la grammaire intériorisée d'une langue est un phénomène proprement humain encore mal connu, d'ordre bio-génétique et psycho-social, il n'est pas accessible directement mais seulement à partir de ses manifestations externes, normales ou pathologiques »(5). Alors grammairiens et linguistes travaillent essentiellement sur les deux types de manifestations de la grammaire intériorisée, d'une part, les productions orales ou écrites des sujets qui sont censés posséder cette grammaire.

-D'autre part, « l'aptitude intuitive que ces mêmes sujets ont pour porter des jugements sur la plus ou moins grande grammaticalité ou acceptabilité de ces productions »(6)

Les deux chercheurs nous ont fourni plusieurs aspects de la grammaire intériorisée : d'abord son côté bio-génétique et psycho-social car elle se développe au fur et à mesure où, le sujet parlant fait des interactions avec sa communauté qui lui inculque les règles qui l'organise et elle se manifeste dans les productions orales et/ou écrites.

-Le deuxième aspect est le développement d'une intuition grammaticale qui lui permet de faire la distinction entre les énoncés corrects et incorrects. La qualité de ses jugements se développe par le biais de la multiplicité des interactions avec les sujets qui utilisent cette même grammaire.

(4) -El Fitouri Idriss, « Enseigner la grammaire aujourd'hui », Français dans le monde, n°328, Juillet 2003, p 25-27.

(5) -Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, p 80.

(6) Op.cit, p 149.

Une remarque qu'on ne doit pas oublier c'est la grammaire intériorisée est généralement celle de la langue maternelle de l'apprenant sauf dans des cas où le sujet Parlant peut développer plusieurs grammaire intériorisée sans avoir des problèmes dans les productions.

2.2. La grammaire implicite :

Comme on l'a fait précédemment, nous commencerons par faire l'exposé des différentes définitions de l'enseignement grammatical implicite.

- Galisson et D.Coste :

Dans une conférence faite par J.C.Beacco (7) Il revient sur la définition du dictionnaire des langues : « on a parlé de grammaire implicite dans le cas de méthode d'enseignement (...) qui tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...) ne recommandant l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins Systématique d'énoncés et de formes... » (1976.p254).Ce qui peut nous mener vers plusieurs constats :d'abord,il s'agit d'une méthode d'enseignement de la grammaire différente des autres,visant un même objectif celui de la maîtrise systématique du fonctionnement de la langue, mais, ce travail là ne se base pas sur l'exposé des règles et l'utilisation de l'activité métalinguistique,la méthode a tendance à l'utilisation rigoureuse et systématique des énoncés et des formes .C'est-à-dire, qu'on fait la description et l'apprentissage des régularités mais d'une façon non verbale en imposant l'absence de référence aux pratiques d'explicitation des règles enseignées.

- Gérard Vigner :

Sa conception (8) ne diffère pas beaucoup de la première, mais,elle s'avère plus simple puisqu'il précise qu'il faut amener l'apprenant à une systématisation de l'usage des formes, afin de créer chez lui certains automatismes langagiers qui l'aident à utiliser cette langue, cela par le biais des activités et des exercices effectués en classe, et en évitant de se référer au métalangage et/ou commentaire grammatical .Ce

(7) -Beacco J-Claude, « Faire de la grammaire », compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai, 18Mai 1999.

(8) -Vigner Gérard, « cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde », Académie de Versailles.

qui est spécifique c'est que la systématisation se fonde sur des descriptions préalables du fonctionnement de la langue et place cette pratique dans la case des descriptions grammaticales.

- H. Besse et Porquier :

Ils vont adopter presque la même idée développée dans les définitions déjà citées, c'est toujours l'idée de donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue cible sans avoir recours à l'explicitation de la règle ou à l'utilisation d'un métalangage qui revient.

Mais ils font des précisions sur ce dernier élément vu que c'est un enseignement non systématique (absence de formulation des règles). Le souci majeur de ceux qui utilisent cet enseignement est : « le choix, l'organisation, et la progression de la matière linguistique » (9) le problème du choix et de l'organisation est plus simple la chose qui suscite notre intérêt c'est cette expression de progression dans l'enseignement : que veut-elle dire ? comment se manifeste-elle ? est-elle importante ?

Selon eux « la progression, proprement dite, résulte de l'ordre selon lequel on échelonne, dans l'enseignement » (10) ce qui veut dire qu'il s'agit d'un avancement et une progression dans les connaissances inculquées aux apprenants, mais, basé surtout sur une sélection, qui dépend de plusieurs critères tel que :

- le niveau de langue voulu

- les besoins langagiers des apprenants, sur les éléments communicatifs les plus utiles.

Cette progression est souvent implicite, d'ailleurs, elle fonctionne en corrélation avec la grammaire implicite et elle dépend de trois critères :- Les textes des manuels et le discours professoral.

- La sélection des documents authentiques selon les besoins langagiers et les intérêts des apprenants.

- Elle doit être pragmatique suivant les contextes auxquels est confronté l'apprenant dans ses pratiques quotidiennes

En respectant un tel enchaînement, nous allons faciliter les tâches

(9) -Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,p80.

(10)Op.cit,p149.

d'apprentissage selon des critères d'organisation, qui prennent en charge l'apprenant dans toutes ses dimensions cognitives (psychologiques, sociales, biogénétiques et culturelles)

Toutes ces constatations nous amènent à la conclusion que : la grammaire implicite est une approche globale des faits de langue lors de l'étude d'un document mais sans qu'il y ait une explication de ce fait de langue, on s'appuie seulement sur des phrases modèles, des productions verbales et des corrections de manière à aboutir à une maîtrise du fait de langue voulu et d'amener l'élève à le réutiliser dans d'autres situations.

2. 3. La grammaire explicite :

Dans cette deuxième partie de notre présentation de la grammaire, nous respecterons le même enchaînement que la première, puisque ces pratiques sont toujours évoquées ensembles.

-Galisson et Coste :

Citée dans le même article de Beacco cette démarche s'appuie sur trois éléments : « c'est apprendre des règles, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue »(11) chose qui signifie que cet enseignement donne, d'abord ,un ensemble de règles pratiques et explicites aux élèves , ce qui n'est pas le cas dans la première catégorie. Ensuite, s'ajoute à cette première étape, un autre travail qui est celui de fournir des exercices d'application des règles, de façon à amener l'élève maîtriser le fait de langue étudié et au fur et à mesure on donne aux élèves un métalangage qui leur permettrait de faire la description convenable des énoncés .Pour Beacco le rapport grammaire implicite/grammaire explicite n'est pas considéré comme étant paradoxal, bien au contraire,il s'agit d'un rapport complémentaire progressif ce qui remet en cause notre constat de départ.

-. Vigner

Pour lui, elle a trois fonctions primordiales : -La première est de combler les défaillances causées par l'apprentissage basé sur l'intuition.

(11) -Beacco J-Claude, « Faire de la grammaire », compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai, 18Mai 1999.

-La deuxième un outil d'autocorrection car elle nous permet de revoir nos productions si elles sont conformes ou avec les normes.

-Enfin, c'est un moyen d'accès et d'appropriation de la langue étrangère.

Cette démarche s'appuie sur plusieurs critères :

-L'élève ne doit pas se contenter d'un contact simple avec la langue, mais doit à l'aide de ses capacités d'inférence accéder à la langue étrangère.

- Consolider les activités de compréhension et de production par des activités de systématisation qui vont permettre à l'apprenant de stabiliser les normes de cette langue.

-Favoriser les activités d'analyse et de réflexion chez l'apprenant.

-Permettre à l'enseignant de travailler sur les concepts directement.

Alors, on arrive à la conclusion que la maîtrise d'une langue n'est pas une question d'un rapport ambigu, mais une suite d'activités complémentaires, d'analyse et de réflexion qui peuvent permettre à l'élève de s'approprier d'un savoir faire de cette langue cible.

-. Porquier et Besse :

Ils nous donnent des détails très importants à propos de cette démarche, d'abord ,c'est l'exposé des règles par un professeur suivi par des applications conscientes de la part des élèves .Ce travail se base sur la description grammaticale de la langue en s'appuyant sur un modèle métalinguistique précis, c'est-à-dire celui de la langue objet d'étude en utilisant une terminologie précise et bien déterminée .Ce travail comme vous le constatez est très compliqué (comme le confirme les didacticiens) dans la mesure où l'enseignant doit prendre en considération les deux caractéristiques qui sont en corrélation avec cette démarche :

-L'exposé de l'apport de l'information métalinguistique, en la spécifiant lors des pratiques grammaticales en classe.

-Prise de conscience par les apprenants de l'information métalinguistique et sa mise en application lors des pratiques langagières.

D'une autre manière, cet enseignement consiste en un travail conscient et formel.

3. Grammaire d'apprentissage et grammaire d'enseignement :

Le problème se situe au niveau de la confusion existante entre la conception de la grammaire comme ensemble de règles qui assurent le bon fonctionnement de la langue et l'ensemble des méthodes et des outils mis à la disposition de l'enseignant lui permettant de transmettre le savoir grammatical aux apprenants.

Beacco et Porquier pensent qu'il s'agit de deux pistes allant dans le même sens , ils insistent surtout sur le rôle de l'enseignant et la valeur de son savoir faire afin de permettre à l'apprenant de s'approprier ce nouveau savoir car implicitement l'enseignant joue le rôle de médiateur entre le manuel et l'apprenant.

Cette catégorie de travail s'appuie essentiellement sur le savoir-faire de l'enseignant du moment que l'apprenant confronté à un texte grammatical composé d'un métalangage apparaissant obscur ne peut pas s'approprier ce nouveau savoir ce qui exige l'intervention de l'enseignant afin de compenser « le manque de transparence du métalangage choisi »(12).

La différence entre la grammaire d'enseignement et la grammaire savante réside au niveau de cette tendance de la simplification de la description métalinguistique c'est-à-dire la mise en application du savoir-faire de l'enseignant (les exemples, les reformulations, les illustrations) .Cette grammaire d'enseignement interpelle l'apprenant en lui proposant les outils et les moyens pratiques lui permettant de produire. L'objectif des grammaires d'apprentissage et d'enseignement est de faciliter à l'apprenant de comprendre le sens « sens référentiel » c'est-à-dire l'appropriation de la fonction référentielle du langage.

3.1. Les caractéristiques de la grammaire d'enseignement :

Outre que les points déjà cités, les adeptes de cette grammaire la caractérisent par d'autres critères :

-Ils s'appuient sur les connaissances et l'expérience du terrain ce qui suppose qu'ils éviteront les erreurs commises précédemment.

-Ils utilisent des cahiers d'exercices de grammaire pour satisfaire les attentes des enseignants et des apprenants et en même temps expliciter le savoir grammatical proposé.

(11) -Beacco J-Claude et Porquier Rémy , « Grammaires d'enseignants et grammaire d'apprenants de langue étrangère », Langue Française (ed)Larousse, Septembre 2001.

-3.2. Les représentations du savoir faire des enseignants :

La première réalité, est que les apprenants n'ont ni le temps ni les moyens de découvrir cette grammaire. La deuxième est que, l'enseignant peut-il renoncer à son rôle de détenteur de savoir ? Les enseignants considèrent la grammaire traditionnelle comme le seul moyen pour apprendre une langue étrangère.

Ces éléments constituent des obstacles et doivent être pris en charge par la didactique afin de permettre à l'enseignement de la grammaire de progresser.

4. Grammaire scolaire :

Nous ne voulons pas vous donner une définition de cette grammaire mais plutôt de vous donner quelques réflexions et idées liées avec l'enseignement de la grammaire du français.

D'abord, il faut noter nous ne pouvons pas parler de la grammaire scolaire sans faire appel à ses relations avec la linguistique, car elle est basée sur la formation des enseignants (à mener des réflexions linguistique) sur les descriptions scientifiques pertinentes.

D'autre part, il est à préciser qu'elle est obligatoire et elle vise à satisfaire un objectif pédagogique qui est : « d'amener l'enfant à analyser peu à peu les éléments métalinguistiques que recouvrent les composantes phrastiques de sa langue » (12) Autrement dit, l'apport doit, par le biais d'une analyse grammaticale, faire la distinction entre les différents points de langue.

Les ambitions des auteurs de cette grammaire :

- Poser la complexité de la description linguistique et démontrer la possibilité voire la richesse.
- Situer les lacunes de la grammaire traditionnelle et des rituels scolaires.
- Faire le lien entre la langue orale et scolaire afin d'exploiter les rapports en faveur de l'apprentissage de la langue française.
- Identifier les zones prioritaires d'apprentissages de la grammaire d'une langue étrangère. L'objectif principal de cet enseignement est la didactisation des savoirs c'est-à-dire les rendre plus opérationnels.

(12) –Beguelin Marie-José, «Le statut de la grammaire scolaire», Savoirs en pratiques, Sous la direction de Boeck Duculot (éd) Boeck Duculot, 2000.

4.1. Les sources linguistiques de la nouvelle grammaire scolaire :

Ce genre de grammaire prend en considération, d'abord, les discours reflétant « les enjeux socio-éducatifs propres à une communauté humaine »(13) ce qui veut dire la prise en charge des facteurs et des éléments qui se rapportent au contexte d'apprentissage de la grammaire. Et en revenant à l'idée d'analyse, nous devons vous préciser qu'elle s'appuie sur les méthodes préconisées par la linguistique structurale et la grammaire générative visant à pousser l'élève à faire une analyse claire et précise.

5. Les activités métalinguistiques

Dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant constitue des connaissances sur elle au moyen d'activités linguistiques et métalinguistiques.

Alors vu ces éléments nous avons favorisé de faire dans notre travail une étude des activités métalinguistiques et de leurs caractéristiques dans le domaine de la grammaire, pour deux raisons :

-La première, est comme nous l'avons constaté, enseigner la grammaire c'est accéder à un champ large et compliqué donc il est préférable de s'intéresser à un aspect afin de connaître toutes ses composantes.

-En deuxième lieu, nous ne pouvons parler de la grammaire sans présenter l'impact de ces activités dans l'apprentissage. D'ailleurs, le recours au métalangage est présent chez l'apprenant et même chez l'enfant qui acquiert sa langue maternelle.

Les activités dites métalinguistiques se manifestent souvent lors des pratiques langagières de la classe de langue, d'où leur répartition en deux catégories (14) :

-Celles présentes au temps réel, ou d'une autre manière celles déployées par l'apprenant, momentanément, avec le discours et qui se manifestent par les corrections continues de ses productions, les hésitations ou d'autres manières.

-Les activités réflexives que mènent l'apprenant sur cette langue cible et ses contacts avec ses anciennes connaissances.

Notre objet d'étude va être plutôt les connaissances issues d'un enseignement métalinguistique formel en grammaire, donc, nous sommes obligés de donner un

(13) –Beguelin Marie-José, «Le statut de la grammaire scolaire», Savoirs en pratiques, Sous la direction de Boeck Duculot (éd) Boeck Duculot, 2000 ,p73.

(14) -Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,285p.

aperçu sur ce qui le métalangage et ses différentes manifestations en classe.

5.1. Le développement métalinguistique :

Nous nous référons aux travaux de Gombert (15) qui nous expose les différentes étapes que suit l'enfant lors de son développement métalinguistique et il les répartit en quatre :

*La première étape : est celle des nouvelles acquisitions ça veut dire, l'enfant au contact des adultes commence à acquérir et mémoriser des éléments langagiers qu'il va les utiliser dans un contexte identique à celui de l'acquisition, mais il y a un seul inconvénient, c'est qu'il n'arrive pas à faire la distinction entre le positif et le négatif. Il fait une imitation de l'adulte et il essaye de faire ses premières automatisations des comportements linguistiques déterminés dans des situations déterminées.

*La deuxième étape : (5ans à 6ans) c'est l'étape de la réorganisation des connaissances obtenues par l'enfant du moment que ses contacts avec l'adulte vont augmenter et la discussion va être plus compliquée et plus longue ce qui pousse l'apprenant à commettre plus d'erreurs dont il essaye de les corriger, alors, il arrive à l'étape que qualifie Gombert de la maîtrise de l'épi linguistique, c'est-à-dire la maîtrise non réfléchie du système de cette langue.

*La troisième étape : celle de la maîtrise métalinguistique, on revient un peu en arrière vers la différence déjà signalée entre l'épi linguistique et le métalinguistique, c'est-à-dire à ce niveau, on assiste au passage à la maîtrise contrôlée et intentionnelle de la langue cette prise de conscience est très importante lors des productions des apprenants.

*La quatrième étape : c'est l'étape nommée « méta processus » ou on est à un niveau avancé de l'utilisation de la langue car pour Gombert à force de répéter les fonctionnements fréquemment, on arrive à l'automatisation. Cette activité métalinguistique avancée amène l'élève à faire des traitements des difficultés rencontrées lors des multiples interactions avec les usagers de cette même langue cible. Donc on aboutit à la conclusion qu'un apprenant pour qu'il puisse arriver à développer une compétence métalinguistique, lui permettant de s'accaparer d'une

(15) -Kim Jin-OK, « Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français », Université Paris III, UFR des sciences de langage, Décembre 2003,310p.

langue données, et en même temps puisse l'utiliser dans les différentes situations d'interactions avec les usagers, doit inévitablement poursuivre ce parcours tracé.

5.2. La réflexion métalinguistique :

Pour aborder ce point, nous citons les travaux d'Osborne qui explicite ce point lors de sa présentation du concept d'apprentissage : « lors de ses premiers contacts avec La langue étrangère, l'apprenant ne pourra guère posséder de conscience que de sa langue maternelle »(16) donc, l'apprenant ne commence pas du vide dans son apprentissage d'une langue étrangère, mais il dispose d'un certain savoir qui est celui de sa langue maternelle, avec des préjugés, des imprécisions et des contradictions sur cette langue qui lui est étrangère. Alors, pour l'acquérir il est souhaitable de procéder par un travail de réflexion, qui prend cette dernière comme étant un objet de réflexion avec une mise à distance(17), vis-à-vis : l'énoncé, le discours, les reformulations, les citations et les définitions. Ce travail a pour objet l'analyse de la langue. Cette réflexion doit être construite à des moments ménagés par le maître afin de lui permettre de gérer la construction de ce nouveau savoir métalinguistique, et c'est une activité indispensable lors de l'enseignement d'une langue étrangère.

Ce travail de réflexion nécessite le passage par certaines étapes :

- Une réflexion sur le fonctionnement de la langue en se basant sur l'analyse des Caractéristiques intrinsèques et spécifiques de cette langue qui peuvent déboucher sur des activités de reformulation car l'objectif visé est que l'apprenant puisse par le biais de ce travail arriver à reformuler ou à utiliser la langue dans d'autres contextes différents. Il vise à développer les habilités langagières des apprenants (savoir-faire/utilisation de la langue).
- Amener l'apprenant tout en appuyant sur l'apport positif de l'enseignant à formuler ses propres règles à travers les différentes activités explicatives du point de langue étudié, et de faire des comparaisons entre ses observations et le traitement proposé par l'enseignant, ce qui permet à l'apprenant de mieux construire et conceptualiser.

(16) -Osborne J, « Grammaire, métalangage et productions (Activités épilinguistiques, conscience métalinguistique et explicitation) », Document de synthèse pour l'HDR, 1999, pp22-29.

(17) Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,p254.

Suite à ses opérations nous aboutissons aux conséquences suivantes :

-le développement d'une véritable compétence communicative et une réelle compétence linguistique du moment que l'apprenant accède à cette langue par ses propres potentialités et tout ce qu'il découvre, il va le saisir, cette acquisition des automatismes de la langue assure le bon fonctionnement de la langue.

b- Ça favorise l'ancrage de la langue dans la pratique personnelle de l'apprenant puisqu'il va lui-même débattre les différents points étudiés d'un côté, avec son professeur et de l'autre côté, avec les autres élèves ce qui développe chez lui une pratique habituelle de cette langue et ça lui facilite la maîtrise de son fonctionnement quelque soit le contexte auquel il sera confronté.

Enfin, ce que nous pouvons dire, c'est que le développement de telle capacité Réflexive chez l'apprenant a un rôle principal dans l'apprentissage quoique cette tâche s'avère compliquer à cause de la multiplicité des opérations effectuées et le contexte dans lequel la langue française est enseignée (représentations individuelles et les normes institutionnelles).

5.3. La perception métalinguistique :

Porquier et Besse dans ce contexte annonce l'idée que : « il existe chez tout apprenant (...) des sortes de cribles métalinguistiques à travers lesquels, et au moyen desquels, est perçue consciemment, souvent de manière faussée ou erronée, l'organisation de la langue cible »(18) ces cribles sont des préjugés langagiers ,des stéréotypes linguistiques,des jugements idéologiques acquis dans la langue de départ (maternelle ou la langue 1) ce qui constitue un modèle métalinguistique naïf et considéré comme étant un repère. Ce dernier au contact avec les données de cette langue étrangère cause des obstacles et des difficultés aux apprenants. Ce passé métalinguistique bloque l'acquisition et produit des interférences entre sa langue de départ (soit la langue maternelle ou la langue 1) et cette langue étrangère (langue française).

En pédagogie l'objectif principal n'est pas amener l'élève à acquérir un nouveau savoir métalinguistique solide mais à : changer, adapter ou peut-être détruire les

(18) - Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, p109.

représentations conçues, afin de les rendre adéquates et plus opérationnelles en classe de langue.

Dans ce même champ, les didacticiens en proposent deux sortes de démarches :

-La première est celle qui adopte la métalangue et le modèle métalinguistique de la langue cible, c'est-à-dire, une description explicite de la langue étrangère qui peut amener les apprenants à percevoir cette dernière ce qui nous éloigne des interférences et des ambiguïtés originaires de la confusion entre les deux systèmes langagiers car l'apprenant va pouvoir connaître les divergences entre les deux langues.

-La deuxième est celle basée sur les exercices de conceptualisation qui obéissent à une démarche dans laquelle le professeur propose de travailler sur une erreur grammaticale et demande aux apprenants de produire des énoncés sur un point de grammaire, ensuite il les regroupe dans un corpus, de façon à sélectionner les phrases correctes et celles qui ne le sont pas, en incitant les apprenants à formuler la règle qui serait provisoire.

Si le test ne réussit pas on développe une autre hypothèse .Ce genre d'exercices s'axe sur deux aspects :

-« la prise de conscience par l'apprenant (guidé par l'enseignant) de ses propres intuitions sur le système de la langue étrangère facilité l'acquisition »(19)Alors en utilisant ses potentialités,il arrive à décortiquer les parties de cette langue sous les orientations de son professeur.

-Pour certains didacticiens le travail sur l'aspect métalinguistique est considéré comme un « adjuvant cognitif » c'est-à-dire un apport positif pour la transmission des différentes connaissances.

Le résumé de tout cela, c'est que l'apprenant constitue, l'axe fondamental pour la formulation des idées, quant aux éléments les plus importants pour l'acquisition d'une langue donnée, par la découverte de ses aspects et ses caractéristiques, mais sous l'effet des orientations faites par son enseignant.

5.4. Les modèles métalinguistiques :

Ils désignent l'ensemble des activités de raisonnement et des concepts qui ont

.(19)- Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, p109.

pour objet de faire la description de la grammaire intériorisée d'une langue donnée, ce sont des aspects théoriques qui servent à classer, sélectionner les manifestations de cette grammaire intériorisée. Cette construction intellectuelle, fondée généralement en corrélation avec les traditions culturelles, essaye de rendre compte des activités verbales ou scripturales. Le modèle métalinguistique renvoie à une hypothèse abstraite sur une grammaire, il atteste une certaine rationalité.

Dès lors, le modèle métalinguistique témoigne d'une certaine dépendance vis-à-vis une tradition culturelle, philosophique et métaphysique, il n'est pas réductible et jusqu'à présent on est pas arrivé à l'universalité d'un modèle métalinguistique.

Dans cette partie, nous allons essayer d'exposer les deux modèles utilisés dans L'enseignement des langues :-Modèles taxinomiques ou taxonomique en corrélation avec la grammaire traditionnelle et structurale.

-Modèles hypothético-déductifs qui relèvent de la grammaire générative et transformationnelle.

5.6. Le modèle taxinomique :

Avant de procéder à une présentation du modèle nous devons inévitablement expliquer le terme « taxinomie » qui renvoie à : « une classification d'éléments ,de suites d'éléments et de classes de suites pour former des listes qui rendront compte par leur règles de combinaison,des phrases d'une langue »(20)c'est-à-dire ,qu'il s'agit d'une classification des constituants d'une langue par le biais d'une description comparée entre ses éléments de façon à déceler les rapports existants entre elles,leur complexité et mettre les liens pouvant s'établir.

Pour Roland Eluerd (21) c'est un stade inévitable dans toutes les sciences , il l'étale en deux périodes :

- Une période d'observation et d'accumulation des faits (classés, répertoriés)
 - Apprécier les lignes esquissées par les premiers rapprochements classificatoires
- Pour découvrir les relations profondes.

(20) -Dubois-j, « Dictionnaire de linguistique », Larousse (éd), 1973,516p.

(21) -Eluerd Roland, « pour aborder la linguistique », (éd) ESF, Paris, Juin 1987, p103.

5.6.1. Les étapes du modèle métalinguistique selon Tirtiaux :

*Reproduire : répéter simplement le mot à mot.

*Reconnaître : distinguer parmi les diverses structures proposées ,celles qui sont des mots différents mais qui traduisent la même situation de simultanéité,autrement dit, l'usage du stock de mots disponibles.

*Ajuster : vérifier si une structure proposée est conforme à la situation évoquée .Sinon l'y ajuster selon les directives apprises en classe.

*Appliquer : utiliser selon un texte complètement défini, transférer à d'autres situations proposées par le maître dans le cadre de son travail quotidien.

*Achever l'initiative : poursuivre dans une direction personnelle une idée suggérée par le maître au cours de son travail de la classe.

*Imiter : utiliser la structure en cause dans des contextes très généraux proposés par le maître

*Inventer : choisir soi-même dans son capital d'expériences ou d'imaginaire des situations ou il y a une possibilité qui pourrait être utilisée utilement dans d'autres contextes identiques.

5.6.2. Les modèles de la grammaire traditionnelle :

Les concepts utilisés dans la grammaire traditionnelle relève du cadre des spéculations philosophiques et métaphysiques, originaires de la philosophie grec antique,qui ont pour objet de rendre compte de la nature et de la pensée.ce qui veut dire qu'on a recours dans ce contexte aux critères de la logique,une tache qui n'est pas simple comme le confirment certains grammairiens : « la communication de la pensée par la parole exige que celle-ci soit une sorte de tableau,d'imitation de la pensée(...)il ne s'agit pas de dire que la parole est seulement signe,mais qu'elle est miroir »(22).

Donc on fait appel à la pensée mais de façon plus organisée du moment qu'elle constitue un tableau (classification) et une imitation, ce qui donne au mot une autre dimension celle de la réflexion car l'apprenant doit l'utiliser dans d'autres contextes sans qu'il perd sa valeur et son rôle ces activités se basent surtout sur les capacités des apprenants à réagir façon aux nouvelles connaissances grammaticales.

Cependant, il y a des difficultés qui surgissent lors de l'application de ce

(22) -Dubois-j, « Dictionnaire de linguistique », Larousse (éd), 1973,516p.

modèle parce qu'il y a des confusions entre les plans formels et sémantiques dans la mesure où sa catégorisation laissent certains éléments ambigus dans la détermination de leur sens. Ce modèle se contente de présenter la langue non comme un système qui a des lois intrinsèques qui organisent son fonctionnement mais seulement une liste de catégories décrites pour eux-mêmes sur la base des notions extra grammaticales.

5.6.3. Les modèles de la grammaire structurale :

Cette appellation désigne tout ce qui est moderne en linguistique mais elle désigne plusieurs approches tel que : les approches fonctionnelle ou transformationnelle. Son travail a pris comme point de départ les insuffisances du courant mentaliste qui introduit l'idée de l'intuition dans l'analyse de la langue. Cette méthode s'inspire du Béhaviorisme (psychologie du comportement) qui rejette toutes les analyses qui font appel à l'intuition et se base sur une observation rigoureuse. Pour Bloomfield l'étude de la langue revient à étudier les enchaînements de stimulus-réactions, la connaissance des composantes de la situation permet de prévoir les messages échangés. Le sens est évacué de l'analyse de la phrase, donc, on prend la phrase comme étant une structure d'éléments connus et identifiés, répertoriés en sous ensemble qui forment une liste de structures qui assurent le fonctionnement de cette langue.

Parmi les points forts de ce modèle dans l'enseignement des langues :

- Mettre en exergue des descriptions objectives des différentes parties de la langue.
- Description des marques du genre et du nombre qui peuvent contribuer à l'élaboration des exercices structuraux.

Mais un autre inconvénient perturbe l'application de ce modèle, l'évacuation du sens causent des problèmes entre les constituants de la langue (sujet/verbe, verbe/complément) donc, les grammaires structurales ne fournissent pas de base solide à l'enseignement des langues.

5.6.4. Les modèles hypothético-déductifs :

Ce sont ceux, qui à partir d'un nombre fini d'observations, procèdent par construction d'hypothèses permettant de rendre compte abstraitement d'un nombre important de faits non observés mais virtuellement possibles. Le modèle génératif et transformationnel relève de ce type.

- Le modèle génératif-transformationnel :

Né à la base de la critique formulée à l'égard du structuralisme à qui il a reproché :-La limitation excessive du domaine empirique qu'il prend pour objet car cette dernière demeure un espace plus vaste et plus compliqué qu'un simple corpus.

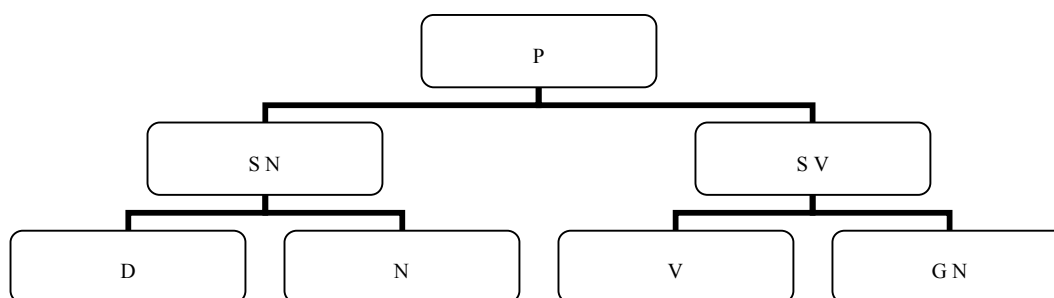
-Se contenter de décrire et de renoncer à expliquer l'objet unique des distributionnalistes et la classification des segments qui apparaissent dans les énoncés du corpus.

La problématique formulée est définie par Ruwet : « tout sujet adulte parlant une langue donnée est à tout moment capable d'émettre spontanément ou de percevoir et de comprendre un nombre indéfini de phrases ,qui pour la plupart ,il n'a jamais prononcé ni entendues auparavant »(23)donc ce modèle consiste en un nombre fini de règles capables de générer c'est-à-dire d'énumérer un nombre infini de phrases grammaticales d'une langue donnée .Alors le langage est saisi dans son dynamisme .Ses grandes lignes sont :

*La grammaire syntagmatique : ensemble fini de règles capables d'engendrer toutes et seulement les phrases noyaux grammaticales d'une langue.

*La grammaire transformationnelle : ensemble de règles permettant d'engendrer toutes et seulement les phrases grammaticales d'une langue donnée.

Exemple :



L'apport de ce modèle dans l'apprentissage des langues :

Ce modèle métalinguistique régit de quelques aspects positifs :

-Le caractère explicite des règles permet de fournir des informations plus précises sur le fonctionnement de la langue.

-La G.G.T dans sa perspective met en avant la notion de grammaticalité qui faisait

(23) -Eluerd Roland, « pour aborder la linguistique », (éd) ESF, Paris, Juin 1987, p103.

défaut dans la grammaire structurale.

-La présentation des structures à l'aide d'indicateurs syntagmatiques permet une visualisation très utile.

Mais malgré tout cela, on lui reproche certaines lacunes :

-La complexité et le degré d'abstraction excessif de son formalisme.

-L'absence de correspondance directe entre l'ordre des règles, la description linguistique et la progression optimale d'un cours de grammaire.

-L'inconstance de la théorie qui a subi en dix ans des difficultés

Ce court aperçu présente la complexité des tâches liées à l'enseignement de la grammaire, et surtout, ceux qui prennent en charge les activités métalinguistiques, ce qui fait qu'il s'agit, dans la partie suivante, d'une analyse qui tentera d'éclaircir les difficultés auxquelles sont confrontés nos apprenants au secondaire.

5.7. Les exercices dans l'enseignement de la grammaire:

Ils forment une composante essentielle dans l'enseignement des langues vu la variété de leur fonctionnement et leur rôle dans la classe. Les didacticiens ont deux tendances dans ce contexte :-La première est que l'exercice peut remplacer ou jouer le même rôle que la règle et il peut assurer la maîtrise de l'objet étudié en classe.

-La deuxième considère l'exercice comme étant une tâche complémentaire de la partie théorique puisqu'il vise à la simplifier en la rendant plus facile par le biais de la pratique et de la répétition.

Ce "rituel communicatif"(24) est d'abord une tâche langagière répétitive qui vise à évaluer les acquis des apprenants. Ce travail est centré sur le langage, il est essentiellement métalinguistique.

Pour les didacticiens, l'exercice a deux fonctions; d'une part il vise à parfaire un apprentissage, d'autre part c'est une activité de contrôle du degré d'acquisition.

La psychologie donne une valeur plus simplifiée à l'exercice en le considérant comme étant une activité d'apprentissage et de mémorisation des acquis, alors que l'institution le présente comme un exemple plus simple et plus pratique.

(24) - Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,p120.

5.7.1..La typologie des exercices:

Les didacticiens classent (25) les exercices en quatre parties selon l'objectif visé et la tâche exécutée en classe:

- Exercices de répétition:liés à la mémorisation et la correction phonétique, ils sont basés sur la répétition spontanée de l'élève ce qui amène l'enseignant à corriger les cribles et les perceptions des apprenants. C'est une activité qui relève des perceptions métalinguistiques des apprenants.

- Exercices à trous : c'est proposer à l'apprenant un paradigme et lui demander de l'insérer dans un trou, ils portent sur les connections et les relations syntagmatiques .Ils ont pour but l'organisation syntagmatique de la langue cible.

- Exercices structuraux : c'est la réitération guidée de la même structure sous des apparences langagières différentes ce qui amènerait l'apprenant par la suite à reproduire les mêmes structures de façon correcte et sans faire appel aux enseignants.

D – Exercices de reformulation:sont une sorte de traduction interlinguale ; c'est la réitération d'un même contenu de signification c'est-à-dire formuler la même chose d'une manière différente.

Cette typologie d'exercices n'est pas satisfaisante mais elle constitue quelques exemples d'exercices utilisés en classe de langue étrangère.

5.7.2. Le rôle des exercices dans l'enseignement de la grammaire:

Nous avons constaté lors des séances d'observation et des informations recueillies auprès de nos enseignants que les exercices constituent un élément fondamental lors de l'enseignement de la grammaire puisque l'ensemble des enseignants et des apprenants interrogés préfèrent l'accès à la grammaire par le biais d'un enseignement explicite, ce qui signifie qu'ils veulent passer par la règle ensuite la mémorisation et enfin l'application.

Le rôle de l'exercice est très important dans nos classes, malheureusement, il n'est pas pris en considération dans nos classes (19 exercices de grammaire dans le manuel scolaire) alors si nous voulons améliorer les capacités de nos apprenants il est plus pratique de revoir le manuel scolaire proposé et en même temps expliquer aux

(25) - Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,p120.

enseignants leur importance en classe de langue surtout lors des séances de grammaire.

Un aspect à relevé concernant les exercices c'est qu'il faut varier les exercices aux apprenants parce que ça permet à l'apprenant à améliorer son niveau et à mener des réflexion sur la langue et le métalangage de la langue cible, ce genre de travail a une influence sur le niveau de l'apprenant et même sur les représentations individuelles des apprenants. Nous notons ici que dans ce travail que les apprenants n'avaient pas des représentations négatives sur la langue française mais leurs problèmes se situent au niveau de la production et la réutilisation de celle-ci; alors un bon choix des exercices et la variation des activités pourrait amener l'élève à participer dans le travail et les pratiques langagières proposées par l'enseignant.

Enfin, il faut former les enseignants sur la typologie des exercices et les critères de chaque type afin de l'amener à faire un bon choix selon le niveau de ses élèves, les besoins langagiers de apprenants et l'objectif visé par le fait de langue étudié. A ce moment nous pouvons dire que les exercices constituent un apport positif à l'enseignement de la grammaire de FLE.

6. L'apprenant et la grammaire :

De manière générale, l'apprenant assiste au cours de grammaire pour un objectif déterminé, c'est apprendre à faire usage du français, ce qui fait que le rôle de l'enseignant est de lui permettre de se familiariser avec les usages de cette langue étrangère.

Ce travail nécessite l'existence de certains critères chez les apprenants.

6.1. Les facteurs :

En essayant de vous proposer les facteurs assurant à l'apprenant la réception du nouveau savoir.

6.1.1. Les facteurs culturels :

Il faut noter que l'apprentissage de la grammaire est lié à plusieurs éléments issus de la culture des apprenants :

-« La tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle ou d'origine intervient de manière significative dans les conduites observées dans l'apprentissage des langues étrangères »(26).

(26) - Vigner Gérard, «La grammaire en FLE, Coll. Nouvelle formule, (éd) Hachette, 2004, p18,

Autrement dit, l'enfant tentera d'apprendre cette langue étrangère en se référant au métalangage et au fonctionnement de sa langue maternelle, en plus il fera au fur et à mesure des comparaisons entre les deux systèmes langagiers ce qui fait appel à la grammaire explicite.

-D'autres situations font appel à la grammaire implicite car certains publics ne donnent pas d'importance à la grammaire donc il est préférable d'éviter les réflexions métalinguistiques sur la langue étrangère.

6.1.2 Facteurs cognitifs :

La partie cognitive fait appel souvent à l'apport de la psychologie. Lors de l'apprentissage les psychologues distinguent deux grandes familles d'individus « sérialistes » et « les globalistes »(.Les premiers s'attachent plus aux détails alors que les autres s'intéressent à la cohérence de l'ensemble, cette caractérisation peut être exploitée dans le domaine de l'enseignement de la grammaire.

En plus il existe certains apprenants qui n'arrivent pas à maîtriser une règle sans faire appel à l'explicitation tandis que d'autres le font par le biais de la pratique alors il est indispensable de passer par l'analyse de la situation.

7. L'enseignant et la grammaire :

Vu l'importance du rôle de l'enseignant, Vigner(27) propose une classification des enseignants selon leurs conceptions sur l'enseignement de la grammaire :

-Certains, très motivés par leur travail, sont toujours en quête de documents nouveaux propres à susciter l'intérêt des apprenants, donc il favorable à la manipulation et la mémorisation des formes.

-Plus conservateurs, mettent en œuvre un enseignement grammatical plus traditionnel, ils se focalisent sur les formes linguistiques, ils pratiquent un enseignement explicite et déductif.

-La troisième catégorie varie entre les deux premières ce qui suppose que l'enseignant peut utiliser les deux méthodes.

8. L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire:

Il est nécessaire que tout enseignement fasse appel à plusieurs disciplines et plusieurs facteurs pour assurer la transmission de l'information et sa bonne maîtrise, et

(27)- Vigner Gérard, «La grammaire en FLE, Coll. Nouvelle formule, (éd) Hachette, 2004, p26,

c'est le cas de l'enseignement de la grammaire qui s'inspire de plusieurs travaux et expériences issus d'autres disciplines pour expliquer le processus d'apprentissage en classe de FLE.

Nous vous proposons quelques échantillons afin de vous permettre de comprendre cette idée.

8.1. Dimensions psycholinguistiques de l'enseignement de la grammaire:

Nous nous inspirons des travaux de Santacroce (28) et celle de Tardif (29). D'abord, il faut préciser que la psycholinguistique s'étend sur plusieurs secteurs, et surtout elle s'appuie sur les données obtenues à l'aide de la méthode expérimentale pour élaborer ses théories. Besse et Porquier pensent que le recours aux paramètres psychologiques dans le processus de l'apprentissage est une nécessité pour comprendre les mécanismes de fonctionnement.

La transmission du savoir nécessite un passage par plusieurs phases, en commençant le traitement puis le stockage et enfin la production. Ces étapes peuvent être résumées en deux parties :

- Phase de planification dans laquelle l'apprenant essaie de percevoir le langage et le traiter.
- La phase de réalisation proprement dite ou l'élève commence à exploiter ses acquis dans ses productions.

8.1.1. L'approche cognitive:

Dans le domaine de l'apprentissage les spécialistes considèrent que le traitement de l'information est un élément fondamental dans l'apprentissage à condition qu'il soit fait de façon convenable, ils le considèrent comme étant un facteur qui pourrait faciliter la tâche d'apprentissage et éviter beaucoup d'obstacles.

Le processus d'apprentissage est un ensemble d'activités complémentaires faites en la présence et la participation des deux partenaires de la classe (enseignant /Apprenant) pour les cognitivistes la répartition des rôles et des tâches en classe est déterminée:

(28) --Santacroce Michel, « Grammaire et didactique du français langue étrangère (proposition pour une grammaire transitionnelle), université Paris III, UFR des sciences de langage, 1999,441p, T II.

(29).Tardif Jacques,"pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique (apprentissage cognitif),1992

-L'enseignant:

Traite constamment un nombre important d'informations afin de prévoir les stratégies et les activités nécessaires dans telle ou telle situations, ce travail effectué par l'enseignant se réalise en plusieurs étapes :

-Traitement des informations sur le champ de connaissances afin de les organiser selon le besoin et les exigences de l'enseignement.

-Traitement de la composante affective de l'apprenant (représentations, milieu, besoins....etc.) car elle peut influencer positivement ou négativement le travail effectué dans la classe de Fle.

-Traitement de la composante cognitive de l'élève afin d'assurer la continuité et l'homogénéité de ses connaissances entre l'anciennes et la nouvelle.

- La gestion de la classe (l'emplacement des apprenants, le coté relationnel entre les élèves eux-mêmes et entre eux et leur enseignant.....etc.).

Donc ces éléments constituent les taches proposées aux enseignants lors des séances.

-L'apprenant:

A lui aussi une part dans le processus d'apprentissage des langues étrangères parce qu'il doit faire certain opérations de traitement de l'information:

-Traitement des informations affectives personnelles acquises antérieurement (expériences scolaires antérieures)

- Traitement des informations cognitives (mettre en relation les connaissances antérieures avec les nouvelles) et adopte des stratégies appropriées lui facilitant la tâche d'apprendre. Cela veut dire que le rôle de l'apprenant est plus important car il n'est pas cet objet mis dans une classe, bien loin de ça, c'est le sujet actif –constructif qui acquiert et réutilise des connaissances.

Concernant les sujets interrogés (enseignants /apprenants), nous avons constaté ignorance totale de ces éléments et absence total de ces taches dans la classe du moment que l'enseignant n'a qu'un objectif qui celui de transmettre un ensemble d'informations sans assurer la qualité de cette transmission alors que l'apprenant n'est pas conscient de son rôle en classe.

8.1.2. Les principes de l'approche cognitive:

Nous vous présenterons les principes de cette approche (30) et leur application dans nos classes:

-La psychologie cognitive considère que l'apprentissage est un processus actif constructif, c'est-à-dire que l'apprenant doit être actif en participant dans le processus d'apprentissage tout en étant conscient des activités et des pratiques enseignées en classe. Cela pourrait l'amener à créer des règles et des connaissances et à ce moment intervient le rôle de l'enseignant pour le guider, l'orienter et évaluer le degré d'apprentissage des apprenants. Cette conscientisation des apprenants n'est pas prise en charge dans nos classes à cause de plusieurs inconvénients (nombre d'élèves dans la même classe, volume horaire limité.....etc.)Ce qui rend l'enseignant incapable d'appliquer certaines tâches.

- La psychologie cognitive considère que les connaissances antérieures ne peuvent pas être ignorées bien au contraire, elles doivent être exploitées car elles ont un rôle primordial dans l'apprentissage.

Les cognitivistes pensent que les connaissances sont cumulatives, pour eux, les nouvelles connaissances doivent être liées avec celles apprises antérieurement. Pour le cas de l'apprenant algérien la situation est un peu compliquée car le problème ne se situe pas au niveau du même pallier mais au niveau des passages d'un vers un autre (du primaire au moyen et du moyen au secondaire).La rupture est grande, et l'apprenant en subit les conséquences ce qui lui cause des obstacles lors de l'exécution de certaines activités en classe.

-La psychologie cognitive déclare que l'apprentissage est basé fondamentalement sur l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives, l'élève doit avoir les capacités de traiter, de sélectionner et de produire des règles pour comprendre le fonctionnement de la langue objet d'étude. Ce travail nécessite des conditions particulières;à titre d'exemple, un nombre limité d'élève et un Volume horaire plus important assurant les moyens d'avoir plus de contact avec cette langue cible ce qui n'est pas le cas dans la majorité de nos établissements.

(30).Tardif Jacques,"pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique (apprentissage cognitif),1992

-Un autre aspect de cette approche sur lequel nous nous insisterons plus .Elle reconnaît qu'il existe des catégories de connaissances .Elles sont trois:

- Connaissances déclaratives: correspond au savoir théorique, ce qu'on apprend par cœur, ce qu'on enseigne, c'est-à-dire l'ensemble de règles et de normes qui assurent le fonctionnement d'une langue.

b- Connaissances procédurales:il s'agit des procédures qui permettent de connaître le comment faire, c'est la propriété de s'automatiser.

c- Connaissances conditionnelles: ce sont les connaissances requises pour savoir quand avoir recours aux autres connaissances, elles sont responsables du transfert de l'information.

Les cas étudiés éprouvent des difficultés au niveau de la deuxième et troisième catégorie c'est-à-dire au niveau du transfert de l'information, vu que les connaissances déclaratives existent et elles gérées par un programme et un manuel.

Le constat remarqué est que l'apprenant n'a pas les moyens de prévoir des procédures et de connaître les conditions nécessaires pour exécuter telle ou telle tâche.

-Un autre point essentiel c'est la métacognition, elle joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances. L'élève doit par rapport aux facteurs cognitifs être conscient des exigences de la tâche et des stratégies permettant la réalisation des activités. Alors le rôle des enseignants est de favoriser chez nos apprenants une telle pratique afin de les pousser à devenir autonomes et d'arriver à développer leurs compétences métalinguistiques et réflexives en abordant certains éléments ou aspects d'une langue étrangère.

Pour ce qui de notre travail l'approche psycho cognitive peut apporter beaucoup de contributions soit pour les enseignants ou pour les apprenants car elle les rend plus actif, plus constructivistes de leurs connaissances ,surtout dans le domaine de la grammaire puisque des exercices pareils les incite à mener des réflexions sur les pratiques de la classe et sur les informations transmises ou acquises alors ils peuvent maîtriser le fonctionnement de la langue cible et même réutiliser ces règles dans leurs productions écrites et c'est ce qui constitue l'objectif principal de l'apprentissage des langues.

8.2. L'apport de la pédagogie dans l'enseignement de la grammaire:

La pédagogie est tout ce qui concerne la relation : maître /élève (31), elle a deux sens :

-Elle relève d'une réflexion sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'apprentissage.

-L'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignées en classe c'est une sorte de psychologie appliquée.

Donc elle est centrée sur les descriptions des contenus à enseigner, car pour les spécialistes le problème n'est pas d'apprendre une langue étrangère mais de l'apprendre en classe et de trouver des stratégies appropriées.

Parlant de celle-ci, nous devons préciser sa signification (32), elle constitue l'ensemble des méthodes et des démarches qui peuvent déterminer des choix de techniques, des matériaux et de situation pédagogiques par rapport à l'objet au but de l'apprentissage .La stratégie pédagogique prend en charge l'apprenant (ses besoins langagiers), l'enseignant (comment procéder) et enfin l'institution (la finalité de cet apprentissage en classe.

8.2.1. La pédagogie de Freinet:

La pédagogie Freinet, née dans les années 20, est une pédagogie socialiste révolutionnaire, qui tend à la mise en oeuvre d'une école populaire, égale.

Freinet introduisait des changements radicaux au sein de l'école, il est considéré comme un précurseur de l'école moderne grâce aux nouveautés adoptées dans ses classes (rendre l'élève libre, il devient un élément actif dans sa classe...) .

Dans cette perspective il s'est basé sur certains principes nommés des invariants pédagogiques qui tenterons de vous présenter quelques aspects de la pédagogie de Freinet et la manière dont il voit le coté relationnel dans la classe et quelles selon lui les conditions favorables pour assurer un bon enseignement le tableau proposé (33) vous donnera une idée un peu plus clair.

(31) --Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,285p.

(32).Maurin Jean Claude,"Qu'est ce qu'une stratégie pédagogique"2000

(33).Freinet Celestin , "Les invariants pédagogiques",1964

8.2.2. -Les invariants pédagogiques:

Le tableau constitue la synthèse des idées proposées et utilisées par ce pédagogue dans le cadre de son travail:

Invariant n° 1	L'enfant est de la même nature que nous.
Invariant n° 2	Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
Invariant n° 3	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
Invariant n° 4	Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.
Invariant n° 5	Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
Invariant n° 6	Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
Invariant n° 7	Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
Invariant n° 8	Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
Invariant n° 9	Il nous faut motiver le travail.
Invariant n° 10	Plus de scolastique.
Invariant10 bis	Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
Invariant10 ter	Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.
Invariant n° 11	La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
Invariant n° 12	La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie
Invariant n° 13	Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les boeufs.
Invariant n° 14	L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu

Invariant 15	n°	L'Ecole ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.
Invariant 16	n°	L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra
Invariant 17	n°	L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
Invariant 18	n°	Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
Invariant 19	n°	Les notes et les classements sont toujours une erreur
Invariant 20	n°	Parlez le moins possible
Invariant 21	n°	L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative
Invariant 22	n°	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
Invariant 23	n°	Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
Invariant 24	n°	La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
Invariant 25	n°	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
Invariant 26	n°	La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.
Invariant 27	n°	On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
Invariant 28	n°	On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole
Invariant 29	n°	L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.
Invariant 30	n°	Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action: c'est l'optimiste espoir en la vie.

Essayons de voir ensemble, l'apport de cette classe dans nos classes:

-D'abord il faut noter que cette pédagogie s'appuie sur les aspects psychologiques et sociaux des enseignants et des apprenants ce qui veut dire qu'elle n'a pas pris en considération l'environnement de la classe et les exigences institutionnel ce qui constitue pour les enseignants un grand obstacle.

-Certes, c'est un problème néanmoins elle peut être exploitée dans nos classes du moment que certains invariants peuvent apporter un plus pour le travail de la classe de langue

Nous les classons en trois classes:

A - L'enseignant:

Il est nécessaire dans cette approche qu'il ait une certaine vision sur la conception du travail car il doit assurer une coopération scolaire au sein de la classe entre lui et l'apprenant , en motivant l'apprenant à travail davantage, à être actif et surtout à être conscient des taches qui lui sont assignées lors de l'exécution de l'apprentissage de la grammaire .Dans cette vision Freinet conseille l'enseignant à parler moins pour laisser plus de temps et de chance aux apprenants afin de les motiver au travail.

B - L'apprenant:

Freinet trace dans sa pédagogie des lignes de travail axée sur les besoins et les désirs des apprenants en classe ces éléments motivent plus ces derniers à travail à être actifs.

-L'âge n'a aucune signification et l'apprenant a les capacités de développer ses connaissances et ses moyens en classe surtout en grammaire au contraire lorsqu'il a la possibilité de connaître les règles tôt cela lui permettrait de l'appliquer correctement.

-Tout apprenant désire réussir rien qu'il faut l'inciter à le faire et à prévoir les stratégies fiables pour produire des règles et un métalangage grammatical personnel l'amenant à décrire et à comprendre le fonctionnement de la langue.

-L'autorité n'est le bon moyen d'apprentissage car sa constitution et son amour pour le travail sont les meilleurs moyens pour assurer le bon déroulement du travail de la classe.

Pour Freinet ce sont des étapes et des éléments très importants lors des pratiques de la classe.

C -Le milieu scolaire:

Ce qu'on reproche aux travaux de Freinet c'est que d'un coté il a pris en considération un élément qui la classe mais de l'autre coté oublié de parler de l'autre qui est l'institution (le programme et le manuel...etc.).

-La classe doit assurer le bon fonctionnement du travail dans son organisation et au niveau de sa composante humaine (nombre limité d'élèves en classe)

-Le programme et le manuel ne sont pas cités par Freinet ce qui constitue un obstacle lors de l'enseignement de la grammaire car c'est un travail qui nécessite une certaine organisation et une cohérence pour permettre aux apprenants de mettre en relation leurs connaissances.

Chapitre2: Cadre méthodologique

1. problématique et hypothèses

2. Outils méthodologiques

3. Présentations, analyses et interprétations des résultats

3.1. Le discours de l'enseignant

3.2. L'analyse du contenu

3.3. Les observations des pratiques de langue en classe de FLE.

3.3.1. Le discours oral des apprenants

3.3.2. Les productions écrites

4. Propositions méthodologiques

Chapitre II : 1- Cadre méthodologique :

Notre travail s'est effectué sur le terrain mais il est nécessaire, avant de présenter les outils méthodologiques utilisés, de passer par un rappel de la problématique des hypothèses afin de justifier nos choix.

1.1. Problématique et hypothèses :

Nous avons, comme vous l'avez constaté précédemment, entamé notre travail en avançant notre problématique :

-Pourquoi des apprenants qui vraisemblablement n'éprouvent pas de difficultés en compréhension orale n'arrivent pas à produire un écrit cohérent et cohésif ?

Et elle est suivie des questionnements de la recherche :

-Pourquoi un apprenant peut répondre oralement aux questions de compréhension posées en classe mais il n'arrive pas à utiliser convenablement les règles morphosyntaxiques nécessaires dans sa production écrite ?

-Y-a-t-il chez nos apprenants cette capacité de passer de l'acquisition des connaissances à la pratique ?

-Y-a-t-il une homogénéité entre l'apprentissage de l'oral et de l'écrit dans nos classes de langues ?

Pour répondre à nos interrogations nous avons avancé deux hypothèses :

1-Les contenus proposés par les manuels scolaires ne favorisent pas la bonne maîtrise de la compétence d'analyse chez les apprenants.

2-Les démarches utilisées par les enseignants ou préconisées par l'institution ne prennent pas en compte les capacités cognitives des apprenants, ce qui ne facilite pas la tâche de l'enseignant ainsi que celle des apprenants.

1.2. Outils méthodologiques :

Pour arriver à explorer ce champ de travail, nous avons vu qu'il est plus pratique de nous appuyer sur trois outils afin de faire une bonne lecture de la situation et de prévoir des pistes fiables pour enseigner plus efficacement la grammaire :

-Une pré-enquête par questionnaire.

-L'analyse du contenu.

-L'observation des classes.

Ce choix se justifie par la nature du sujet lui-même car chaque nous permettra de recueillir certaines informations :

-Le questionnaire est adressé aux enseignants des lycées afin de nous donner leurs idées et opinions à propos du travail de la classe et pourraient nous proposer leurs visions sur l'enseignement de la grammaire en classe.

-L'analyse du contenu est prévue pour voir la vision de l'institution sur la grammaire et voir comment prévoient les responsables l'enseignement de la grammaire.

-Pour ce qui des observations de la classe, elles visent deux objectifs. D'abord voir le comportement des apprenants lors des séances de la grammaire, ensuite, découvrir sur le terrain les difficultés rencontrées lors du travail de la classe.

Nous estimons que l'appui de ces outils serait bénéfique du moment qu'ils pourraient cerner le problème.

1.2.1. Un questionnaire :

Ce travail a été effectué avec des enseignants qui exercent dans plusieurs lycées (ce sont des établissements qui se trouvent dans les wilayas de Tiaret, Mascara et Tissemsilt), selon l'objectif de notre recherche, nous avons tenté d'élargir le champ de travail afin d'avoir une idée claire sur l'ensemble des apprenants, et avoir une idée sur toutes les situations d'apprentissage qui existent dans l'école.

Description du questionnaire :

Le questionnaire proposé s'articule autour de deux rubriques principales :

-La première consacrée à l'enseignement de la grammaire

-La seconde L'apprentissage de la grammaire.

Chaque rubrique (Annexe 1) comprend 3 questions. Les questions ouvertes ont été privilégiées car en ne proposant aucune modalité de réponse nous nous attendions à un maximum de données exploitables.

. Échantillonnage (enseignants)

L'échantillon constitué comprend 16 PES : d'âge, d'ancienneté, de sexes différents, intervenant en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire.

Nous vous présentons dans ce tableau le profil des sujets interrogés lors de notre travail de recherche afin de mettre une relation le lien avec et les réponses formulés :

Sujets	expérience	profil	sexe	Age	statut
F1	08ans	L. en français	H	32ans	titulaire
F2	11ans	L. en français	F	33ans	Titulaire
F3	05ans	L. en français	F	29ans	titulaire
F4	02ans	L. en français	F	27ans	titulaire
F5	09ans	L. en français	H	33ans	titulaire
F6	10ans	L. en français	H	32ans	titulaire
F7	02ans	L. en français	F	26ans	stagiaire
I1	15ans	Ingénieur en agronomie	H	39ans	titulaire
I2	07ans	Ingénieur en biologie	H	32ans	titulaire
I3	03ans	Ingénieur en génie civile	H	35ans	contractuel
I4	05ans	Ingénieur en technologie	H	36ans	titulaire
I5	01ans	Ingénieur en génie civile	F	25ans	contractuel
A1	14ans	L en biologie	H	39ans	titulaire
A2	02ans	L en économie	F	26ans	contractuel
A3	02ans	L en biologie	F	25ans	contractuel
A4	01ans	L en biologie	F	21ans	contractuel

1.2.2. L'analyse du contenu :

Cette analyse s'est effectuée au niveau du manuel scolaire, mais nous d'abord, nous devons revenir sur la conception même du manuel scolaire. Généralement il est destiné aux apprenants en obéissent à plusieurs critères (34) :

- La présence du discours pédagogique de l'institution.

(34)-Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,454p,T II.

- La prise en compte de la contrainte du temps.
- Les capacités et les besoins des apprenants.

Dans cette recherche ,le manuel scolaire(***) (objet d'étude) est celui de la troisième année secondaire qui est adressé aux élèves des classes de terminale (toutes filières confondues).Il est édité par l'Office National des Publications scolaires .Le manuel objet d'étude est élaboré par une équipe pédagogique formée d'inspecteurs ,qui ont adressé une préface aux utilisateurs afin de leur donner une idée sur les objectifs voulus et le contenu de cet outil (la compréhension des enjeux du discours et les procédés utilisés pour cette fin).

-Il est constitué de 221 pages qui sont réparties en quatre grands projets didactiques :

1-Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

2-Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu

3-Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

4-Rédiger une nouvelle fantastique.

1.3. Les observations de la classe :

Pour cette partie, nous proposons de faire une comparaison entre le discours oral des apprenants au cours des pratiques de classe et leurs productions écrites (sur le même le sujet). Pour cela, nous avons assisté à des séances de productions orales dans une classe de 3^{ème} année secondaire de langues étrangères. Celle-ci accueille 30 élèves dont deux garçons et 28 filles. En deuxième lieu, nous avons pris leurs productions écrites et, nous avons essayé de comparer les deux productions, nous devons préciser que le sujet traité était le même dans les deux cas.

Notre corpus n'a pas pris tous les éléments en considération mais seulement, l'utilisation des outils grammaticaux et plus particulièrement, l'emploi de l'impératif et des expressions de but, parce que ce travail a été effectué lors de la réalisation du troisième projet dont l'objectif est de lancer un appel.

(***)-Manuel le 3AS ,OPU ,

. En ce qui concerne l'échantillon des élèves:

Nous avons retenu des élèves issus des classes de la deuxième année secondaire de langues (ce qualifiant est utilisé en Algérie, pour déterminer les élèves qui apprennent quatre langues : l'arabe, le français, l'anglais et ils font un choix entre l'allemand et l'espagnol) pour des raisons :

- Le volume horaire accordé à la langue française dans ces classes est de 5 heures par semaine comparativement aux classes des autres filières et qui est trois heures).
- Un programme qui est différent des autres classes.

Ce choix est justifié par des considérations d'ordre didactique dans la mesure où ces élèves ont presque un contact quotidien avec la langue française, d'autre part, ce sont des apprenants qui dans la quasi majorité semblent motivés par l'apprentissage des langues étrangères et ont tendance à fournir plus d'efforts que les élèves des autres classes.

1.4. Motivations des choix méthodologiques :

La validité d'une recherche est définie par rapport à la capacité des résultats à répondre aux interrogations posées en fin de travail.

Les recherches en didactique insistent sur l'importance de la mise en corrélation des trois pôles existants en classe (l'apprenant, l'enseignant, le savoir), alors, nous pensons que les outils proposés pourront répondre à cette exigence, du moment que :

- Le discours écrit et/ ou oral de l'apprenant reflète le degré d'acquisition du nouveau savoir.
- Le discours des enseignants nous donne une idée sur leurs représentations concernant les démarches proposées par l'institution et les obstacles qui entravent la maîtrise des connaissances transmises en classe de FLE.
- Enfin, le manuel nous permet de connaître les objectifs visés par l'institution et de comprendre les choix et options.

11. Présentation analyses et interprétations des résultats :

1. Le discours de l'enseignant :

Nous allons suivre les mêmes étapes, poursuivies lors de la partie précédente. Avant de faire une lecture des éléments pratiques concernant le deuxième partenaire

du contrat didactique, nous devons, nécessairement, passer par ce que dit la théorie à propos de lui.

Pour Cuq (35) dans l'enseignement des langues étrangères, il y a une distinction dans la classification des enseignants, entre les enseignants dits natifs ou non natifs :

A - L'enseignant natif : possède une compétence linguistique supérieure par rapport à celui dit non natif, et possède mieux la langue qu'il enseigne surtout au niveau de la prononciation et la finesse des emplois lexicaux et syntaxiques, lors de ses productions écrites ou orales.

B- L'enseignant non natif : doit recevoir un perfectionnement linguistique et culturel en cette langue étrangère, surtout dans certains contextes, et on constate que le degré de connaissance est variable selon la personne et ses motivations .Mais ces derniers, sont dotés d'un autre avantage vis-à-vis leurs apprenants, c'est qu'ils ont une connaissance de la langue maternelle, ce qui favorise l'enseignement de la langue étrangère, du moment que ça facilite les interactions entre les acteurs de la classe.

Pour les didacticiens, le problème ne se situe pas au niveau de cette distinction, mais relève d'autres facteurs tel que : le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle, et la qualité de la formation initiale reçue.

Concernant le rôle de l'enseignant, il s'oriente vers plusieurs actions. Selon Nancy (36) son rôle est triple :

-Organisateur et gestionnaire de formation.

-Conseiller des apprenants.

-Interlocuteurs avec les apprenants.

Ce qui fait de cet enseignant :

-un constructeur de savoir en premier lieu.

-un organisateur des activités effectuées en classe.

-Et surtout un aide aux apprenants afin de développer une compétence linguistique.

1.1. Présentation des résultats :

Nous vous présentons dans un premier temps les résultats de ce questionnaire dont l'objectif est de faire apparaître les éléments, critères et pistes qui pouvaient être

(35) -Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,p138.

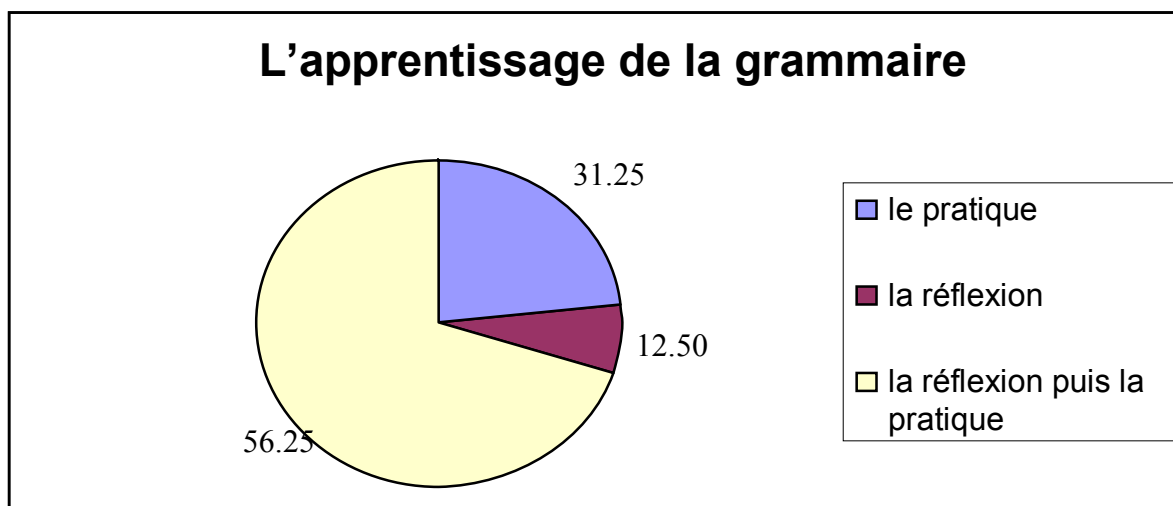
(36).Op.cit

Intéressant dans cette tâche de lecture de la situation de l'enseignement de la grammaire au secondaire.

1.1.1. En ce qui concerne la première question:

Le tableau qu'on vous propose donne une idée sur ce que favorisent les enseignants lors des travaux de la classe:

Enseignement Elèves	La pratique	La réflexion	La réflexion puis la pratique
Nombre d'élèves	05	02	09
Pourcentage	31.25	12.50	56.25



Le constat est que la différence entre les tendances est plus claire, dans la mesure où, le pourcentage le plus élevé est celui de ceux qui favorisent un travail réflexif (réflexion métalinguistique), renforcé par des exercices pratiques, alors que, les autres tendances sont inférieures, surtout, ceux qui optent pour la réflexion sans passer par la pratique. Ces choix n'étaient pas venus gratuitement, chaque partie a donné ses arguments afin de défendre leurs opinions :

A -Ceux qui favorisent la pratique :

- C'est le meilleur moyen de maîtriser une langue étrangère.
- Sans pratique l'élève va être incapable d'écrire correctement.
- L'explicitation de la grammaire facilite la tâche.
- Les pratiques sur des textes amènent l'élève à connaître la règle.

B -Ceux qui favorisent la réflexion :

- L'apprenant a les moyens de participer dans les pratiques de la classe.
- La réflexion assure un accès et une mémorisation des faits de langue étudiés.

c-Ceux qui optent pour la réflexion puis la pratique :

- L'apprenant doit s'accaparer d'un certain savoir-faire et cela par le biais de la pratique.
- Développer le sens de réflexion chez l'apprenant.
- Mettre l'apprenant face à une situation critique ou il doit réfléchir pour pouvoir dégager le concept grammatical ou la règle voulue.
- ça permet le perfectionnement de la langue.
- Le niveau des élèves impose de passer par les deux étapes.
- La réflexion puis la pratique permettent d'installer le nouveau savoir.
- La réflexion puis les pratiques langagières permettent de contextualiser cette grammaire apprise en classe.
- C'est un moyen de développer des compétences de lecture et d'écriture.
- L'élève, lors des séances de grammaire, apprend à se fier à lui-même pour résoudre les différents problèmes.

Donc nous constatons que les enseignants essayent, par tous les moyens qui leur paraissent opérationnels, de satisfaire les besoins des apprenants dans le domaine de la grammaire.

1.1.2. En ce qui concerne la deuxième question:

Ce tableau présente les choix des enseignants selon trois possibilités proposées :

Méthodes Elèves	Approche contrastive	Besoins langagiers	Productions des élèves
Nombre d'élèves	03	09	04
Pourcentage	18.75	56.25	25

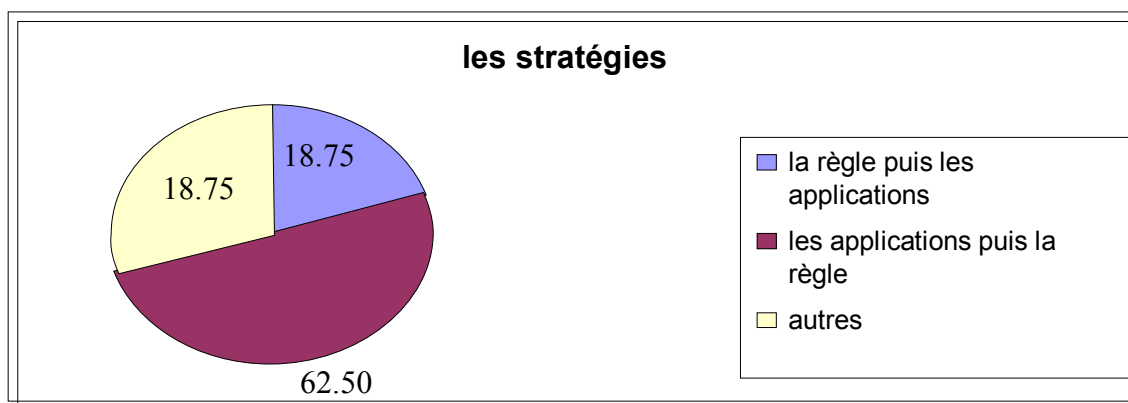


Les enseignants n'ont pas été favorables au recours à la langue maternelle, ou à l'exploitation des erreurs faites lors de la rédaction des textes par les apprenants, mais, ils ont donné une grande importance à l'apprenant en choisissant l'option des « besoins langagiers » ce qui nous mène au constat que : la contextualisation de la grammaire aide les enseignants et les apprenants à progresser facilement, et d'obtenir un savoir-faire nécessaire dans certaines situations où l'apprenant pourrait être confronté à des difficultés grammaticales en l'absence de son enseignant.

1.1.3. En ce qui concerne la troisième question:

Celles-ci sont réparties en trois catégories deux cases représentent l'enseignement explicite et la troisième l'enseignement implicite :

Stratégies Elèves	La règle puis les applications	Les applications puis la règle	Autres
Nombre d'élèves	03	10	03
Pourcentage	18.75	62.5	18.75



Concernant cette question, le plus grand pourcentage est celui dans lequel, les professeurs préfèrent de débiter la leçon par un exercice puis le repérage de la règle, par contre, il y a un groupe minoritaire, dans son nombre, qui pensent que le contraire serait plus opérationnel. Il y a un aspect qui a attiré notre attention c'est le choix de certains enseignants qui ont favorisé un travail grammatical implicite en s'appuyant surtout sur le texte, ce qu'on appelle la grammaire textuelle.

Ces choix étaient donnés et justifiés par l'ensemble des sujets interrogés et cela selon leurs visions sur l'enseignement de la grammaire :

A- Les enseignants qui avantagent la règle puis la pratique :

- Pour une compréhension plus convenable.
- La règle fournit aux apprenants les réponses aux problèmes rencontrés.
- ça facilite la mémorisation des différentes règles apprises.

B -Les exercices puis la règle :

- Lorsque l'apprenant arrive par ses propres moyens à dégager la règle voulue, il va pouvoir la réutiliser dans d'autres situations identiques.
- Elle permet de mémoriser la règle facilement.
- Etre confronté à des situations problématiques c'est pousser l'élève à enrichir ses capacités cognitives et de réflexion.
- C'est un travail qui s'effectue normalement en groupe ce qui donne à l'apprenant plus de possibilités d'exprimer ses opinions sur les faits de langue appris.
- Pour découvrir tous les aspects de cette langue étrangère.

c- Ceux qui sont pour les autres choix :

Nous devons d'abord, vous noter que la plupart des enseignants ont choisi la démarche basée sur une grammaire textuelle pour des raisons :

- Ce sont des méthodes qui développent chez l'apprenant les capacités d'observation, de repérage, de réflexion et surtout celles d'analyse, du moment où, on ne va lui situer le problème mais c'est à lui de repérer les caractéristiques grammaticales des différents textes enseignés.
- Le repérage de la règle dans son contexte réel, c'est-à-dire dans le texte permet à l'apprenant de connaître son fonctionnement.
- La contextualisation des travaux effectués est importante dans la maîtrise des faits enseignés.

Alors, nous constatons que les enseignants choisissent la démarche grammaticale explicite, parce qu'elle s'appuie sur l'exposé direct des concepts et des règles aux apprenants sans leur compliquer la tâche, ce qui est du au niveau des apprenants et à leurs capacités réflexives lors des travaux effectués pendant l'exécution de la séance grammaire

1.1.4. En ce qui concerne la quatrième question :

Les remarques données à propos du programme du secondaire en Algérie varient entre des aspects positifs et d'autres négatifs, mais, ce que nous constatons, c'est que la majorité perçoit le programme négativement :

- Il est insuffisant et ambigu, et il ne prend pas en considération les besoins langagiers des apprenants.
- Il n'est ni efficace ni riche dans sa composante informative.
- Certains pensent que son contenu est difficile par rapport aux potentialités et au contexte des apprenants.
- D'autres pensent que ça dépend de l'enseignant et les stratégies adoptées en classe pour expliquer ses différentes parties.
- IL y a des répétitions des leçons dans les différents niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AS), sans qu'il y ait des nouveautés permettant d'améliorer le niveau actuel des apprenants.
- Il est désordonné par rapport à la progression des structures proposées.

Ceux qui pensent que le programme est abordable disent :

- Il est varié et en complémentarité avec les autres phases étudiées.
- Il est destiné à améliorer le niveau des élèves.
- Il est acceptable.

Donc, nous remarquons que la majorité des enseignants ont des opinions négatives sur les contenus et ils sont convaincus de leurs opinions, ce qui normalement, influencera négativement le déroulement des séances de grammaire car, le faite de penser qu'il n'est pas à la hauteur, ça crée un environnement hostile pour l'apprentissage de la grammaire.

1.1.5. En ce qui concerne la cinquième question:

A propos de ce point délicat, les sujets interrogés se sont basés sur trois axes qui leur paraissaient importants (l'organisation, les enseignants et même les apprenants eux-mêmes) :

- L'insuffisance des applications en classe.
- Les coupures entre les différents programmes des trois paliers (primaire, moyen, secondaire).

- L'incompétence des enseignants, l'indifférence des apprenants et la progression du programme proposé.
- Les difficultés au niveau de la compréhension des apprenants, ce qui signifie, l'incapacité d'appliquer la règle.
- Les confusions entre les systèmes langagiers de la langue maternelle et celui de la langue française.
- Manque d'utilisation de la langue française en dehors de la classe.
- Méconnaissance du lexique qui assure la bonne description de la langue cible.
- Prédominance de la grammaire textuelle.

Ce que nous devons vous préciser, c'est que, ce ne sont que des jugements personnels, issus des expériences personnelles des sujets interrogés, donc, il y a certains points qui sont importants, et que nous devons les prendre en charge afin de prévoir des solutions plus opérationnelles dans nos classes de langue.

1.1.6. En ce qui concerne la sixième question:

Pour ce qu'est de cette question, nous avons voulu voir ce que prévoit les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à l'enseignement de la grammaire pour régler les problèmes qui se posent, parce que le fait de lui demander la solution ça le pousse à creuser dans son expérience et son imaginaire pour la trouver. Les propositions étaient nombreuses et variables :

- Revoir le programme proposé aux élèves du secondaire.
- Elargir le champ d'investigation de la grammaire.
- Faire une explication plus détaillée des concepts grammaticaux pour faciliter la tâche de les utiliser.
- Donner un volume horaire plus important pour les cours de grammaire, vu, leur utilité et essayer d'appliquer des démarches plus pratiques.
- Inciter les apprenants à exploiter les informations acquises lors les interactions sociales quotidiennes.
- Intensifier les exercices de grammaire en les variant.
- Motiver les apprenants à faire des recherches dans le domaine de la grammaire.
- Revoir la formation des enseignants.
- Exploiter les rapports existants entre la langue maternelle et la langue cible.

Comme vous le constatez, les solutions ne sont pas éloignées du milieu de la classe, c'est-à-dire, que le problème doit se résoudre entre l'enseignant et l'apprenant, certes, on ne peut pas nier l'importance des contenus proposés par la tutelle, néanmoins, les deux partenaires tiennent entre leurs mains les clés de la sortie de ce tunnel.

1.2. Phase d'analyse :

L'analyse s'est opérée successivement sur une approche approfondie des réponses recueillies auprès de nos sujets, tout en essayant de prendre en considération les profils des enseignants et leurs influences.

1.2.1 La première question :

L'analyse des réponses sur l'enseignement de la grammaire reflète une distinction entre les visions des enseignants sur la façon d'enseigner la grammaire en classe de français.

Alors qu'on pensait que nous avons affaire à une seule catégorie d'individu (PES de français) cette hétérogénéité peut être justifiée par la différence existante entre les différents profils puisque au niveau de cette question nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs réponses et ça pourrait nous expliquer en quelques sortes les motivations et les raisons des choix.

La première catégorie(ceux qui favorisent la réflexion puis la pratique) est dominée par les licenciés de français(f1,f2,f4,f5,f6,f7,I1,I2,A1,A2),ces derniers proposent d'essayer d'exploiter les différents facteurs d'apprentissage de l'apprenant(cognitifs, culturels)tout en voulant donner à la grammaire une grande dimension, et cela apparait par les justifications proposées :

-F1 et F2 pensent que la réflexion puis les pratiques langagières permettent de contextualiser cette grammaire apprise en classe en plus ça enrichit l'apprenant par un savoir-faire utile dans certaines situations. Ce qui suppose l'enseignement ne vise pas seulement la grammaire comme étant un ensemble de règles mais l'exploitation des règles apprises lors des productions écrites et /ou orales à ce moment le champ d'investigation de l'apprenant s'élargit ce qui valorise la grammaire.

-F4 déclare qu'il faut mettre l'apprenant face à une situation critique ou il doit réfléchir pour pouvoir dégager le concept grammatical ou la règle voulue. Ce qui est préférable

pour cet enseignant est que l'apprenant fasse un effort de réflexion et de découverte des concepts et des règles ce qui le rend capable de mémoriser les règles et développe ses compétences de production.

-Les autres partisans de cette catégorie ont presque les mêmes idées, autrement dit, il est nécessaire de mener une réflexion sur les nouvelles connaissances et savoir l'exploiter au profit de cette langue étrangère.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, elle est composée de deux enseignants dont les profils sont différents et même les arguments :

-F3 affirme que la réflexion seule permettra à l'apprenant de comprendre le fonctionnement de la langue et rend l'apprenant actif lors des pratiques de la classe ce qui le poussera aussi à être plus attentif.

-I5 La réflexion soutenue par l'idée de mémorisation c'est-à-dire, il doit comprendre la signification des concepts et la mémoriser afin de la réutiliser lors des épreuves ce qui instrumentalise la grammaire et la vide de sa vraie valeur.

La troisième catégorie est constituée de ceux qui optent pour la grammaire comme étant une suite d'exercices (la pratique) .Ce que nous devons préciser c'est que le groupe est formé de cinq enseignants dont deux ingénieurs et trois PES contractuel ce qui pourrait influencer leurs idées à propos de l'enseignement de la grammaire :

-I3 estime c'est le meilleur moyen pour maîtriser une langue car à force de reprendre le même fait de langue plusieurs fois ça lui permet de s'approprier ce nouveau savoir grammatical et aussi savoir l'utiliser dans différents contextes.

-A2 et A4 déclarent que l'explicitation de la grammaire facilite la tâche à l'enseignant en lui évitant d'être confronté à des obstacles d'apprentissage et cela permettrait à l'apprenant d'acquérir facilement ce nouveau savoir ce reflète l'image qu'a certains enseignants sur leurs apprenants (ayant des potentialités limitées en langue française) mais cela nécessite une analyse des apprenants avant d'être pris en considération.

- A3 pense que la pratique amène l'élève à connaître et maîtriser la règle ce qui revient toujours aux représentations des enseignants sur les apprenants.

-I5 change de cap en revenant à l'idée de productions écrites ce qui peut être en quelques sortes vrai car l'apprenant en faisant des exercices va être face à des énoncés qui peuvent lui donner une idée sur la production.

Suite à ces informations nous remarquons les éléments suivants :

-Le profil des enseignants et leur formation ont un impact sur leurs tendances et stratégies de transmission du savoir grammatical.

-D'un autre coté, les enseignants insistent sur l'importance du développement de la réflexion chez l'apprenant, de manière à l'aider à résoudre les problèmes qu'il affronte en classe, et ça lui permet d'arriver au point d'utiliser les règles apprises dans des contextes appropriés, ce qui constitue l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école algérienne.

-Malgré toutes ces constatations, nous ne pouvons pas passer, sans faire la remarque concernant l'importance de la grammaire implicite dans le processus de maîtrise du fonctionnement du système de cette langue ,puisque, pour la plupart ,les deux grammaires (implicite et explicite) sont différentes, mais, en faisant une lecture des principes qui gèrent les démarches, nous découvrons qu'il s'agit d'un travail complémentaire qui s'effectue en classe, d'ailleurs, on ne peut pas connaître une sans voir son utilisation dans un énoncé et l'inverse on ne peut pas étudier un énoncé grammaticalement sans avoir recours à l'explicitation des différentes règles.

1.2.2. En ce qui concerne la deuxième question :

Dans ce contexte, nous voulons connaître les moyens et les outils qui assurent la transmission du savoir grammatical, et nous visons à décloisonner cet enseignement de la grammaire.

La question demande aux enseignants les approches préconisées pendant l'enseignement de la grammaire en classe (approche contrastive/besoins langagiers/productions des apprenants).La dominance est l'utilisation des besoins langagiers des élèves c'est-à-dire le recours à la dimension culturelle de l'apprenant au détriment des autres facteurs, cet élément qui n'existe pas dans nos classes, et qui n'est jamais pris en considération. Cette option du contexte est désirée par la majorité des enseignants interrogés. L'enseignant doit fournir les outils dont a besoin l'apprenant lors de ses interactions quotidiennes. Ce transfère de la grammaire du champ limité de la classe vers un champ plus vaste qui est la société est certainement bénéfique, d'ailleurs, ce que reprochent les chercheurs à l'enseignement de la grammaire, c'est qu'il est vidé de son sens et de sa dimension sociale, plus loin ,il est

devenu un instrument qui fournit des réponses aux différentes épreuves, alors qu'en réalité, la grammaire constitue une science qui a le rôle primordial de régulariser le discours, et de le mettre dans la bonne direction en évitant toute sorte d'erreurs.

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue maternelle lors de l'explication des concepts grammaticaux l'ensemble des enseignants ont été d'accord du qu'elle empêche la progression de l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, et parlant des productions des apprenants, ça ne sera possible vu le niveau faible des productions à part quelque cas mais ce qu'il faut noter c'est ;il faut pousser l'apprenant à être présent dans la classe comme élément actif et non comme objet.

1.2.3. En ce qui concerne la troisième question :

Il est à noter que la question posée joue sur l'axe de la grammaire explicite et implicite et nous trouvons comme la précédente trois parties.

La première partie (ceux qui avantagent la règle puis la pratique) développe plusieurs arguments.

F5 (la règle fournit à l'apprenant les réponses aux problèmes rencontrés) favorise l'apprenant en lui permettant de participer dans le travail de la classe et en changeant ses idées sur l'apprentissage de la grammaire ce qui constitue un plus pour l'apprentissage du français.

I1 (pour une compréhension plus convenable) se base surtout sur l'idée de la simplicité du travail effectué.

F2 (ça facilite la mémorisation des différentes règles apprises) l'idée ici est plus opérationnelle c'est-à-dire apprendre la grammaire pour répondre aux questions des épreuves mais elle l'a décontextualise puisqu'elle ne sera pas utilisée en dehors de l'espace de l'école ou de la classe.

Concernant les autres arguments la grammaire n'est pas considérée comme moyen de production écrite et orale mais uniquement un ensemble de règles utilisées pour répondre aux différentes questions.

La deuxième partie (ceux qui favorisent les exercices puis la règle) pour cette catégorie les réponses données tourne autour de trois points fondamentaux :

-La découverte (A2, F3, I3, I4, I5) : L'apprenant en dégagant la règle a les moyens de la réutiliser car il comprendra son fonctionnement dans un contexte réel et en même temps il découvrira les aspects de cette langue, ce qui lui facilitera de production écrite et orale.

-La réflexion (F4, F5, A1) : Ce genre de travail s'effectue en groupe de façon à mener une réflexion collective qui peut les entraîner à débattre les faits de langue objets d'étude et à les comprendre.

-La mémorisation (A3, A4) : Cette conception de l'apprentissage assurera la mémorisation des règles.

Les deux parties proposées font partie de la catégorie de la grammaire explicite sauf que les opinions des enseignants varient entre les démarches déductives ou inductives.

Enfin la troisième partie (F1, F6, F7) s'appuie sur le travail de contextualisation de la grammaire, c'est-à-dire, l'apprenant doit repérer par ses propres moyens les éléments grammaticaux et savoir les exploiter dans ses productions écrites. Cette manière de procéder peut développer chez l'apprenant une posture de réflexion et d'analyse

. A propos de la réflexion dans l'enseignement de la grammaire :

Mener une approche déductive ou inductive, là n'est pas le problème, l'essentiel c'est comment mettre l'apprenant dans des situations problématiques, ou il arrive à proposer des solutions et à décrire cette langue en s'appuyant sur sa métalangue.

Les enseignants n'ont pas nié l'importance de ce genre de travail en classe puisqu'il leur assure l'existence de certains avantages :

-Il assure l'accès au sens et la mémorisation de la métalangue de cette langue étrangère.

-Le développement d'une posture réflexive inexistante actuellement chez la plupart des apprenants changerait l'image de la grammaire chez eux.

-L'apprenant arrive à résoudre les problèmes auxquels, il sera confronté.

-C'est le moyen qui permet à l'apprenant de comprendre le fonctionnement, et il peut mettre en application ses acquis en dehors de l'environnement de la classe.

Ces éléments prouvent que l'impact de mener une réflexion métalinguistique dans l'enseignement de la grammaire est très important, il s'avère que sa présence est inévitable parce que c'est l'origine de la plupart des problèmes dont souffrent les apprenants algériens d'un côté, elle leur assurera une certaine autonomie et activité en classe.

1.2.4. En ce qui concerne la quatrième question:

Elle se réfère aux jugements des enseignants sur les contenus des programmes de la grammaire au niveau du secondaire. Ces opinions sont divergentes et elle a un lien avec le profil des enseignants :

-Il y a ceux qui portent des jugements positifs sur le contenu en pensant qu'il est acceptable et en complémentarité avec les autres parties et activités. Il améliore le niveau de l'apprenant, nous remarquons que ces enseignants n'ont pas une longue expérience ce qui suppose que leurs idées à la façon dont ils enseignent la grammaire et en fonction du niveau des élèves et non celui du contenu lui-même.

-Les autres enseignants (la majorité) portent des jugements négatifs :

*Soit au niveau de son organisation, autrement dit, il n'y a pas une homogénéité ni au niveau de la même année ni entre les différents niveaux, ce sont des concepts et des exercices qui reviennent, alors l'apprenant n'a pas les moyens de développer ces capacités grammaticales (réflexives, cognitives)

*Soit au niveau de sa composante informative, c'est-à-dire, ce qui est proposé ne permet pas à l'apprenant ni de progresser ni de l'exploiter dans d'autres situations communicatives.

Ce qui a créé des représentations hostiles à l'égard de ce programme, qui vont créer des réactions négatives de la part des enseignants, d'ailleurs, certains sont allés plus loin, en le culpabilisant de la situation dont souffrent nos apprenants et les problèmes qui les agacent.

Chose qu'il faut retenir, c'est que, quelque soit la qualité de ce programme ou sa nature, nos enseignants doivent, d'une manière ou d'une autre, mettre les apprenants dans des situations d'apprentissage plus adéquates, en évitant de leur présenter les lacunes du programme, car, l'apprenant est généralement influencé par les idées de son professeur.

1.2.5. En ce qui concerne la cinquième question :

Visant à connaître les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la grammaire, nous avons laissé aux enseignants le champ de s'exprimer, alors nous avons remarqué qu'il y a trois pôles :

-L'enseignant (F2, F4, F5, I1, I2, I5, A1) : L'incompétence des enseignants, les choix proposés par eux causent des problèmes, c'est-à-dire la formation des enseignants est un facteur important dans cette situation critique, ce qui remet en cause les stratégies utilisées, en outre, il faut motiver les apprenants à s'impliquer davantage, à titre d'exemple :

*F2 déclare que le problème est relatif à trois éléments :

A-L'incompétence des enseignants.

b-L'indifférence des apprenants.

c-Les contenus proposés.

Alors le travail de remédiations doit se faire à tous les niveaux de la scolarité.

-L'apprenant (F6, F7, I3, A2, A3) : estiment que les apprenants n'ont pas les capacités et les moyens leur permettant de participer dans les pratiques de la classe (pauvreté lexicale, difficultés d'apprentissage.....etc.)Cet obstacle cause des problèmes car le travail de la classe se fait en complémentarité entre les acteurs si l'un des partenaires ne participe pas dans la transmission du savoir l'objectif visé ne sera pas réalisé.

-Les contenus : Les autres enseignants affirment que le problème ne se situe ni au niveau de l'enseignant ni au niveau de l'apprenant mais au niveau de l'enchaînement proposé aux professeurs, ce qui ne favorise pas un enseignement favorable, opérationnel et cohérent.

Comme vous le remarqué le problème est compliqué du moment que l'origine n'est pas citée alors la première tâche est de situer le blocage ensuite penser aux solutions possibles.

1.2.6.En ce qui concerne la sixième question :

Les réponses données ne sont pas des solutions, mais seulement des propositions qui peuvent être fiables ou non cela n'empêche pas qu'on les présente:

-Il y a un élément très important qu'est la contextualisation de la grammaire(f1) autrement dit ,amener l'élève à exploiter ses acquis grammaticaux dans différents

situations de production de paroles ;c'est-à-dire l'enseignant doit le pousser à s'exprimer plus fréquemment et d'entamer des discussions à propos des concepts grammaticaux.

-La simplification des concepts et le recours à la langue maternelle puisque l'apprenant (A2) en découvrant les liens existants entre le fonctionnement des deux systèmes langagiers va peut être devenir plus motivé à chercher tous les convergences entre les deux langues et ça pourrait lui permettre de découvrir la langue française.

-Il y a une catégorie des solutions est relative à l'institution du moment qu'elles doivent changer les méthodes appliquées en classe avec un volume horaire plus large que celui qui existe maintenant (3à5 heures par semaine).

-La deuxième concerne les enseignants, les solutions sont plus compliquées dans la mesure où, il faut élargir le champ des pratiques grammaticales, les intensifier et surtout motiver l'apprenant à travailler davantage.

Enfin nous ne voulons pas conclure cette partie, sans préciser que le champ de la grammaire est large et de donner des solutions définitives à propos de son enseignement.

1.3. Interprétation des résultats :

Nous faisons dans cette étape une sorte de récapitulation qui synthétise les idées et les opinions des deux partenaires de l'action d'apprentissage, à propos des différentes caractéristiques de l'enseignement de la grammaire en Algérie.

1.3.1. Le statut de l'enseignant et son rôle dans la classe :

En revenant à la classification de G.Vigner à propos des statuts des enseignants et en les comparants avec les différents cas, nous découvrons que les deux cas existent dans nos classes. Mais nous remarquons que la domination est à la deuxième catégorie c'est-à-dire « ceux qui pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire »(37) pour la simple raison c'est que approche est considérée plus facile et plus pratique.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, ce sont les enseignants issus des instituts de formation des professeurs de français ce qui suppose qu'ils ont acquis une

(37) –Vigner Gérard, «La grammaire en FLE, Coll. Nouvelle Formule,(éd) Hachette à Tours,2004,p26.

formation sur les méthodes d'enseignement de la grammaire, ils pensent qu'il faut varier les méthodes et les stratégies d'enseignement de la grammaire pour enrichir l'apprenant et le rendre actif en classe.

Ce que nous pouvons tirer de cette classification, ce sont points très importants :
-La formation des enseignants joue un rôle primordial au niveau du savoir transmis et même au niveau du savoir faire utilisé pour le transmettre.
-La motivation des apprenants est normalement l'une des préoccupations majeures des enseignants car il ne s'agit pas seulement de l'ensemble des informations transmises mais il faut en même temps assurer leur réception par l'apprenant.

Alors nous pensons que si l'institution et l'enseignant trouvent des solutions à ces obstacles, la situation de l'enseignement de la grammaire pourrait s'améliorer.

1.3.2. La prise en charge de l'apprenant :

L'apprenant régit d'un statut qui est soumis à certains facteurs (cognitifs / culturels) et assure le passage du message , « il existe des profils d'apprenants qui manifestent de façon beaucoup plus nette un besoin d'explication, de rappel explicite de règles pour comprendre intérioriser une règle, s'approprier un usage, alors que d'autres plus intuitifs, se satisferont de pratiques qu'ils seront analyser sans passer par une explication » cela veut dire que l'enseignement doit se faire selon les caractéristiques des apprenants car si le profil de l'apprenant n'est pas pris en considération par son enseignant cela causerait des obstacles et vis-versa .

Notre questionnaire démontrent que nos enseignant inconsciemment optent pour soit la première catégorie soit pour la deuxième sans prendre en considération ni les capacités de l'apprenant ni ces besoins langagiers ce qui constituent un problème pour l'apprentissage.

Alors, il faut revoir la conception de l'apprentissage de la grammaire en classe car l'enseignant n'est pas obligé de choisir une seule approche pour son travail en classe mais c'est le contexte et le profil de son apprenant qui déterminent ses choix.

1.3.3. L'implicite et l'explicite en grammaire :

Rappelons que l'objectif de la classe n'est pas de transmettre un savoir mais acquérir un savoir-faire permettant à l'apprenant de mener des réflexions de produire des énonces ou autres actions. Donc, l'objectif de l'enseignant est de « rendre la

communication efficace même si la forme n'est pas respectée »(38).D'une autre manière, il faut inciter l'apprenant à produire des messages clairs et corrects même si des fois il fait des erreurs au niveau de l'organisation de son énoncé.

Parmi les approches les plus convenables c'est l'enseignement de la grammaire implicite qui place l'apprenant au cœur des pratiques de la langue. Cet l'enseignement grammatical implicite, basé sur la transmission du savoir sans faire appel à la métalangue, n'a pas sa place dans nos classes, puisque les deux parties (enseignants interrogés) défendent l'idée, qu'il faut expliciter les règles en s'appuyant sur la description par le biais de la métalangue.

La seule confusion réside dans le fait qu'il y a les démarches déductives et inductives, et chaque partie opte pour une, les enseignants ont tendance à choisir les méthodes déductives du moment qu'elles aident les apprenants à réfléchir sur les différents points de langue, ce qui est nécessaire pour nos élèves, afin de maîtriser le fonctionnement de cette langue. Alors que pour les apprenants, l'opinion dominante est l'inverse du moment qu'ils visent la mémorisation des éléments appris en classe ce qui fait qu'il faut passer par la démarche inductive.

L'essentiel est que les apprenants puissent utiliser les acquis convenablement, dans toutes les situations où ils seraient confrontés, en plus, qu'ils n'aient pas ces représentations négatives sur la grammaire, ce qui est très important dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, puisque les objectifs sont les mêmes :

- Mémoriser les règles acquises.
- Arriver à acquérir un savoir-faire pratique.
- L'intériorisation de la grammaire.

Il est à noter que le contexte peut déterminer la nature de travail à utiliser en classe que se soit explicite ou implicite et si vous allez plus loin vous allez découvrir que les deux approches sont complémentaire car à des moments on a besoin de la grammaire implicite et d'autres fois on a besoin de la grammaire explicite.

1.3.4. Les activités de conceptualisation:

D'abord, il faut préciser que « longtemps, nous avons pensé et écrit qu'une démarche de type constructive et socio-cognitive s'imposait dans l'enseignement

(38) –Vigner Gérard, «La grammaire en FLE, Coll.Nouvelle Formule,(éd) Hachette à Tours,2004,p109.

apprentissage, démarche conduisant l'apprenant de la sensibilisation à une reconnaissance, pour passer à la pratique –vérification de ces découvertes afin d'arriver à une production libre, pourvu que les exercices proposés soient toujours contextualisés et que leurs items soient le possible thématiques »(39) Ce qui suppose que ces activités de conceptualisation se définissent par un passage par trois étapes :

*Situation problème : on met l'apprenant face à un problème langagier et on le sensibilise à la son rôle.

*Repérage de la règle : L'apprenant doit formuler par ses propres moyens la règle et définir le concept grammatical.

*Application : suite aux deux activités précédentes l'apprenant doit mettre en application ce nouveau savoir.

Et de cette manière que l'apprenant arrive à faire appel aux activités grammaticaux sans avoir recours aux enseignants et puisera dans ses connaissances. Notre questionnaire démontre que cette activité n'existe pas dans nos classes vu les représentations négatives des enseignants sur les capacités réflexives des apprenants, mais l'enseignant a un devoir envers l'élève c'est de l'aider à progresser et pour cela il faut qu'ils changent leurs visions.

Suite à l'étude des différents points, nous avons vu qu'il est nécessaire de survoler tous ce qui concerne ces activités, en les rapportant au contexte algérien.

1.3.5. La réflexion sur les concepts grammaticaux :

Cette tâche, que l'apprenant doit entreprendre, vis-à-vis la langue étrangère, s'avère très importante, et on l'a constaté dans les déclarations des apprenants et des enseignants .Certes , l'apprenant n'a conscience que du système de fonctionnement sa langue maternelle, et en ayant des préjugés négatifs sur cette langue étrangère, néanmoins, on a constaté de la part des deux parties la volonté de faire passer le savoir grammatical du français , en s'appuyant sur une posture réflexive, afin de maîtriser et de mémoriser les règles.

Cette démarche vise à décroquer la grammaire, du champ simple de la classe, vers un champ plus vaste qui est celui des pratiques langagières sociales quotidiennes,

(39) –Vigner Gérard, «La grammaire en FLE, Coll.Nouvelle Formule,(éd) Hachette à Tours,2004,p126.

et d'un autre côté, elle vise à sortir l'apprenant d'un apprentissage basé sur des méthodes traditionnelles ou, il est considéré comme étant un observateur, qui effectue des actions sans les comprendre, ce qui fait que nous visons une conception constructiviste de la grammaire dans laquelle l'élève est vraiment dans une situation d'apprentissage.

A ce moment, nous rejoignons l'idée de Marie Dolorès : « cette réflexion métalinguistique concerne tous les niveaux de la langue, depuis le niveau méta phonologique aux niveaux méta pragmatique et méta textuel » (40) c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un travail simple mais complexe qui s'intéresse à tous les niveaux et il ne s'agit pas de connaître une terminologie précise mais, l'essentiel, c'est que l'élève puisse comprendre le fonctionnement de cette langue.

1.3.6. La perception des concepts :

Dans sa définition de départ, ce concept a des rapports avec les préjugés, les stéréotypes et des représentations naïves qu'a l'apprenant de cette langue. Mais nos apprenants font des interférences entre les deux langues et confondent entre les deux systèmes langagiers.

En revenant aux démarches proposées, nous avons constaté que la majorité des enseignants ont choisi l'explicitation de la métalangue et des modèles métalinguistiques de la langue cible sans faire recours aux exercices de conceptualisation.

L'apprenant algérien veut percevoir, par ses propres capacités et par le biais de l'aide des enseignants, le fonctionnement de la langue française. Ce travail est aussi favorisé par les enseignants pour des causes opérationnelles, puisque, l'apprenant arrive à saisir ce système et combler ses lacunes, ce qui lui permettra de produire des énoncés justes et d'arriver à s'auto corriger.

Tous ces aspects de la langue participent à la rendre plus explicite à l'apprenant et assurent sa maîtrise malheureusement, l'enseignement des langues est perçu comme étant une discipline complémentaire qui n'a aucune importance par rapport au développement cognitif des apprenants.

(40) -Dolors.C.Maria, « Analyse des traces d'activités métacognitive et métalinguistique dans un corpus de FLE », CODEFLA, Université Stendhal-Grenoble III, 2007.

1.3.7. Le programme :

La notion de programme et de manuel et des contenus ont vécu un grand changement au niveau de la grammaire car « de l'approche explicite vers une approche énonciative dans laquelle l'étude de la langue n'est pas(41) une fin en soi mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours ». Alors la nouvelle approche s'appuie surtout sur la grammaire textuelle ce qui veut dire que l'apprenant découvre les normes qui régissent l'organisation et le fonctionnement de la langue dans un contexte réel mais le problème se situe à un autre niveau qui celui des connaissances et des capacités des apprenants du moment que les professeurs ont des représentations négatives à son égard .

Le rôle des responsables dans ce cas là est de revoir la formation des enseignants afin de leur expliquer l'objectif et la conception de l'enseignement de la grammaire et de les pousser à changer ces éléments chez nos élèves de façon à les inciter davantage pour progresser.

(41) –Delesalle Simone, « Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? », Coll. Savoir et Faire en Français, (éd) Delagrave, 2001.

2. L'analyse du contenu :

2.1. Présentation du contenu :

La situation de l'enseignement proposée, actuellement, est particulière à cause du passage vécu par l'école algérienne d'une approche par objectif vers une approche par compétence. Ce transfère a exigé le changement des manuels du moment qu'ils constituent les contenus des programmes et vont dans le même sens des pratiques pédagogiques diffusées par l'institution. Donc il est difficile de l'évaluer en dehors de cette réalité.

Nous nous intéressons particulièrement à voir la présence des activités d'analyse dans le manuel scolaire de la classe de 3. A.S, pour cette tâche nous avons prévu de voir les points suivants :

- Présentation du contenu du manuel.
- Voir la conformité du manuel avec les programmes officiels
- Repérage des éléments grammaticaux lors de la proposition du projet didactique (objet d'étude).
- Analyse des données acquises.

Nous insistons sur le fait que ce travail n'est pas un travail exhaustif qui étudiera tout le contenu du manuel puisqu'il ne fait pas parti de notre objet d'étude, mais seulement de vérifier nos hypothèses au sein d'un projet didactique qui est, évidemment, formulé de la même manière que les autres.

2.2. Présentation des résultats :

Cette partie est composée de deux éléments :

- le contenu du manuel
- le contenu d'un projet didactique qui est celui de « Dans le cadre d'une journée – portes ouvertes- exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et des visiteurs autour de causes humanitaires et un tableau comparatif entre les différentes séances proposées par le manuel..
- Le contenu du projet didactique selon la répartition faite par l'ensemble des enseignants

2.2.1. Manuel de la 3.A.S :

Ce tableau présente les parties du programme selon le guide de l'enseignant :

Projets	Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
<p>Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser Une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement</p>	<p>Exposer des faits et manifester</p> <p>Son esprit critique</p>	<p>Textes et documents d'Histoire</p>	<p>Informé d'un fait d'Histoire</p>
			<p>Introduire un témoignage dans un fait d'histoire</p>
			<p>Analyser et commenter un fait d'Histoire</p>
<p>Organiser un débat d'idées Puis en faire un compte rendu</p>	<p>Dialoguer pour confronter</p> <p>Des points de vue</p>	<p>Débat d'idées</p>	<p>S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader</p>
			<p>Prendre position dans un débat : concéder et réfuter</p>
<p>Dans le cadre d'une journée –portes ouvertes- exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et des visiteurs autour de causes humanitaires</p>	<p>Argumenter pour</p> <p>Faire agir</p>	<p>L'appel</p>	<p>Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier</p>
			<p>Inciter son interlocuteur à agir</p>
<p>Rédiger une Nouvelle Fantastique</p>	<p>Rédiger une nouvelle pour exprimer</p> <p>Et provoquer trouble et</p> <p>Questionnement chez le lecteur</p>	<p>La nouvelle fantastique</p>	<p>Introduire le fantastique dans un cadre réaliste</p>
			<p>Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique</p>
			<p>Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique</p>

2.2.2. Le contenu du projet didactique :

C'est une présentation sur la répartition du même programme selon l'organisation des différentes séquences didactiques :

Évaluation certificative	L'appel dans un texte	Retrouver la structure de
Fait poétique	L'aspect révolte et l'incitation	L'appel dans le poème
cr	D'une expression moyenne	amélioration
Évaluation formative	Enonciation et structuration à partir de l'affiche	L'argumentation et la narration dans l'appel
Expression écrite	Rédiger un appel autour de l'une des situations	Rédiger un appel autour de la situation des habitants du village en hiver
syntaxe	Expression de but	L'impératif
lexique	Verbes performatifs	Verbes de modalité
Exp. orale	Sensibiliser ses camarades autour du respect de l'environnement	Commenter l'affiche
lecture	L'objet, la structure et le lexique de l'appel	L'interpellation de son interlocuteur
Évaluation diagnostique		Les autres à participer à une entreprise
Séquences	Comprendre l'enjeu et la structure de l'appel	Inclure l'interlocuteur à agir
Objet d'étude	L'appel	
Projet	Dans le cadre d'une journée – portes ouvertes – exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et des visiteurs autour des causes humanitaires	

2.2.3. Tableau comparatif entre les différents éléments du projet didactique :

Le projet choisi se situe dans la troisième partie du programme et s'intitule « le texte exhortatif » :

Projet	Séquences	Textes supports	Questions			exercices	Nature	
			total	compréhension	analyse			
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> Dans le cadre d'une journée – portes lesquel seront reportés des appels et des visiteurs autour des causes </p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> ouvertes- exposer des panneaux sur afin de mobiliser les apprenants humanitaires </p>	Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.	04	30	22	08	02	-expression de but - Reconstitution
	Inciter son interlocuteur à agir	05	42	39	03	02	-verbes performatifs -verbes de modalité	

2.3. Analyse des résultats :

Pour cette phase, nous avons prévu deux étapes afin d'arriver à une lecture plus objective des contenu des manuels :-D'abord, une lecture analytique de toutes les parties du contenu.

-La deuxième sera consacrée à l'analyse d'un projet didactique afin de connaître l'importance accordée aux activités de langue.

Pour répondre à ces exigences nous nous sommes inspirés des grilles d'analyse proposés par Alain Cambin (42)

(42) Javier Lopez, ensembles pédagogiques FLE « Grilles d'analyse »/2001

2.3.1. Conception du manuel :

Cette grille ne présente que les normes de l'organisation d'un manuel scolaire et son application sur le manuel scolaire algérien :

Le manuel proposé	Oui	Non
Est-il adapté au public ?	+	
Fait-il preuve d'objectivité sur le plan culturel ?	+	
Est-il conforme aux instructions officielles (les différentes séances) ?	+	
L'approche dominante est : -Communicative -Notionnelle. -Structurale. -Lexicale -Culturelle	+	

Comme vous le constatez, pour voir si la conception du manuel de la 3 AS est conforme aux normes des manuels nous nous baserons sur quatre critères cités dans le tableau ci-dessus :

-pour ce qui est de l'adaptation des contenus au public visé, il faut d'abord préciser que les élèves visés sont issus des classes de terminale qui ont fait une formation d'au moins huit ans à l'école algérienne, ce qui fait qu'ils ont en principe quelques connaissances et des capacités langagières qui pourraient leur assurer une certaine manipulation de cette langue étrangère, suite à toutes ses informations nous avons jugé que le contenu du manuel est adapté aux apprenants.

-Le deuxième critère est la composante culturelle du manuel, il fait appel à deux sources qui constituent sa richesse, d'un coté, les écrivains français qui donneront aux apprenants une idée sur la culture de l'autre avec tout ce que véhicule ce concept comme connotation .De l'autre coté, les écrivains algériens qui refléteront par le biais de leurs écrits notre culture, notre vécu et surtout notre richesse .Ces deux composantes développeront la culture individuelle de l'apprenant.

-Est-il conforme ou non avec le programme ? La réponse est simple du moment que ceux qui l'ont élaboré sont ceux qui veillent sur la bonne application du programme (inspecteurs) alors ils ont fait appel au programme avant de l'élaborer.

-L'approche dominante dans le manuel est l'approche communicative vu que l'institution a formulé des instructions officielles qui inscrivent dans ce cadre en voulant instaurer une approche par compétence au sein de l'école algérienne, celle-ci vise surtout à s'appuyer sur le repérage des éléments de l'énonciation lors des études des textes et des pratiques de la classe.

Alors, le manuel proposé de ce côté s'avère compatible avec les exigences mises en application lors de l'élaboration des manuels scolaires dans les différents contextes scolaires.

2.3.2. Organisation du manuel :

Tableau récapitulatif des critères de l'organisation d'un manuel

Le manuel proposé	Oui	Non
Est-il facile pour l'enseignant ?		+
La table de matière fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale ?		+
Les projets sont-ils organisés de façon identique ?		+
Sont-elles organisées en fonction d'un point de vue : -Linguistique. -Culturel. -Méthodologique.	+	
Sont-ils à égalité ?		+
Propose-t-il des supports visant à l'entraînement à la production écrite et orale	+	

Nous constatons plusieurs problèmes à tous les niveaux organisationnels proposés :

- a- Notre réponse représente l'avis de l'ensemble des enseignants qui estiment qu'il est difficile d'exploiter tout le contenu à cause des supports choisis, et du volume horaire réduit consacré aux séances de français.
- b- La table des matières ne fait apparaître que le contenu notionnel et thématique des projets didactiques proposés, en prenant en considération la typologie du texte sans prendre en charge les autres aspects de la langue.
- c- Les projets ne sont pas répartis de façon identique ni sur le plan de leur contenu ni des séquences elles mêmes, ni au niveau de la répartition du volume horaire :
 - Projet 01 —————> 3 séquences —————> 36Heures
 - Projet 02 —————> 2 séquences —————> 24Heures
 - Projet 03 —————> 2 séquences—————> 24Heures
 - Projet 04 —————> 3séquences—————> 36 Heures

Ce qui permet de voir que les différentes parties ne sont pas perçues de la même manière lors de la production de cet outil (manuel).
- d- Le plan dominant est le plan linguistique parce que l'institution mise sur l'analyse énonciative des supports et les activités proposées vont dans ce sens.
- e- Pour les productions, il est riches mais la tendance la plus dominante est celle des productions écrites ce qui démontre que les producteurs donnent plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral (48 consignes de productions écrites face à 10 de productions orales).

2.3.3. Pratique raisonnée de la langue :

Le manuel propose	pourcentage
Des exercices de réflexion sur la langue	7/19
Exercices de manipulation de la langue	02/19
Quel type d'exercices ?	Tous les types
Exercices méthodologiques	Inexistants

Les activités de langues proposées ne sont pas variées dans le manuel et il est pauvre car il ne contient que 19 exercices classés ainsi :

Réparation de texte	Reconstitution	Repérage	Réflexion	Ecriture	Complétion
01	01	07	07	01	02

Ce qui diminue l'apprenant des possibilités de s'exercer davantage en langue française, alors que c'est une langue étrangère, ce statut (langue étrangère) a une certaine signification à l'égard de sa maîtrise du moment que certains apprenants n'ont de contacte avec elle qu'à l'école ce qui les rend incapable de connaître le fonctionnement de cette langue.

Enfin, ce manuel ne détient pas l'unanimité des professeurs à cause des éléments nouveaux apportés et vu l'absence de conscientisation de la grille de sa constitution et des objectifs visés par la tutelle (aucune formation adressée aux enseignants à propos des nouveautés apportées par ce manuel).

2.3.4. Analyse d'un projet didactique :

Ce projet est composé de deux séquences équitables au niveau du contenu, mais ce qui nous intéresse ce n'est pas la typologie mais nous tenterons seulement de vous donner une comparaison entre les activités de compréhension et celles d'analyse lors de l'exécution du projet didactique, alors on a remarqué que :

-L'importance est donnée plus à la compréhension qu'à l'analyse car sur les 72 questions posées pour étudier les différents supports, nous avons remarqué que 61 d'entre elles sont consacrées à la compréhension des textes, alors que 11 visent à développer les capacités analytique de l'apprenant .Cette situation ne favorise pas chez l'apprenant les capacités de réflexion et de construction de savoir mais, il devient un simple lecteur d'informations.

-l'insuffisance des exercices de maîtrise de la langue, on a constaté que le long de deux mois (durée de l'exécution du projet) l'élève, normalement, ne fait que quatre exercices et parmi les quatre nous avons constaté que les producteurs ont prévu un exercice pour l'expression de but, un pour l'impératif, un pour les verbes de modalité et un pour les verbes performatifs, ces constatations prouvent qu'on ne donne pas aux activités de langue la valeur nécessaire.

Tous ces éléments affirment que la qualité des productions des élèves n'est pas due à leurs désintérêt mais, tout simplement, à ce qu'ils reçoivent comme outil de production (pauvreté du manuel), d'ailleurs, les difficultés éprouvées lors des expressions écrites et orales sont causées par la non maîtrise des outils linguistiques et non pas à cause de l'absence de motivation.

2.4.1 Interprétation des résultats :

Ce manuel adressé aux apprenants n'est pas considéré comme étant un ensemble de connaissances mais comme une boîte à outil que les professeurs, en classe, sont censés l'épuiser. Mais avant de l'épuiser, il faut qu'elle répond aux besoins et aux capacités de nos apprenants.

2.4.1. Rapport contenu du manuel /démarche d'enseignement :

Le rôle du manuel est déterminé par Pascal Clerc:« les manuels changent, apparemment assez nettement .Ce renouvellement est rapide et à priori favorable à la diffusion d'innovations scientifiques et didactiques ».(43)Le manuel proposé s'inscrit dans cette perspective d'innovation que ce soit du côté des contenus ou celui de la démarche à suivre lors de son application .

Il est réalisé lors de l'exercice 2007/2008, il est composé de projets didactiques élaborés en fonction de la nouvelle réforme de l'école algérienne, c'est-à-dire en appliquant les normes de l'approche par compétence qui vise selon son document d'accompagnement à prendre en charge des éléments énonciatifs (contexte d'énonciation/modalité d'énonciation/ objectivation) pour développer chez l'apprenant des compétences :

- Sémiotico-sémantique.
- Situationnelle.
- Pragmatique.

En cela en considérant la langue comme étant une construction intellectuelle qui s'appuie sur l'insistance sur le côté cognitif de l'enseignement, c'est-à-dire, que l'enseignant doit assurer l'intégration de l'apprenant dans son apprentissage en lui donnant des connaissances situées dans un cadre socio-affectif, afin de lui permettre de

(43)-Clerc Pascal « Manuels scolaires au risque de l'innovation »,DIE Des VODGES/2001

s'exprimer librement et de façon correcte.

Le paradoxe ne se situe pas à ce niveau, bien au contraire l'objectif désiré est le même (s'exprimer) mais pour arriver à ce stade il faut que l'apprenant ait un savoir-faire de cette langue étrangère, ce qui n'est pas le cas pour l'apprenant algérien. Cette idée démontre l'obstacle qui entrave l'apprentissage car un élève qui ne maîtrise pas convenablement la langue ne peut pas faire une approche énonciative des supports proposés (contradiction entre le contenu des manuels et les capacités des apprenants).

Alors à ce moment nous pensons que le contenu de ce manuel n'est pas approprié aux capacités et aux besoins langagiers de nos apprenants.

2.4.2. Les activités de langue :

Le rôle de ces pratiques est de favoriser l'intégration de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, de plus Gilbert Moliner affirme que : « Quand l'apprenant ne comprend pas, ne voit pas, n'entend pas qu'on lui montre (...) il n'a plus d'attention, détourne son esprit et apparaît comme désanimé » (44) Ce qui veut dire que la motivation à l'apprentissage dépend du degré de compréhension et d'intégration de l'apprenant lors du processus d'acquisition des connaissances.

Pour le cas étudié (manuel de la 3AS), il est loin d'assurer à nos apprenants d'acquérir les moyens de comprendre et d'exploiter les faits de langue relatifs aux supports et aux projets proposés mais nous remarquons que les obstacles sont nombreux :

-D'abord, l'enchaînement des activités ne permet pas de mettre en application les éléments linguistiques, nous avons remarqué que les productions écrites ou orales sont prévues avant les activités de langue. Ce qui fait que les producteurs du manuel ne valorisent pas le rapport entre les productions et les activités d'analyse.

-En deuxième lieu, le nombre d'activités est très limité par rapport au niveau réel des apprenants, car ils doivent faire plus d'exercices pour arriver à maîtriser les automatismes de cette langue.

-Les enseignants ne maîtrisent pas la conception de l'apprentissage proposée ce qui n'assurent pas aux apprenants de connaître l'objectif désiré.

(44)-Gilbert Moliner « vers l'ébauche d'un manuel scolaire –du jouer sans peine »,L'école Démocratique/2003

- Enfin, les activités proposés ont tendance plus à la grammaire textuelle basée plus sur un travail implicite ce qui dans certains cas l'apprenant doit connaître les concepts qui assurent de décrire le fonctionnement de cette langue.

3. L'observation des pratiques de langue en classe :

3.1. Le discours oral des apprenants :

3.1.1. Le protocole d'étude :

Concernant la deuxième étape de la recherche nous avons opté pour une démarche basée sur les activités des élèves en classe, afin de comparer les objectifs visés par l'institution avec la réalité de la classe.

Pour cette raison avons classés, les éléments observés, lors de notre présence en classe, en deux catégories :

-La première est une grille qui a pour objectif de vérifier la nature des interventions des élèves (celles qui relèvent de la compréhension et celles qui relèvent de l'analyse grammaticale).

-La deuxième est un bilan des observations recueillies au cours de la leçon surtout concernant le comportement des enseignants.

L'observation était faite, chez les classes de 3A.S Lettres et langues vivantes étrangères, lors de la réalisation d'une séance d'évaluation formative du projet de l'appel (texte exhortatif). Comme vous le constatez notre choix vise une certaine continuité entre l'analyse du manuel et les pratiques quotidiennes de la classe.

Concernant le choix de la séance d'évaluation formative, il est basé sur plusieurs critères :

- a- Une séance qui vient après les séances de compréhension, productions écrite et orale et les activités de langue (lexique et grammaire), ce qui fait que l'apprenant doit acquérir certaines connaissances grammaticales pouvant être exploitées dans la production de son discours oral.
- b- C'est une séance qui a pour objectif d'amener l'élève à exploiter les connaissances précédemment acquises.
- c- Nous pouvons par le biais de cette séance voir l'application des nouveautés apportées à l'enseignement du français en Algérie.

Enfin nous voulons préciser que ces observations sont faites chez une seule classe, donc, les informations ne sont pas exhaustives mais, elles forment seulement un appui pour comparer ce que dit la théorie avec ce qui existe dans la réalité.

3.1.2. Résultats :

Le tableau récapitule l'ensemble des interventions des élèves lors de la séance proposée :

Nombre D'élèves	Nombre D'interventions	Réponses en compréhension	Réponses En grammaire		Réponses courtes	Réponses détaillées
			impératif	Expression de but		
30	27	18	02	07	25	02

Ce tableau présente seulement les interventions des élèves sans donner de détails sur le contexte du travail (classe) parce que nous visons surtout le discours des apprenants et non le contexte dans lequel il a été réalisé.

La deuxième partie des observations nous la classerons en deux catégories selon la nature de l'intervenant.

A- L'enseignant :

- le professeur a proposé à ses élèves six questions dont quatre de compréhension et deux seulement de grammaire et qui sont des questions simples qui ne favorisent pas la réflexion grammaticale chez les apprenants.
- Il monopolise plus la parole et ne pousse pas les élèves à participer et s'intégrer dans le processus de l'apprentissage et de construction du savoir.

B- L'apprenant :

Nous avons essayé de vous présenter toutes les observations nécessaires mais vu les conditions matérielles existantes, nous vous proposerons seulement les informations qui ont un lien avec notre objet de recherche :

- Les informations transmises lors des séances précédentes sont mémorisées, d'ailleurs lors du rappel, les apprenants ont donné à leur enseignant toutes les réponses demandées et de façon correcte.
- Les réponses sont courtes et directes ce qui ne permet pas à l'apprenant de manipuler la langue de façon plus convenable.

-Les interventions des apprenants sont souvent collectives surtout ceux qui ne veulent pas prendre la parole.

3.1.3. Analyse des résultats :

L'analyse des résultats portera sur quelques points qui nous paraissent les plus importants :

3.1.3.1. Les interventions des apprenants:

Elles sont limitées par rapport à la durée de nos observations (plus de 40minutes), en plus les réponses sont souvent courtes .Ce qui veut dire que les élèves évitent de s'exprimer longtemps en langue française, chose qui pourrait être due aux difficultés éprouvées pour construire des passages longs et corrects.

Deuxième caractéristique qui a attiré notre attention, c'est les réponses collectives, cette technique est utilisée par les apprenants pour éviter de se faire remarquer, en premier lieu, et présentent la volonté des apprenants à participer dans la construction de leur savoir ce qui est un élément bénéfique pour l'apprentissage des langues étrangères.

A propos des les connaissances, elles sont connues, la preuve est que les apprenants ont pu répondre aux questions ce qui veut dire que le problème ne se situe pas aux niveau des acquis mais les élèves ne possèdent pas un savoir-faire qui leur permet d'exploiter leurs acquis soit dans leur discours oral ou écrit.

3.1.3. 2. L'influence de l'enseignant :

L'enseignant essaie de donner plus d'informations à ses apprenants en oubliant qu'il ne s'agit pas de connaissances, bien au contraire, le plus important c'est de savoir l'utiliser, pour notre cas d'étude l'influence de l'enseignant sur le processus de l'apprentissage est négative pour plusieurs motifs :

-La nature des questions posées ne favorise pas une bonne maîtrise de la langue, car ils répondent souvent par oui ou non ce qui ne leur permet pas de s'exercer en cette langue étrangère.

-Il monopolise le travail en classe (lecture /écriture) alors que l'élève ne joue que le rôle d'un simple observateur passif.Cette situation n'assure pas le développement des capacités de l'apprenant.

Tous ces aspects nous montrent que le rôle de l'enseignant n'est pas assuré de la façon la plus adéquate pour permettre le bon fonctionnement du processus d'enseignement.

3.1.3.3. Les activités de langue :

Elles ne sont pas favorisées, lors des pratiques quotidiennes de la classe, car le nombre d'exercices proposés est très limité ce qui fait que l'apprenant ne s'exerce de façon suffisante aux pratiques langagières, ce qui ne lui permet pas de connaître les automatismes de fonctionnement de la langue, bien qu'il ait une idée sur ces éléments.

Autre chose qui n'assure pas la bonne maîtrise de la langue, c'est la méthode et les exercices proposés ; du moment que, l'élève ne réfléchit pas. On lui propose la règle à mémoriser directement et même les exercices sont faits pour mémoriser la règle et non pas la comprendre. Le travail de la classe n'est pas opérationnel pour apprendre une langue étrangère.

Alors, face à tous ces inconvénients, la conception de l'enseignement de la grammaire dans nos classes est à revoir.

3.1.4. Interprétation des résultats :

3.1.4.1. Passage d'un savoir déclaratif à un savoir procédural :

L'objectif de l'enseignement, actuellement, n'est plus de fournir aux apprenants un stock d'informations à apprendre par cœur, mais de posséder un savoir –faire assurant à l'apprenant la capacité de les utiliser dans les différents contextes quotidiens sans faire appel à un guide.

Cela suppose que nous devons parler du problème du passage du savoir déclaratif (45) vers le savoir procédural car selon les résultats obtenus le problème se situe à ce niveau là de la connaissance.

Les apprenants ont prouvé, en classe, qu'ils ont reçu les connaissances développées lors des séances précédentes, mais ils n'arrivent pas à les exploiter dans les situations authentiques, ce qui n'est pas en compatibilité avec les objectifs visés par l'enseignement des langues étrangères en algérie.

(45)-Vigner Gérard, « cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde », Académie de Versailles.

Donc le travail à mener est de trouver les moyens les plus convenables qui assurent le passage des savoirs puisque c'est un travail complémentaire.

3.1.4.2. L'impact des interactions sur l'apprentissage de langue :

La circulation de la parole en classe de langue est très importante pour développer les connaissances des apprenants et en situant les lacunes.

Malheureusement, les interventions des élèves sont limitées ce qui met l'apprenant dans une situation d'étrangeté par rapport à ce nouveau savoir, cette passivité éloigne et démotive l'apprenant de l'apprentissage.

L'enseignant doit être un orienteur du savoir et non celui qui expose une suite d'informations. Ce qui est le cas dans la plupart de nos classes, alors, il faut sensibiliser les enseignants à l'importance de la participation de l'apprenant dans la construction de son propre savoir.

3.2-Les productions écrites :

Toujours en essayant de cerner le problème de l'utilisation des éléments grammaticaux et étant convaincu de la relation qui lie les différentes activités enseignées en classe de fle, nous avons jugé qu'il est nécessaire de voir les productions écrites des apprenants pour faire une comparaison entre le discours oral et écrit et en même temps de vérifier si le problème se situe à tous les niveaux de productions ou seulement celui de l'oral.

Ce travail s'est déroulé à court terme, nous avons prévu de le faire les séances d'observation avec la même classe(3LV) pour assurer une certaine continuité et régularité des analyses (le même contexte de travail).

Concernant la consigne proposée, elle est prise du manuel des élèves page137et parlant des gaz nocifs : « **Le gaz s'échappant des moteurs mal réglés sont nocifs.**

***Réalisez une affiche pour sensibiliser les propriétaires de véhicules à ce problème et à entretenir régulièrement leurs engins** ».Elle s'inscrit dans le cadre de la réalisation du projet de l'appel (texte exhortatif), ce qui ne sort pas du contexte de nos choix précédents.

Un point d'ordre à ajouter c'est que notre analyse ne portera pas sur les erreurs commises par les apprenants lors des productions, mais l'objectif principal et de rendre compte des compétences mises en application (compréhension / outils grammaticaux/

utilisation de ces éléments lors des productions écrites des élèves) et de les comparer afin de vérifier les hypothèses proposées dans les parties précédentes de ce travail de recherche.

3.2.1. Les résultats obtenus :

Notre lecture des copies nous a permis de repérer plusieurs éléments et remarques sur tous les plans de la production nous les résumons ainsi :

-Généralement, le niveau des productions écrites est moyen et quelques fois nous ne trouvons pas des travaux satisfaisants.

-Au niveau de la présentation, les travaux sont organisés ce qui démontre que les élèves n'ont des représentations négatives à l'égard de la langue française et qu'ils sont motivés à l'apprentissage.

En ce qui concerne notre objet d'étude nous avons établi une grille portant sur les éléments les plus importants :

Nombre de copies	En compréhension		Outils Grammaticaux (usage)		
	Respect	Non-respect de la consigne	Infinitif	Impératif	Expression de but
30	24	06	16	06	18

Avant de passer à l'analyse des informations recueillies nous devons vous donner quelques précisions concernant le tableau :

-Pour la compréhension, les chiffres donnés sont relatifs aux nombres de textes où il y a soit le respect de la structure du texte exhortatif ou non.

-Pour l'analyse, les chiffres donnent le nombre de fois où on a fait appel aux constructions grammaticales lors des rédactions.

a- Les expressions de but utilisées varient entre deux structures :

-Pour + infinitif

-Afin de + infinitif.

-Autres structures.

b- Infinitif (verbes non conjugués)

c- Impératif (surtout en utilisant le vous).

3.2.2. Analyse des résultats :

A propos des résultats obtenus nous avons établi une grille basée sur deux axes importants qui nous permettraient de vérifier nos hypothèses de départ.

3.2.2.1/Le plan de la compréhension :

Nous avons analysé un aspect de la compréhension qui est celui de l'organisation du texte, dans ce contexte il est important de noter qu'il s'agit d'un texte exhortatif qui en principe se compose de trois étapes :

- Le constat négatif (présentation de la réalité vécue).
- La nécessité du changement (conséquences de ce travail) .
- L'appel (la partie exhortative du texte).

Nous avons remarqué que 80% des productions écrites respectent et reprennent cette structure, ce qui veut dire que les apprenants sont arrivés au point de comprendre le but voulu par l'enseignant, à savoir, rédiger un texte exhortatif en respectant les étapes, quoiqu'il faut préciser que le nombre de phrases utilisées dans les productions est très limité. Cette technique a deux significations contradictoires : -
-D'un coté, elle a un apport positif dans la mesure où l'élève évitera les fautes.
- D'un autre coté, elle peut dire que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en langue française et à développer de façon plus convenables leurs idées.

Autre remarque importante, la majorité des apprenants reprennent les idées et les phrases données dans la consigne de la production écrite, ce qui confirme ce qu'on a dit précédemment à propos de la pauvreté lexicale des apprenants. chose qui rejoint le constat déjà donné pendant l'étude du discours oral.

3.2.2.2. Le plan grammatical :

D'abord, et avant d'analyser les productions écrites des élèves, il est important de revenir un peu sur le problème de la consigne, car si vous la relisez, vous découvrirez qu'elle insiste plus sur les idées, et ne donne aucune importance aux outils grammaticaux à utiliser dans ce type de texte ce qui renforce notre avis à propos de l'enseignement du français en Algérie qui ne favorise pas l'apprentissage de la grammaire.

Pour analyser les copies nous tenterons de découvrir le pourquoi de cette défaillance en grammaire par rapport au support choisi.

A- L'utilisation de l'expression de but :

Nous allons d'abord vous donner un aperçu sur la conception de l'expression but dans la grammaire traditionnelle.

Selon le manuel de grammaire (46) l'expression de but exprime l'intention de l'interlocuteur, elle peut être exprimée de deux manières :

1/**Conjonction + subjonctif** : de crainte que, de peur que, pour que, afin que ... etc.
+ un verbe conjugué au subjonctif.

2/**Préposition + infinitif** : pour, de façon à de peur de,.....etc. + un verbe non conjugué.

Concernant les productions écrites analysées, le premier procédé (conjonction+subjonctif) est inexistant pour la simple raison, c'est que l'apprenant sait qu'il doit faire appel à la conjugaison à la subjonctive chose qu'il évite. Ce qui confirme notre thèse c'est la récurrence du deuxième procédé surtout en utilisant « pour et afin de ».

Ce choix des deux conjonctions peut être justifié ainsi :

-« **Pour** » est souvent utilisé dans le discours oral des apprenants.

-L'exercice proposé lors de la séance de grammaire a porté sur l'utilisation des deux conjonctions.

-Enfin, l'utilisation des deux moyens facilite la tâche à l'élève, vu la simplicité de la construction des phrases.

B –l'utilisation de l'impératif :

Alors qu'il fait partie des caractéristiques les plus importantes du texte exhortatif, les apprenants ne l'utilisent pas souvent, ils l'ont remplacé par l'infinitif parce que :

-L'infinitif n'implique aucune valeur de la personne ni une indication de temps. Cet élément leur facilite la tâche de formuler facilement leurs idées, sans être dérangés par les normes grammaticales, donc c'est un moyen pour éviter les erreurs.

-En français, chaque temps a des valeurs comme c'est le cas des valeurs de l'impératif, et l'infinitif exprime les mêmes valeurs que l'impératif (ordre, conseil et demande) ce qui justifie en quelque sorte les choix des élèves.

(46)-A. Gribissa. « Grammaire, citations, textes » ELAN DE BAC, Pyramide, 1999.

Enfin, un détail qui nous paraît important c'est malgré la présence de ces éléments dans les productions mais leur utilisation est vraiment limitée par rapport aux besoins de ce type de texte.

3.2.3. Interprétation des résultats :

Selon Cuq (47) et en s'inspirant des modèles de Hayes et Flower le processus d'écriture n'est pas une opération simple qui s'appuie seulement sur les idées mais c'est un travail complexe qui nécessite la prise en compte de trois composantes indispensables :

-Le contexte de production :

C'est-à-dire le texte étudié dans la séance de compréhension, la consigne proposée aux élèves .Notre constat est que le problème des élèves n'est pas au niveau de la compréhension, mais au niveau de la consigne proposée qui ne donne aucune importance à la grammaire, puisque les producteurs n'insistent que sur le respect du plan du texte.

Alors nous demandons à de l'institution de revoir la conception des consignes dans le manuel, car comme nous l'avons déjà signalé au départ, le sujet proposé est pris du manuel de la 3A S, alors il reflète l'objectif visé par l'institution.

-La mémoire de l'apprenant :

L'ensemble des copies ont démontré que de ce côté là, l'apprenant fait un effort et exploite ses acquis, mais ce qui lui cause un problème c'est le savoir -faire qui pourrait lui faciliter la tâche de produire.

-La planification :

Elle est bonne est bien maîtrisée et le pourcentage élevé des copies respectant les normes exigées ne fait que le confirmer.

- La mise en texte :

Pour cet élément, l'apprenant doit faire un grand effort car ses choix lexicaux et grammaticaux sont très limités soit à cause de la qualité de l'enseignement reçu (les exercices proposés par l'enseignant ne favorise pas des pratiques réflexives sur

(47)-Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,454p,T II.

le fonctionnement de la langue) ou le contexte d'apprentissage (absence des matériaux assurant un environnement favorable à l'apprentissage.

4. Propositions méthodologiques :

L'enseignement de la langue française en Algérie pose de délicates questions aux chercheurs, aux enseignants et aux apprenants. Et de répondre à toutes ces interrogations c'est une tâche qui s'avère difficile, voire même impossible dans certains cas.

Donc nous vous proposons quelques pistes, qui peuvent faciliter la tâche de l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE aux enseignants et surtout aux apprenants.

4.1-L'enseignant :

Son rôle est primordial car c'est lui qui gère le déroulement de la séance en classe donc, il est plus pratique de former ces derniers à des méthodes, qui leur assurent d'impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage car le constat est que la formation est déficiente ce qui les empêche à prévoir de nouvelles stratégies pour l'enseignement de la grammaire.

-Un autre aspect, l'enseignant doit comprendre qu'il n'est plus ce détenteur de savoir mais un constructeur de savoir avec l'apprenant, c'est-à-dire, il doit inciter l'apprenant à être présent dans les pratiques de la classe surtout dans les séances qui nécessitent plus d'attention comme la grammaire.

-L'enseignement de la grammaire nécessite un travail plus dur du moment que l'enseignant doit, d'abord, maîtriser les informations données et en outre savoir les transmettre à son élève.

4.2-La classe :

D'abord nous vous soulignons que l'environnement prévu pour le travail n'est pas favorable (classe/ nombre d'élèves.....etc.) ce qui fait qu'on doit prévoir des séances de travaux dirigés dans lesquelles le nombre d'élèves est limité.

Cette situation peut permettre à l'enseignant de connaître le niveau réel des apprenants, et de prévoir en même temps les solutions les plus adéquates pour assurer une bonne transmission des connaissances.

-Les relations entretenues entre les apprenants entre eux et avec les enseignants doivent motiver le groupe à travailler.

L'espace peut favoriser ou défavoriser l'apprentissage.

4.3. L'apprenant :

L'idée dessinée sur de ce dernier doit être revue de façon à lui donner sa vraie valeur de constructeur et de penseur non seulement celle d'un objet, ce qui pourrait le motiver davantage dans son travail en classe.

-Un autre aspect, ce sont les représentations de l'apprenant sur la grammaire elles ne sont pas négatives mais, il a plutôt peur d'être confronté à l'utilisation de la grammaire donc l'enseignant par le biais de son discours et sa méthode d'enseignement pourrait changer cette situation en poussant l'élève à formuler des règles en utilisant un métalangage personnel et essayer en même temps de réutiliser ces règles lors de ses productions écrites et orales. .

4.4-Les activités :

Nous avons constaté qu'elles sont limitées et ne favorisent pas une bonne maîtrise de la langue française et sa grammaire, alors il faut :

-Varier les activités et surtout celles qui ont un lien avec la grammaire dans le manuel scolaire des élèves.

-Proposer des activités qui ont une tendance à mener un travail réflexif et créatif afin d'élargir le champ d'investigation des apprenants dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire du FLE.

-Pousser l'apprenant à faire un travail et individuel sans avoir recours à l'aide de l'enseignant afin d'évaluer le degré d'acquisition de ce savoir nouveau.

Ces propositions ne sont pas obligatoirement bonnes ni exhaustives mais nous pensons qu'elles seraient plus bénéfiques dans le cas de nos apprenants et ça pourrait faire progresser l'enseignement de la grammaire chez l'apprenant algérien..

Conclusion :

Notre étude a porté sur les obstacles qui ne permettent pas à l'apprenant de s'approprier le savoir faire d'analyse et de compréhension nécessaire aux activités de la langue.

Nous avons alors adopté une démarche qui s'appuie sur les partenaires de la classe (manuel, enseignants et apprenants) et sur des outils méthodologiques (questionnaire, observations en classe, analyse du manuel) ce qui nous a conduit à recueillir des données dont l'analyse et l'interprétation ont donné des réponses claires à nos interrogations sur le sujet traité.

En analysant le manuel, nous avons comme objectif de vérifier s'il était conforme aux normes et s'il était approprié aux apprenants, aussi nous avons découvert que :

-Il ne répond pas aux différents critères d'élaboration d'un manuel scolaire à cause de sa pauvreté au niveau des activités proposées aux élèves.

-Lors de son élaboration, les capacités et les besoins des apprenants ne semblent pas avoir été pris en considération.

Ce qui confirme notre hypothèse de départ selon laquelle les manuels ne répondaient aux besoins des apprenants.

La deuxième étape, était l'analyse des discours des enseignants dans la classe et par le biais de leurs opinions quant à l'enseignement de la grammaire; ce que nous avons remarqué est que :

-Les enseignants ne sont pas formés de façon à appliquer convenablement les démarches prévues par la tutelle.

-Ils ne sont satisfaits ni du côté du programme ni de celui des conditions matérielles mises à leurs dispositions.

Ce qui fait que pour les enseignants, il y a beaucoup de choses à remettre en cause et à régler.

Enfin, la troisième étape concerne les apprenants, c'est celle des observations recueillies à leur niveau, ce que nous pouvons dire c'est que :

-Ils sont motivés pour apprendre la langue française (qualité des productions écrites, participation en classe...etc.)

-Ils essayent de s'impliquer dans la construction du savoir.

Mais les contraintes sont nombreuses :

-Soit un manuel qui ne favorise pas un apprentissage individuel pour les apprenants.

-Soit un enseignant qui monopolise le travail de la classe:c'est lui qui parle, qui écrit qui propose et résout en même temps les problèmes.

-Leur pauvreté lexicale.

Ce qu'il faut préciser c'est pour arriver à des réponses claires et définitives concernant l'impact des activités sur l'apprentissage de la langue étrangère est un peu difficile et nécessite un travail qui s'étale sur une longue durée mais le plus important c'est qu'il faut revoir la conception de l'enseignement de la grammaire car le contexte algérien est différent du contexte européen ou français en plus il est plus convenable de situer la ou les difficultés.

Nos représentations initiales concernant l'apprenant algérien étaient fausses, il se trouve que le rapport de l'apprenant à la langue française et au savoir linguistique n'est pas négatif comme nous avons tendance à le croire.

Ce que nous avons noté c'est que l'apprenant ne dispose pas de moyens lui permettant d'exploiter les ressources linguistiques de façon convenable, et le blocage qui se trouve entre la compréhension et l'analyse est issu de la conception adoptée par l'institution pour enseigner la langue française.

Références bibliographiques :

1 Ouvrages :

- Abdou Elimam, « l'exception linguistique en didactique », (éd) Dar el Gharb, 2006, 173p.
- André Jacob, « Genèse de la pensée linguistique », coll. Linguistique, (éd) Armand Colin, 1973, 333p.
- Beaud Michel, « L'art de la thèse », coll. Guides approches, (éd) Casbah, 1999, 172p.
- Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, 285p.
- Boudalia Greffou Dallila, « L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov », (éd) Laphomic, 1989, 152p.
- Christine Barré De Miniac, « Les rapports à l'écriture, aspects théoriques et didactiques », Coll. Savoirs mieux, (éd) Septentrion, 2000, 140p.
- Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Coll. FLE, (éd) Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454p, T II.
- Cuq j-pierre, « Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère », Coll. Didactique du Français, (éd) Hatier, 1996, 125p.
- Chartrand S-G, « Pour un nouveau enseignement de la grammaire » (éd) Logiques.
- Claudine G-D, Confais J-P, Grandaty M, « Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? », Coll. Savoir et faire en Français, (éd) Delagrave, Mai 2001, 407p,.
- Eluerd Roland, « pour aborder la linguistique », (éd) ESF, Paris, Juin 1987, 157p.
- Kim Jin-OK, « Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français », Université Paris III, UFR des sciences de langage, Décembre 2003, 310p.
- Elisabeth B et Rochex J-Y, « L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou Massification », (éd) Armand Colin, Octobre 1998, 302p.
- Santacroce Michel, « Grammaire et didactique du français langue étrangère (proposition pour une grammaire transitionnelle), université Paris III, UFR des sciences de langage, 1999, 441p, T II.
- Vigner G, « La grammaire en FLE », (éd) Hachette, 2004, 157p.

II-Articles des revues :

- Beacco J-Claude, « Faire de la grammaire », compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai, 18Mai 1999.
- Beacco J-Claude et Rémy Porquier, « Grammaire d'enseignants et grammaire d'apprenants de langue étrangère », Langue Française, septembre 2001.
- Béguelin M-J, «De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques », Savoirs en pratiques, 2000.
- Boutonne Laurent, « Attentes grammaticales des apprenants et des enseignants, une adéquation impossible », Marges linguistiques, Juillet 2004, pp1-9.
- Célestin Freinet, « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école », Brochure d'éducation nouvelle populaire, n°2, Octobre 1937 pp1-15.
- Célestin Freinet, « Les invariants pédagogiques », Brochure d'éducation
- Coianiz Alain, « Grammaire implicite et explicite dans l'enseignement du français langue étrangère », Université de la Réunion.
- Coste (D), « Sur quelques aspects des récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère », langue française n°68, Décembre 1985, pp5-18.
- Degache Christian, « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : Du sondage des potentialités aux options didactiques », in Colombat et Savelli (éd). Métalangage et terminologie linguistique, actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III ,14-16, Mai 1998, coll.Orbis-Supplementa, tome17, pp765-781.
- Dolors.C.Maria, « Analyse des traces d'activités métacognitive et métalinguistique dans un corpus de FLE », CODEFLA, Université Stendhal-Grenoble III, 2007.
- El Fitouri Idriss, « Enseigner la grammaire aujourd'hui », Français dans le monde,n°328,juillet 2003,pp25-27.
- Griggs Peter, Carol Rita, Bange Pierre, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », Revue française de linguistique appliquée, 2002/2, volumeVII, pp25-38.
- Klingler Dominique, « Conceptualisation grammaticale et tentative de stabilisation d'un métalangage en classe langue étrangère (l'exemple de « desu » en japonais)» Delca et la TTice, Marges linguistiques, numéro spéciale, Juillet 2004, pp1-12.

- Privat Jean Marie, « Des apprentissages culturels, cycle des approfondissement, liaison école-collège » Armand Colin (éd), Bibliothèque des bibliothécaires n°06, 1993, pp1-2.
- Landrau Paul, « Métalangage et matérialisme dialectique en linguistique énonciative », Cahiers de praxématique, n°14, 1990, pp31-49
- Maurin Jean Claude, « Qu'est ce qu'une stratégie pédagogique », 2000.
- Meirieu Philippe « Eléments d'épistémologie de la pédagogie », 27Mai2006.
- Mireille Bigler, « De la grammaire aujourd'hui », Le français dans tous ses états n°30, Juin 2007, pp1-9.
- Osborne J, « Grammaire, métalangage et productions (Activités épilinguistiques, conscience métalinguistique et explicitation) », Document de synthèse pour l'HDR, 1999, pp22-29.
- Ozdemir Emine, « Bilinguisme des enfants migrants, un atout », Agenda interculturel, CEI (éd), n°188, Novembre 2000, pp26-28.
- Rabatiel Alain, « Faciliter l'appropriation de la réflexion métalinguistique au cycle3 », cahiers du français contemporain n°9, Mars 2004, pp141.153.
- Revue des théories de référence, « théorie de l'apprentissage et nouvelles technologies », Bulletin APVL, Strasbourg, n°65, 2007, pp1-5.
- Stansky Caroline, « L'invention de la langue Tchèque et les paradoxes de l'identité, travaux d'étudiants », J-M Adam (éd), cahiers de l'ILSL, n°4 (Lausanne) 1993, pp5-20.
- Tardif Jacques "pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive logique" 1992
- Vigner Gérard, « cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde », Académie de Versailles.
- Vislthier Bernard, « Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France », pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de langue, CAIRN n°122, 2001, pp197-210.
- Weber Corinne, « Représentations méta grammaticales ordinaires et mécanismes métacognitifs », Marges linguistiques, juillet 2004.

Dictionnaires :

- Dubois J, « Dictionnaire de linguistique », (éd) Larousse, 1973, 516p.
- Galison, Coste D, « Dictionnaire de Didactique des langues », Paris, 1976.
- Ministère de l'éducation, « Programme de la 1^{ère} AS », Mars 2005, 73p.

Annexe n°1

. Description du questionnaire :

Ce questionnaire de recherche est composé de six questions dont :

- 3Questions QCM comportant trois suggestions.
- 3Questions qui exigent des réponses telles que les opinions et les commentaires.

Question n°1 : Que pensez-vous de l'enseignement de la grammaire ?

Cette question comporte deux parties et qui vise à connaître l'opinion des enseignants concernant cet enseignement, sauf qu'on a limité le choix en trois propositions :

- « La pratique de la langue » c'est-à-dire se baser sur la mémorisation et pour des objectifs pratiques bien précis (examens).
- « Une réflexion sur la langue » pour connaître l'impact de la réflexion métalinguistique en classe.
- « La réflexion puis la pratique » c'est-à-dire s'appuyer sur la réflexion métalinguistique puis renforcer les acquis par des exercices pour mémoriser les données.

En deuxième lieu, nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs choix afin de repérer les motivations qui les incitent à de tel choix.

Question n°2 : Quelles sont les méthodes efficaces lors de l'enseignement de la grammaire ?

- La première proposition est celle qui s'appuie sur l'approche contrastive, autrement dit, ce sont les méthodes qui font appel à la langue maternelle, pour connaître son impact sur l'enseignement de la grammaire.
- La deuxième, c'est prendre en charge les besoins langagiers des apprenants c'est-à-dire ce dont ils ont besoin dans leurs pratiques quotidiennes, ce qui met l'accent sur l'importance de l'apprenant dans son apprentissage.
- Enfin, les productions écrites, c'est-à-dire vérifier le rôle des remédiations faites au cours de la correction des différentes copies dans la maîtrise du fonctionnement et cela par le biais des remarques et des constatations faites par l'enseignant.

Question n°3 : Quelle stratégie adoptez-vous afin de transmettre le savoir grammatical ?

Toujours dans la même perspective nous avons proposé aux enseignants deux axes de travail en grammaire :

-L'axe de la grammaire explicite en choisissant entre les deux possibilités soit l'approche déductive ou inductive.

-L'axe de la grammaire implicite ou on a laissé à l'enseignant la possibilité de choisir la stratégie qui lui convient selon le contexte ou il se trouve.

Comme deuxième étape, l'ensemble des enseignants interrogés justifieront leurs choix afin de connaître les entraves qui bloquent les rapports entre la grammaire explicite et implicite.

Question n°4 : Que pensez-vous des contenus des programmes de la grammaire au secondaire ?

On a posé cette question pour des raisons bien déterminées, car on vise à connaître ce que pensent les enseignants sur les contenus de la grammaire, et s'ils sont conformes avec le contexte algérien. Automatiquement, chacun nous proposera le pourquoi de son opinion et de ses jugements.

Question n°5 : Quels sont selon vous les obstacles rencontrés par les apprenants lors de l'apprentissage des concepts grammaticaux ?

Ici on vise le problème qui nous intéresse dans notre recherche, c'est-à-dire les obstacles qui empêchent les apprenants de s'approprier la métalangue de cette langue cible.

Question n°6 : Que proposez-vous ?

En continuité avec la question précédente, nous faisons appel à l'expérience des enseignants afin de nous donner des solutions plus convenables qui assurent aux apprenants de triompher leurs obstacles, et en même temps, nous allons nous référer à la théorie pour connaître les décalages existants entre la théorie et le vécu des enseignants et des apprenants.