

Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères



THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue française
Option : Didactique

**Le rôle des activités métalinguistiques dans
l'enseignement /apprentissage du Français au
secondaire**

Présentée et soutenue publiquement par :

Mr Boumediene Fouad.

Devant le jury composé de :

Dr. TOUATI Mohamed	MCA	Université d'Oran 2	Président
Dr. OUAHMICHE Ghania	MCA	Université d'Oran 1	Rapporteur
Dr. AISSA Khaldia	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
Dr. MOSTFAOUI Ahmed	MCA	Université de Tiaret	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements, surtout à mon directeur de recherche Dr.OUAHMICHE Ghania pour ses remarques pertinentes et ses conseils précieux. Je salue en elle sa grande disponibilité pour m'avoir soutenu et guidé dans la réalisation de cette thèse.

Je remercie également les membres du jury pour tout le temps qu'ils m'ont consacré dans la lecture et l'évaluation de ce travail.

Je ne peux à l'occasion oublier de remercier tous les membres de ma famille (mes parents, ma femme, mon frère et mes sœurs) pour leur soutien et leur présence à mes côtés.

Dédicaces

A

Mes chers parents pour leurs amours et soutien.

Mon épouse pour ses efforts lors de la réalisation de ce travail.

Mon frère Mohamed et mes sœurs Souad, Naoual et Nabila pour leurs participations dans cette recherche.

Mes petits enfants: Ritedj, Mohamed

Djamel Eddine, Zakaria (le grand) et Narimène.

SOMMAIRE

Introduction :	1
-----------------------------	---

CADRE THEORIQUE

1.Apprentissage	9
2. Le savoir :	19
3.Les stratégies d'apprentissage :	28
4.Les méthodologies d'enseignement :	34
5.L'enseignement de la grammaire :	42
6.Les activités métalinguistiques :	64
7.Les exercices :	97
8. L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire :	107

CADRE METHODOLOGIQUE

1.Présentation :	113
2.Problématique et hypothèses :	114
3.Outils méthodologiques :	115
4. Exploitation des questionnaires	123
4.1. Le questionnaire des enseignants :	123
4.2. Le questionnaire des apprenants :	161
5. L'analyse du contenu :	180
6. L'observation des pratiques de langue en classe :	192
7-Propositions et perspectives	202
Conclusion :	207
Références bibliographiques	212

Annexes

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches récentes s'accroissent davantage sur les apprenants, ainsi que les stratégies et les méthodes d'apprentissage adoptées. Cela dans le but de réaliser une meilleure interaction, en envisageant de nouvelles conceptions des pratiques d'enseignement de plus en plus rentables et efficaces.

Ce travail de recherche se penche sur l'enseignement de la langue française plus précisément l'apprentissage de la grammaire.

Ce choix est fait vu l'importance de cette discipline pour la bonne maîtrise de la langue française.

Il nous a semblé de notre point de vue indéniable d'opter pour la problématique de l'écrit chez les apprenants dans le but d'une maîtrise efficace de notre propre action et non pas pour la maîtrise du phénomène lui-même, tout en sachant que la résolution du problème dépasse le cadre de notre réflexion.

L'objet de notre travail est purement une interrogation loin d'être une certitude basée sur la lecture pragmatique d'une situation : Des productions écrites manquant de cohésion dans le discours des apprenants qui pourtant maîtrisent le code oral dans les différentes situations de communication.

C'est un constat général : les élèves ont d'énormes difficultés à enchâsser correctement deux propositions. Ils ont du mal à identifier cette tâche ou la mettre en application en situation de production écrite, même s'ils se montrent plus actifs en situation de l'oral lors des différentes activités de classe, y compris celles concernant des activités d'application de grammaire.

Comme il est déjà cité bien avant, toute recherche opte pour trouver de nouveaux modèles théoriques qui pourraient remettre en cause les précédents pour faire installer (instaurer) d'autres choix nouveaux et utiles, afin de servir l'enseignement, qui de son côté doit transmettre un savoir stable et certifié. Donc, les résultats d'une recherche ne peuvent être considérés comme une certitude stable.

Notre travail est une démarche analytique descriptive de situations scolaires, pour en recueillir des informations retenues d'un constat puis pour proposer des résolutions qui

pourraient permettre de maîtriser davantage l'action pédagogique et de rendre plus claire et plus efficace la pratique de l'enseignement du Français au secondaire.

Nous nous sommes intéressé en premier lieu, à l'analyse des manuels scolaires conçus pour l'accompagnement des apprenants afin de s'approprier des connaissances, représentant des outils indispensables pour la maîtrise de la langue française.

En second lieu, nous essayerons d'analyser la conception du projet didactique envisagé par les producteurs et mis en œuvre par l'institution. En étudiant l'enseignement / apprentissage de l'aptitude de la grammaire au sein des classes du secondaire.

Dans la recherche en didactique du FLE, nous avantageons beaucoup plus l'analyse des savoirs. De ce fait, nous privilégions tout d'abord le constat basé sur l'observation de la manière dont les élèves construisent leur apprentissage à propos des composantes du savoir.

Notre recherche a pour objectif dans ce cas l'explication des aspects linguistiques relatifs à notre sujet, et cela en repérant les obstacles qui empêchent les apprenants de s'investir ou d'exploiter des connaissances acquises en rédigeant leurs productions écrites. Les élèves pourraient alors orienter notre champ de recherche en proposant une argumentation cohérente, capable d'orienter les pratiques de la classe d'une manière plutôt efficace.

Notre champ de recherche s'inscrit dans le champ 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 épistémologique¹ et sur les discussions sur la scientificité et l'autonomie de la didactique et enfin sur sa dénomination: didactique des langues ou « didactologie»² ? , 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 (cités ci-dessous), 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.

¹ - Galisson R, « dictionnaire didactique des langues », Hachette F. 1976.

² - Ibid, pp 112-115

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 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 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 »³, Claude V nous présente 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, car elle fait appel à plusieurs dimensions de l'acte d'enseigner, nous ne pouvons adopter un seul cadre théorique. Plusieurs en sont convoqués : Nous nous sommes référé au cadre de l'approche entreprise par G. Vigner à propos de la grammaire en FLE et nous nous sommes référé, 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 inspiré 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 qu'exigeait, et règles qui en expliquent l'usage, une grammaire a pour objectif de préciser les conditions de l'emploi correct d'une langue donnée ».

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.

³ - Vargas C. (2004) Langue et études de la langue, in langues et écritures PUP pp 7 et 8

Notre recherche a pour objectif :

- **De** proposer une information linguistique qui se rapporte aux problèmes pédagogiques en matière d'enseignement / apprentissage de la langue française, langue étrangère ; cette recherche ne vise pas à 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 des 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 l'apprentissage de la grammaire du FLE constitue t-il un obstacle pour nos apprenants, qui n'arrivent pas à utiliser convenablement les activités métalinguistiques pour expliquer leurs idées et constats?

Une série de questions nous permettra d'entrer dans la problématique ; nous examinerons :

- Y-a-t- il un problème dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire du FLE au sein de nos classes (chez les enseignants et les apprenants) ?
- Pourquoi nos apprenants des fois comprennent les séances de la grammaire mais n'arrivent pas à appliquer leurs connaissances dans les productions écrites et orales ?
- Les enseignants sont-ils conscients du rôle des pratiques métalinguistiques dans la transmission des connaissances grammaticales ?
- Y-a-t-il une prise en charge des activités métalinguistiques dans les contenus proposés par l'institution par le biais du manuel scolaire?
- Les stratégies adoptées par nos enseignants développent-elles les capacités métalinguistiques chez nos apprenants ?

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 :

-Les enseignants nient l'existence et l'impact des activités métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire.

-Les contenus proposés par l'institution ne favorisent pas le développement des pratiques métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire.

-Les démarches et les stratégies adoptées par les enseignants ne favorisent pas cet apprentissage.

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 à un lien avec notre objet d'étude et ce qui pourrait répondre à nos interrogations

Lavisée de l'expérimentation que nous avons mise en place :

-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 place 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. Nous essaierons de donner une définition aux concepts « grammaire » et « d'enseignement de la grammaire » et enfin celui des activités métalinguistiques.

- 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. Nous présenterons les outils méthodologiques (questionnaire/observations/le manuel) ce qui supposera ensuite, l'exposer des résultats, leurs analyses et les interprétations.

-Enfin, nous proposerons dans une troisième étape, la conclusion dans laquelle figurera la synthèse de cette recherche. Elle aura comme objectif de donner les réponses à la problématique et aux différents questionnements.

CADRE THEORIQUE

1. Apprentissage

1.1. Définition : Qu'est ce que l'apprentissage ?

Souvent, lors des interactions, les différents actants du processus d'enseignement tendent vers une utilisation des fois aberrante, des fois, correcte de certains concepts en faisant allusion à leur compréhension de ces mots, sans faire appel à une référence qui justifie leurs choix et les rendent plus fiables. « La distinction acquisition / apprentissage » constitue la première et la plus importante parmi ces confusions, donc nous avons jugé nécessaire d'entamer cette recherche par l'explication théorique des deux éléments afin de présenter aux lecteurs le sens de chaque concept dans ce travail.

1.1.1. Acquisition

Cuq dans son livre intitulé « Cours de Didactique générale P.109 » propose l'idée que « L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière "naturelle", c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivations des processus d'acquisition du langage » P.109⁴

Cette vision est ancienne mais peut véhiculer certains aspects de l'acquisition d'une langue. L'individu est en contact permanent avec la langue, un contact qui n'est pas toujours géré par la théorie et les règles de cette langue objet d'étude. Ce qui de manière implicite ou indirecte lui fournit une manière d'utilisation d'un savoir pratique lui assurant de réutiliser certaines techniques ou certaines règles sans être conscient de leurs fonctions. Cette pratique reste répandue chez plusieurs usagers des langues. Elle joue un rôle très important dans la maîtrise des langues, c'est une façon de médiatiser une langue et surtout dans le cas des langues étrangères.

Dans cette même perspective les cognitivistes ont lié l'acquisition avec le processus de perception basé sur le traitement de l'information. Il fonctionne depuis la naissance de l'enfant. C'est une opération qui peut, à l'aide d'une approche contrastive, repérer certains traits de la langue mais il faut souligner que ce contact avec la langue est partiel car l'apprenant n'a pas les moyens d'expliquer les choix et les utilisations de certains mots ou certains procédés de productions.

⁴Cuq "Cours de didactique générale du français langue étrangère et seconde. Ed. PUG 2002 P.109

1.1.2. L'apprentissage

L'un des concepts les plus souvent compliqués à définir. Il est soumis à plusieurs critères et dimensions définitoires, nous allons essayer de le présenter par rapport à toutes ces dimensions.

Chez les globalistes, l'apprentissage véhicule la partie majeure des conduites sociales car la majorité de nos connaissances sont transmises par un processus d'apprentissage, pour eux, une nouvelle connaissance subit deux opérations :

- 1- La première est basée sur l'acquisition d'une nouvelle conduite, un changement au niveau de la psychologie et des réactions. Pour les théoriciens ce genre de situation est le fait qu'un apprenant traite l'information et essaie de mettre le lien entre des informations anciennes et d'autres nouvelles, ce qui modifie les composantes de la connaissance.
- 2- La répétition d'une situation, cette répétition est cette capacité de comprendre les mécanismes du fonctionnement d'un savoir et d'arriver à force de le répéter à le réutiliser dans des situations identiques ou non d'une façon correcte.

Pierron, dans cette même perspective le définit comme « une modification adaptative de comportement au cours d'épreuves répétées »⁵ pour lui, la réalisation de l'opération d'apprentissage est surtout une adaptation à une nouveauté au niveau du savoir qui forme un changement au niveau des connaissances.

Toujours en relation avec les processus d'apprentissage, les points de vue théoriques sont antagonistes par rapport à l'apprenant en faisant une distinction entre l'apprentissage et compréhenssage.

Les cognitivistes (P14) diffèrent les tâches d'apprentissage des tâches de compréhension, le premier est censé plus à faire mémoriser, consolider et réinvestir alors que la deuxième tend plus vers les activités réflexives visant à résoudre les problèmes relevant des activités scolaires.

⁵Cuq "Cours de didactique générale du français langue étrangère et seconde. Ed. PUG 2002 P.110

Pour La Borderie, l'opération d'apprentissage est complexe. Elle peut véhiculer deux aspects.⁶

« Une acception qui renvoie au conditionnement et aux automatismes, elle tend à valider l'idée d'un apprentissage qui se dispense de compréhension pour illustration, songeons au bébé qui apprend à marcher sans comprendre les multiples relations entre le système nerveux et le système musculaire, qui lui permettent de tenir debout et d'avancer ».

Cette vision est une présentation d'une opération d'apprentissage qui normalement est dispensée de la compréhension puisqu'elle est basée plus sur le conditionnement et les automatismes en citant le bébé comme modèle, mais dans l'apprentissage d'un bébé, l'action n'est pas liée seulement au conditionnement. C'est plus des tâches de visualisation et d'imitation et si nous nous fions seulement aux deux aspects qui nécessitent une compréhension de la part d'un bébé, alors c'est une réutilisation d'un savoir. le traitement de certaines données qui sont plus visuelles.

La seconde définition (P16)⁷ : c'est le fait d'intervenir la conscience de celui qui s'engage dans l'apprentissage. Apprendre à résoudre des problèmes ne peut se réduire à l'acquisition d'un algorithme de résolution qui serait identiquement transférable à toute nouvelle situation, mais nécessite que l'élève mobilise une compréhension fine dans différents domaines.

Dans ce cas, l'engagement de l'apprenant est une activité intégrante du processus. Ce qui fait que l'opération n'est pas seulement de satisfaire certaines demandes des enseignants mais une compréhension des opérations effectuées lors de la transmission du savoir. Et quand on parle d'un engagement c'est-à-dire une volonté de découverte et d'investigation au niveau des acquisitions et des nouveautés proposées par l'enseignant, Piaget résume ce travail à deux sortes d'activités :

- a. Activité liée à apprendre ____ appliquer ____ mémoriser.
- b. Activité liée à comprendre ____ faire appel à la réflexion ____ au raisonnement les échanges, la création et l'innovation.

⁶Les stratégies d'apprentissage. Michel Perraudau. Ed. E. 2006. P. 15

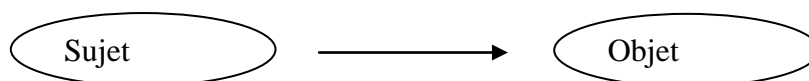
⁷Les stratégies d'apprentissage. Michel Perraudau. Ed. E. 2006. P. 16

Toujours en développant la conception de l'apprentissage « Bernard Py » reprend les mêmes éléments mais en introduisant une nouvelle vision « c'est une construction artificielle caractérisée par la mise en place de contraintes extrêmes –métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer (...) il n'y aurait selon lui d'acquisition pure, c'est-à-dire, pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire il n'y a pas non plus d'apprentissage pur, on s'aperçoit qu'en classe, il y a des éléments qui sont acquis sans qu'ils aient véritablement été enseignés » P.110⁸ .

Le point culminant dans ce passage, c'est que toujours les définitions de l'apprentissage ou de l'acquisition se différencient par rapport à la nature du savoir et la façon dont il est reçu. Pour « Bernard Py » les deux opérations sont complémentaires et leur présence est fondamentale dans le processus de la transmission de l'information. Les tâches des apprenants décident de la nature de la réception par rapport aux rôles qu'elles jouent dans la classe.

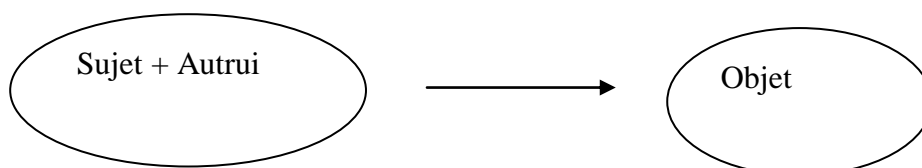
Cette conception est adoptée par les constructivistes qui proposent deux modèles d'apprentissage :

1- Un modèle Bipolaire :



Dans ce modèle, l'importance est donnée plus à l'apprenant et le savoir car il est censé s'approprier des capacités lui permettant de recevoir cette connaissance directement sans faire appel à d'autres aspects extrascolaires.

2- Un modèle tripolaire : qui consiste à faire le lien entre le savoir, l'apprenant et le contexte d'apprentissage.



⁸Cuq "Cours de didactique générale du français langue étrangère et seconde. Ed. PUG 2002 P.110

Le sens de cette proposition est que l'apprentissage consiste à transmettre un savoir, un savoir-faire et un savoir-être assurant la réussite dans la transmission.

Ces éléments sont plus liés avec les interactions qui contribuent énormément et qui font du savoir un simple outil à transmettre, une connaissance et à former la personnalité de l'apprenant.

1.1.3. Les composantes de l'apprentissage

Le processus d'apprentissage est composé de plusieurs éléments qui le facilitent ou le rendent plus compliqué ; d'abord l'aspect psychologique : La Borderie en distingue trois :

a- La psychologie des apprentissages

C'est la dimension cognitive, c'est-à-dire, le processus de la transmission de l'information, dans sa face de traitement, qui passe obligatoirement par un décodage de l'information lié d'abord avec l'information puis les compétences et les performances de l'apprenant et enfin ses acquis (savoir antérieure).

b- La psychologie des sujets

C'est l'aspect développemental et génétique, l'évolution de l'apprenant joue un rôle très important dans son apprentissage, car l'enseignant et les concepteurs des programmes doivent obligatoirement prendre en considération le facteur génétique et développemental dans la construction, et l'exposition des programmes afin de faciliter aux apprenants les tâches de réception et de compréhension proposées en classes.

c- La psychologie des relations interindividuelles

C'est la prise en charge de la dimension sociale dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, car les interactions permettent à l'apprenant de développer les savoirs et les savoir-faire, en assurant le passage de la situation de classe à la situation sociale, chose qui peut motiver les apprenants à fournir plus d'efforts.

Ensuite, la composante des pratiques pédagogiques :

L'enseignement est un processus basé sur deux axes, une formation d'un apprenant et un enseignant qui répond aux besoins des élèves et aux exigences de la formation.

Ces pratiques dites traditionnelles changent la direction des travaux, car elles sont plus centrées sur le maître. Il doit valoriser les exploits et les résultats réalisés et non pas faire des remarques sur les échecs car, il constitue " une première aide à apporter " favorisant un apprentissage de qualité.

Marguerite Altet⁹ soutient l'idée que « pour parvenir à l'objectif d'un apprentissage soucieux de la réussite de tous les élèves, certaines pratiques pédagogiques sont plus efficaces que d'autres », c'est-à-dire que certaines activités qui relèvent plus de la pédagogie, sont plus efficaces par rapport à d'autres. Leurs utilisations sont plus indispensables pour assurer une bonne transmission du savoir.

Dans cette perspective Vygotski¹⁰ assure qu'au-delà de la part enseignante, la part sociale est à signaler car pour lui c'est une valeur accompagnatrice ou ce qu'il appelle " zone de proche développement "

Le théoricien Vygotski précise que l'apprenant est face à deux étapes : la première est la construction avec autrui d'un savoir, avec la participation de l'entourage social qui est l'enseignant comme médiateur et accompagnateur et en même temps celle des parents.

La deuxième phase, l'apprenant se prend en charge et essaie par ses propres moyens à reconstruire ce savoir en fonction de ses capacités, ses besoins et ses objectifs formationnels. Donc les tâches assignées aux enseignants ne sont plus la détention du savoir mais la collaboration dans la construction de la connaissance.

Marguerite Altet¹¹ souligne aussi au niveau de la pédagogie de l'apprentissage, que l'objectif n'est pas la connaissance en tant que telle mais plus de mener une réflexion, et de comprendre le comment fonctionne la transmission. Ce qui relève de la métacognition et c'est le plus important puisque l'apprenant développe ses capacités cognitives, et développe le côté mental.

En plus, nous avons deux pratiques qui peuvent favoriser un développement des connaissances des apprenants.

⁹Perraudeau, Michel. (2006) « Les Stratégies d'Apprentissage » Ed. Armand collin, Paris,P24.

¹⁰Op.cit p24

¹¹Op.cit p25

En premier lieu, les questionnements, vu qu'ils permettent de faire le lien entre les acquis et les informations proposées en s'appuyant certainement sur l'apport de l'enseignant et sa façon d'exploiter la situation d'apprentissage.

En deuxième lieu, les échanges verbaux jouent un rôle crucial dans le processus d'apprentissage.

1.1.4. L'erreur dans le processus d'apprentissage

Dans la situation d'apprentissage scolaire, l'erreur ne véhicule pas la même interprétation. Les deux tendances (détenteur/constructeur) donnent des valeurs paradoxales et qui sont les suivantes :

« Dans une pratique focalisée sur l'accumulation des connaissances et sur la performance observable, l'erreur est l'image inversée de la réussite. Elle peut être sanctionnée par la note qui est le curseur du degré de performance. Elle est prise en compte de façon négative, indiquant les lacunes sans donner les moyens d'y remédier » (P25)¹², ce passage indique que l'erreur, dans le modèle basé sur la transmission des connaissances par un enseignant détenteur de savoir(dans une situation où le cumul de connaissances) est le sens réel de la pratique enseignante .c'est une marque de l'échec et de la mauvaise réception de l'information, donc l'erreur reflète l'incompétence de l'apprenant et en même temps une réception lacunaire de l'information.

L'erreur est considérée comme une faute et nous n'avons pas les moyens de la corriger car elle constitue un obstacle devant le développement des apprenants.

C'est la manifestation d'une incompréhension passagère culpabilisant l'apprenant et l'enseignant en même temps. Et du coup, elle ne doit pas exister ou doit être évité au maximum dans les situations d'apprentissage.

A l'opposer de la première vision, l'erreur n'est pas conçue de la même manière. Elle est considérée comme « un outil pour enseigner » Astofli 1997, c'est parmi les outils les plus efficaces pour assurer une bonne transmission de la connaissance.

L'erreur est composée de «Deux éléments principaux qui la caractérisent » :

¹²Michel Perraudau. (2006). « Les stratégies d'apprentissage »..Ed. E. P. 25

1. L'erreur est reconnue :

C'est une partie intégrante dans la pédagogie d'apprentissage car elle est liée avec la réflexion et la pensée donc automatiquement c'est un indicateur marquant une défaillance dans les pratiques d'apprentissage. En plus, c'est un moyen de remédiation permettant de corriger les lacunes et arriver à satisfaire les besoins des apprenants.

2. « la démarche Bachelardienne postule que l'erreur est consubstantielle l'apprentissage. La rencontre de l'élève avec de nouveaux obstacles, souvent provoqués par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir un nouveau savoir mais changer de culture et renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (G. Bachelard 1993).¹³

Dans cet extrait, l'erreur devient un élément fondamental dans l'apprentissage et même dans la vie. Pour Bachelard ce n'est pas le fait du hasard mais, c'est un acte provoqué par l'enseignant afin d'assurer à l'apprenant une formation de qualité. Poussant l'élève à apprendre les techniques de résolution des obstacles, allant de la classe vers la situation de vie quotidienne, chose qui est à l'origine de l'élément fondamental de l'enseignement en général.

1.1.5. Les pôles qui structurent l'apprentissage

L'acte d'enseigner est soumis à trois pôles qui jouent un rôle au niveau de l'émission / réception de l'information, ces conditions sont déterminantes dans l'acte d'enseignement.

A. Le pôle individuel

renvoie à l'apprenant et les dimensions cognitives mobilisées pour acquérir une information et un savoir faire fiable dans le processus d'apprentissage. Pour les spécialistes, ses composantes sont trois :

A.1 La composante cognitive : l'information reçue subit un traitement basé sur la compréhension, le classement, l'organisation et la mise en relation avec les autres connaissances et enfin le développement de l'information. Ces éléments constituent les aspects cognitifs individuels de l'apprenant.

A.2 La composante conative : c'est plus ce côté psychologique qui joue un rôle dans le positionnement de l'apprenant dans son entourage et par rapport à

¹³Bachelard, G.(1993). « La Formation de l'Esprit Scientifique », Paris, Vrin.

lui-même. C'est la confiance qu'il a de soi-même, et même l'image conçue par son entourage, en plus les motivations qui peuvent l'inciter à aller loin dans le cadre de la connaissance.

A.3 La composante affective : elle est liée étroitement avec le côté relationnel de l'apprenant, l'investissement dans ce côté peut apporter un plus à l'apprentissage surtout les relations, à l'école, avec les pairs et l'enseignant. C'est en relation avec la composante conative car elle constitue une motivation à l'apprentissage dans le contexte scolaire.

B. Le pôle social

« Il concerne le sujet en ce qu'il appartient à divers groupes et structures où l'influence d'autrui est présente et regroupe les structures importantes, tel le milieu culturel auquel l'élève appartient, telle la famille et la représentation de l'école dans la famille de l'élève etc.. » P27¹⁴

L'idée est que l'élève est ancré dans le milieu social qui influence son développement cognitif. Et l'impact d'autrui est présent dans tous ses actes, car il joue sur plusieurs axes. D'abord l'aspect culturel, la famille et la société fournissent aux apprenants des richesses culturelles, locales ou étrangères, elles peuvent faciliter la réception de nouvelles connaissances et les situer par rapport à celles déjà existantes.

Puis, les représentations qu'à l'entourage à l'égard de l'école agissant soit positivement ou négativement sur le comportement de l'élève, ses motivations et son intérêt à la classe.

C. Le pôle contextuel

« La capacité pour l'enseignant de mobiliser ses élèves autour de situations motivantes et significatives est une façon de favoriser l'enrobage dans les apprentissages », ¹⁵ c'est de mettre l'apprenant dans une situation convenable dans la classe (dans sa disposition, la présentation du cours, l'effet du maître sur ses apprenants), d'assurer la qualité de la transposition didactique c'est-à-dire les capacités des enseignants d'aller d'un savoir savant compliqué pour un élève jusqu'au point du savoir appris c'est un savoir acquis par un apprenant. Même les capacités des enseignants à faire la lecture de la classe, en repérant les difficultés éprouvées par l'apprenant et trouver des solutions plus efficaces pour

¹⁴. Michel Perraudau. (2006). « Les stratégies d'apprentissage ». Ed. E. P. 27

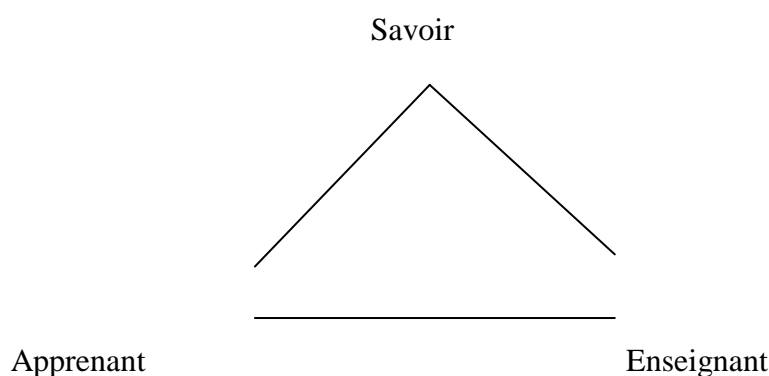
¹⁵ Op.cit. P. 28

permettre une bonne transmission de la connaissance et une bonne réutilisation de cette connaissance.

1.2.Le contrat didactique

Cuq dans son œuvre indique que « Pour que la médiation aie quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun.

En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée, est appelée contrat didactique, dans le cas de la classe, le contrat didactique est explicite » P119¹⁶. Dans la situation d'apprentissage il ya obligatoirement un projet de travail qui présente à chacun ses tâches et objectifs et même l'objectif de l'enseignement, c'est une situation triangulaire comme le montre le schéma :



Le savoir est l'élément fondamental qui les lie mais il ya aussi un lien moral. Dans cette situation les spécialistes notent une différence dans les contrats selon les statuts des enseignants car pour eux, on a deux possibilités :

A- L'enseignant autoritaire

Les liens sont obligatoires du moment que l'enseignant détenteur de savoir a le rôle de transmettre une connaissance en utilisant tous les moyens existants afin de réussir dans ses activités, et l'apprenant a la tâche de recevoir les connaissances. Les liens entre les partenaires sont plus implicites qu'explicites.

B- Le second cas, « le statut de l'enseignant est fondé sur l'interaction » (32)¹⁷
dans ce cas les interventions de l'enseignant sont limitées laissant le champ

¹⁶Cuq.(2002)« Cours de didactique générale du français langue étrangère et seconde ». Ed. PUG P.119

¹⁷Michel Perraudau. (2006).« Les stratégies d'apprentissage ». Ed. E. P. 32

libre à l'apprenant de découvrir et faire de recherches, apparemment c'est un contrat rompu mais en réalité l'intervention de l'enseignant vient pour orienter l'apprenant car il participe avec lui dans la construction du savoir.

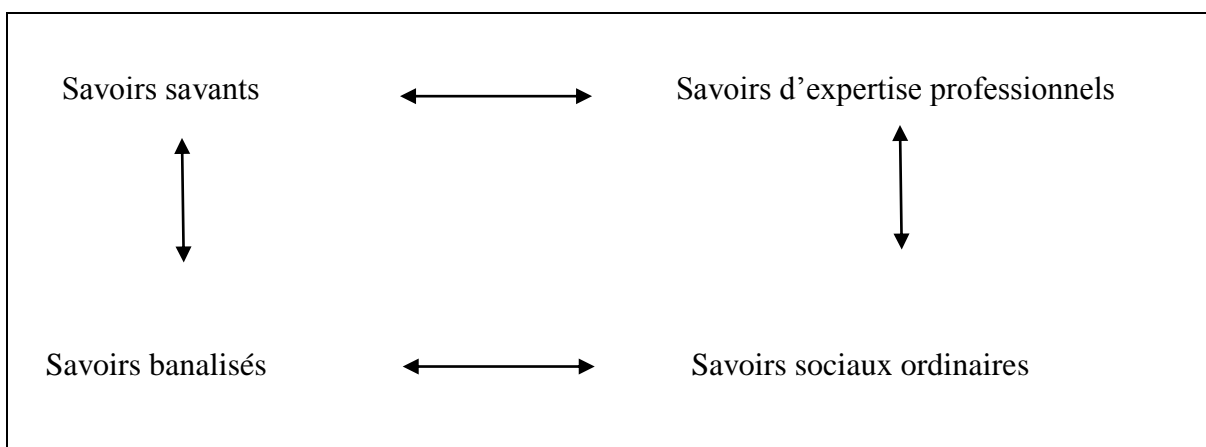
L'élève est un acteur de la construction en accompagnement et assure des échanges avec ses pairs, chose qui conduit automatiquement à produire une culture commune, l'enseignant à ce moment a la tâche de canaliser ce savoir et le théoriser avec l'idée de mettre un lien entre les différentes connaissances et en même temps faciliter la tâche de le réutiliser.

2. Le savoir

J.C- Beacco évoque dans ses travaux l'idée de la transmission des savoirs et de leurs natures par rapport à l'apprenant. Il se situe par rapport à un apprentissage général des langues : « Le point de vue adopté sera celui de l'analyse des relations entre les différents savoirs mis à l'œuvre dans le champ de la didactique des langues » (P 21).¹⁸

Pour Beacco, nos analyses doivent se baser sur une mise en relation entre les différents changements que subissent une information depuis sa naissance dans le champ de recherche (savant) jusqu'au point où elle est reçue et réutilisée par l'apprenant. Ce qui nous renvoie à l'idée de la transposition didactique. Nous proposons dans le schéma ci-dessus les différents savoirs qui ont un lien avec la situation d'apprentissage, la première configuration est celle de Beacco et il la schématise ainsi :

Modèle(1) :



¹⁸J. -C. Beacco.(2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique P. 21

2.1.Savoirs savants

« La communauté scientifique (...) produit, comme attendu, des savoirs savants (académiques, universitaires, scientifiques qui se définissent par leurs modalités de construction de la connaissance (concept, données, protocoles, démarches...) lesquelles sont contrôlées épistémologiquement en son sein. Ces connaissances ne sont pas organisées par un modèle commun ; elles constituent, par totalisation, un corps de connaissance, homogène d'un certain point de vue, mais dont les articulations ne sont pas stabilisées ». (P 22).¹⁹ Ce qui fait que le point de départ est que ce savoir est le résultat d'un travail au sein de la communauté scientifique qui vise à produire des théories, et mener des recherches en proposant des concepts de spécialité et des démarches bien précises.Ce travail dans le cadre académique est homogène et stable parce que c'est le résultat d'une démonstration et il relève d'un champ épistémologique.

L'obstacle est que ce genre de savoir est variable, il n'est pas stable car il est toujours soumis à des recherches et à des expériences, l'enseignant alors l'utilise dans la classe suite à une opération de reconceptualisation et de vulgarisation de sorte à faciliter la tâche d'apprentissage pour les apprenants donc ce savoir savant ne propose pas l'information transmise à l'apprenant mais il propose l'information de départ qui sera l'objet de transmission par l'enseignant.

2.2.Les savoirs divulgués

Dans une approche précisant le passage de la théorie vers la pratique Beacco dit : « Ces savoirs sont diffusés / divulgués par différentes formes de transposition. Ils sont mis en circulation par les filières de formation et rendus ainsi accessibles au grand public, c'est-à-dire à des non spécialistes. Ils peuvent finir par se banaliser entier dans le stock de connaissances encyclopédiques, dit souvent culture générale, ils peuvent alors se présenter discursivement sous forme d'opinions, puis pour les (re) fonder le locuteur / citoyen ordinaire ne peut invoquer que l'autorité de ses sources d'information » (P 23)²⁰, c'est un fait de transmettre une information mais le but est de la rendre plus accessible et plus simple pour les récepteurs.

¹⁹J. -C. Beacco.(2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique P. 22

²⁰J. -C. Beacco.(2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique P. 23

Ce passage d'un savoir encyclopédique vers un savoir plus simple visant un public plus large non spécialiste est donc le fait de reconstruire la même connaissance en utilisant le stock des sujets. Dans ces situations c'est plus la vie quotidienne et professionnelle qui est l'objet, alors la mise en circulation nécessite la vulgarisation et la banalisation de l'information afin de faciliter les tâches de compréhension et de réutilisation.

Beacco continue dans ce sens « Ces formes banalisées et circulantes sont importantes car elles sont en particulier le socle d'un corps de "croyances grammaticales" qui constitue une grammaire ordinaire du français » (P 24)²¹, il souligne le rôle assimilé à cette conception du travail, qui rend un enseignement plus pratique et plus efficace donc c'est une approche indispensable et inévitable dans le cadre de la transmission des connaissances.

2.3. Les savoirs d'expertise professionnelle

La banalisation, des savoirs savants et leurs transformations en savoirs divulgués, ne constitue pas les composantes des savoirs existants dans le processus d'apprentissage.

Il ya aussi des connaissances qui sont jointes au processus de vulgarisation, celles-ci étant le résultat d'une expérience professionnelle qui fournit aux hommes de métier (apprenant et enseignant) une connaissance d'expertise.

Ce savoir d'expertise Beacco le définit ainsi : « Ce que des " sujets expérimentés" sont définis comme en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et grâce à des situations types déjà affrontées et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion » (P 25).²²

L'enseignant est confronté durant toute sa carrière à des savoirs savants et à des situations d'enseignement hétérogènes donc à chaque fois, il est censé reformuler ces connaissances de façon à faciliter la tâche aux apprenants. Cette adaptation des informations nécessite à la fois une réflexion pour diagnostiquer et analyser la situation en la comparant avec des expériences antérieures et la détermination de l'information proposée ce qui lui propose des solutions fiables à des situations d'apprentissage, et constitue en même temps un

²¹J. –C. Beacco.(2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique P. 24

²²OP.cit. P. 25

savoir personnel chez l'enseignant utilisable à chaque fois qu'il est confronté à une nouveauté et un contexte différent.

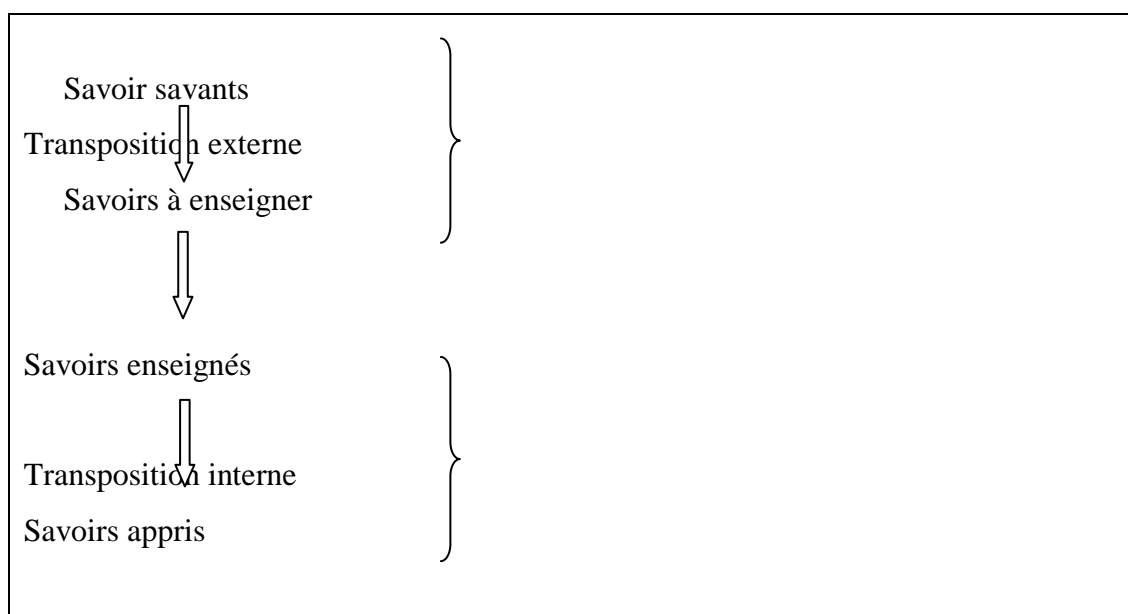
2.4. Les savoirs ordinaires

« Enfin, à côté de ces savoirs nés de la pratique professionnelle, nous pouvons en identifier d'autres issus, ceux, des représentations sociales. Ces savoirs sociaux sont constitutifs des représentations sociales ; si nous les appréhendons en tant que discours, on peut considérer, avec Py (2004) qu'une représentation sociale est une micro-théorie prête à l'emploi » (P 27)²³

Dans la lecture des connaissances, certes l'impact de l'expérience professionnelle est existant, mais nous ne pouvons oublier l'effet du social car les représentations individuelles et collectives influencent, énormément, le degré de réceptivité chez les apprenants, donc c'est un élément fondamental dans la composante des éléments assurant transmission de l'information.

Le modèle 2 :

Yves Chevallard²⁴ un didacticien des mathématiques a remarqué que le système d'enseignement subit plusieurs changements qui l'ont poussé à réfléchir sur les modalités de transmission de ce savoir et il a proposé le schéma suivant :



²³Beacco, J-C. (2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique. P. 27

²⁴Chevallard, Yves. (1985) « La Transposition Didactique. Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné », Grenoble, La Pensée Sauvage.

Ce qui fait que l'information se transforme au fur et à mesure en fonction du contexte d'utilisation, il a précisé les différents savoirs :

- a. **Savoirs savants** : « Un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnue comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit des chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université, ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec 1991 P 40).²⁵

Chevallard donne les caractéristiques de ce savoir savant, d'abord l'aspect créative et nouveauté dans la connaissance, sont des informations produites et qui subissent des changements et des transformations.

Puis, ce savoir est évalué par les spécialistes du domaine, ce sont eux qui lui donnent de la crédibilité et le valident, bien sûr, en fonction de critères scientifiques qui prouvent sa valeur reconnue.

- b. **Le savoir à enseigner** : c'est l'étape deux de la transformation, car le savoir savant est destiné à des spécialistes et des savants et pour qu'il soit utilisé au sein des établissements scolaires, il doit obligatoirement subir des changements « qui sont décrits, précises, dans l'ensemble des textes officiels (...), ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes.» (Audigier) donc la première étape du changement est imposée par l'institution en fonction des besoins, de l'idéologie dominante, même les conditions et le contexte d'apprentissage à l'école.

Les premières étapes sont nommées "la transposition didactique externe " car ce sont des tâches réalisées en dehors de la classe et avant l'intervention des acteurs de la classe " Enseignant / Apprenant", puis vient les deux autres étapes appelées " la transposition interne " composée elle-même de deux étapes liées avec le contexte de la classe :

- A. **Les savoirs enseignés** : sont ceux que l'enseignant à l'aide de son expérience acquiert, il les met en œuvre afin de lui faciliter la tâche de transmettre, et à l'apprenant la tâche d'acquérir. Donc c'est l'effet de plusieurs situations d'apprentissage vécues, un contenu proposé, plus des stratégies adoptées par les enseignants.

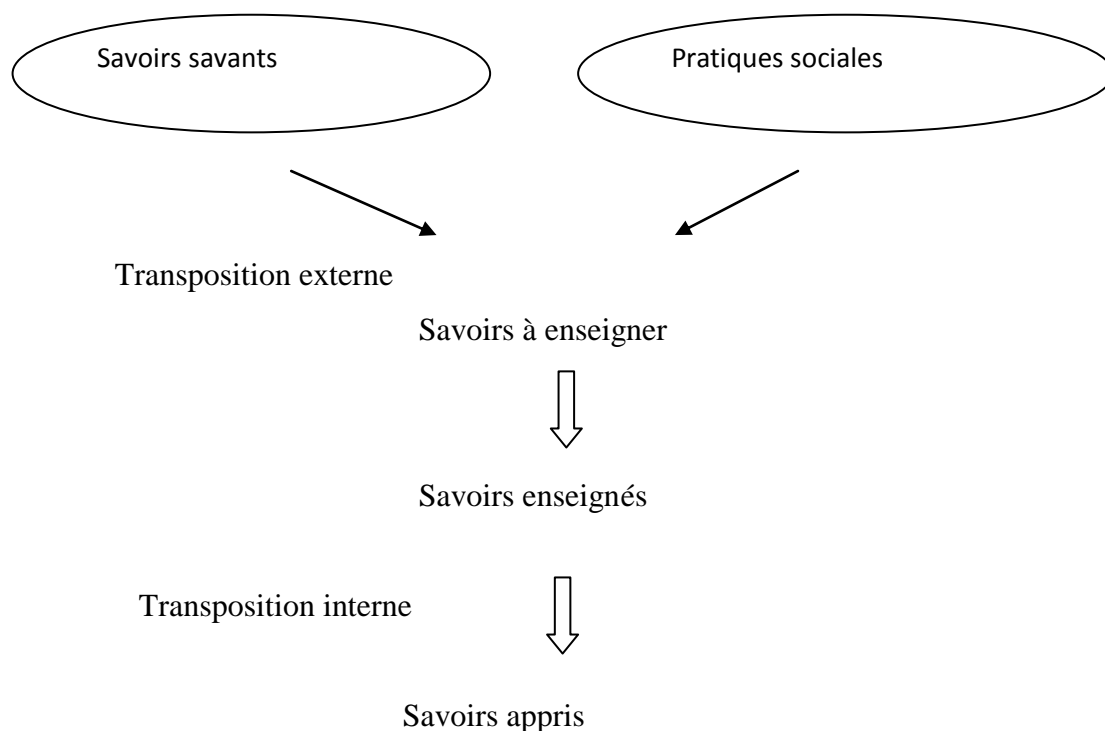
²⁵Beacco, J-C. (2010). « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues ». Ed. Langues et didactique. P. 40

B. Les savoirs appris : constitués des savoirs acquis suite à plusieurs transformations et adaptés de façon à rendre le processus d'apprentissage plus efficace et plus pratique.

Les théoriciens insistent sur un point très important qui est la différence entre les savoirs savants et les savoirs appris pour la simple raison : ils n'ont ni la même origine, ni le même objectif, ni la même destination, car les savoirs savants visent un public averti et vise à théoriser des connaissances, alors que les savoirs enseignés sont destinés à des apprenants afin de réaliser un projet d'étude. Il ya aussi un autre point, la transposition didactique ne prend pas seulement en considération les savoirs savants mais aussi la variété sociale, ou bien les pratiques sociales de références, une expression proposée par Jean Louis Martinand (1985) : « Les PSR désignent l'ensemble des activités sociales (vécues connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Elles permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend, et à l'enseignant de donner du sens à ce qu'il enseigne. »²⁶ Associer un apprentissage donné à une P.S.R revient à se poser la question : à quoi ça sert dans la société ? Pour lui, elles constituent le lien entre la société et l'école vu ses caractéristiques :

1. Elles reflètent l'image du vécu, du connu et de l'imaginaire, donc l'apprenant retrouve normalement des repères sociaux et identitaires chose qui peut le motiver à participer dans la construction de son savoir.
2. Elles donnent un sens à l'apprentissage chez l'apprenant, il comprend l'objectif de son apprentissage, ce n'est pas seulement une épreuve ou une évaluation sommative visant à changer de classe mais un apprentissage qui peut lui servir dans sa vie quotidienne et lui donner des réponses à ses problèmes.
3. Pour l'enseignant, c'est un moyen pour expliquer et illustrer, donc, ça lui évite des difficultés face à tous ces éléments le schéma de la transposition didactique va être modifié en fonction de ces aspects :

²⁶Chevallard, Yves. (1985) « La Transposition Didactique. Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné », Grenoble, La Pensée Sauvage.



Il faut signaler que les deux modèles renvoient pratiquement aux mêmes situations d'apprentissage, c'est-à-dire que la différence réside au niveau du fonctionnement de l'information.

2.5. Savoir, savoir déclaratif, savoir procédural et conditionnel

Dans cette perspective, nous rejoignons la vision de Pierre Astofli (P 127) dans laquelle il met le point sur la distinction entre le savoir et l'information. Pour lui, « Le savoir est toujours le résultat d'un processus de construction passant par l'élaboration couteuse d'un cadre théorique ou d'un modèle formalisé ».²⁷

L'information est un élément extérieur aux actants qui l'utilisent mais ils n'ont pas le droit de la modifier ou de la remodeler que dans des conditions. Le savoir est soumis à un processus qui lui permet d'être plus simple et à la portée de celui qui le détient car il a la possibilité de le réutiliser. Cette capacité est dite " Savoir - faire " ; cette partie constitue l'étape la plus importante dans le processus d'apprentissage.

²⁷Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

Anderson (1987, P.206) propose des concepts qui expliquent les différentes situations (Le où ? / Quoi ? / Comment et à chaque moment une signification :

2.5.1 Le savoir déclaratif

« Notre système déclaratif a la capacité d'emmagasiner nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignants, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives. Une caractéristique de base des systèmes déclaratifs est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé, cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement » donc, le savoir déclaratif n'est pas seulement des informations apprises pour des objectifs bien déterminés mais toutes les connaissances reçues dans n'importe quel domaine de la vie et même, il renvoie à l'ensemble des expériences rencontrées ou vécues par l'apprenant qu'elles soient bonnes ou mauvaises, valorisées d'un succès ou marquées par un échec. Elles constituent un savoir qui peut jouer un rôle primordial dans notre vie, et le savoir déclaratif n'est que le fait d'emmagasiner ce qui fait que l'utilisation passe par une autre étape du savoir.

Cuq dans son œuvre s'appuie sur les travaux de ViljoKohonen qui précise que le savoir déclaratif a deux composantes :

2.5.1.1. La compétence organisationnelle

L'organisation du langage aux différents moments et niveaux de la communication ce qui suppose l'existence de deux compétences :

- La compétence grammaticale : qui assure le respect des normes et des règles du fonctionnement de la langue.
- La compétence discursive : qui assure la transmission du contenu dans de bonnes conditions assurant la validité du contenu.

2.5.1.2. La composante pragmatique : C'est la connaissance des fonctions communicatives en les assurant et aussi des aspects sociolinguistiques : elle est composée de deux compétences :

- La compétence fonctionnelle : qui assure la réalisation des fonctions communicatives dans un discours.

- La compétence sociolinguistique : c'est l'existence des aspects de la société et leur repérage dans un discours.

2.5.2. Le savoir procédural

Pour Cuq " Le savoir procédural est la compétence opérationnelle "²⁸, c'est-à-dire le passage à la réalisation de la transmission. Il est formé d'une compétence de compréhension, d'une compétence de production et des stratégies de communication. D'une autre manière, ce sont les moyens mobilisés par l'apprenant et l'enseignant pour comprendre les informations. Cette opération assurera à l'apprenant de produire à l'écrit et à l'oral et pouvoir aussi communiquer.

Ellen Bialystok : qui se situe dans le cadre de la psychologie cognitive, c'est-à-dire le traitement de l'information déclare que « les compétences procédurales sont deux ordres, l'analyse des compétences et le contrôle des traitements langagiers » (P 128)²⁹.

Le premier plan est la compréhension et l'explication des faits de langue liés avec la langue, les représentations et la nature des savoirs proposés. Ce qui relève plus du plan de la construction des connaissances. Le deuxième plan relève plus des opérations de traitement de l'information, c'est-à-dire les activités mentales mises à l'épreuve du traitement de la connaissance.

2.5.3. Le savoir conditionnel

Aussi appelées " Connaissances stratégiques " concernent le moment ou le contexte dans lequel une procédure peut-être effectuée. Pour Tardif, l'apprenant doit avoir une certaine rétroaction pour acquérir des connaissances procédurales (P 51).

Pour développer des connaissances conditionnelles, l'apprenant doit être dans des situations où il a le choix de la procédure à adopter (P. 54), chacun de ces types de connaissances peut être considéré comme un schéma comme l'expliquant Ulric Neisser « Le schéma n'est pas seulement le plan mais aussi l'exécuteur du plan » 1976 (P. 56).

Il renvoie à l'idée du contexte de réalisation dans un apprentissage, il est le lien entre le déclaratif et le procédural. Pour Tardif, il s'agit d'une situation adéquate permettant à l'apprenant de faire des choix stratégiques et même pour l'enseignant ces stratégies sont le

²⁸Op.cit.

²⁹Op.cit. p128

moyen facilitant, le transfert efficace et correct. Ulric Neisser l'explique d'une autre manière, celle de l'exécution d'un plan.

En résumé, le schéma des savoirs est le suivant :

Savoir déclaratif	Le quoi ?	Connaître une stratégie d'ouverture
Savoir procédural	Le comment ?	Etre en mesure d'effectuer une manœuvre précise
Savoir conditionnel	Le quand ?	Savoir quelle stratégie adopter

3. Les stratégies d'apprentissage

Lors du processus d'apprentissage, l'enseignant et l'apprenant sont en présence d'un savoir soit en transmission ou en réception, alors ils sont censés trouver des moyens pour assurer l'action d'apprentissage.

Cuq souligne : « Si on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire mais qu'il y applique des ressources de son raisonnement » (P 112)³⁰. Donc la première caractéristique de cette opération est l'ensemble des activités des apprenants, c'est-à-dire que les apprenants jouent un rôle dans la réception de la connaissance vu qu'ils s'appuient sur leur raisonnement et leurs acquis afin de participer dans la construction du savoir. C'est un raisonnement qui se fait au fur et à mesure. Cette réflexion constitue une étape inévitable pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Daniel renforce cette idée en précisant que : « L'apprenant est un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère » (P 112)³¹, ce que fait que même les

³⁰Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

³¹Op.cit. p112

stratégies constituent un savoir, car elles sont obtenues suite à des opérations de réflexion, de mémorisation, de résolution de problèmes. Le transfert peut être fait par le biais d'une simplification, de génération ou de déduction.

Pour certains chercheurs « La stratégie est des fois inconsciente », J.P Narcy « Ce sont les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre »³², c'est-à-dire les activités mentales mobilisées par l'apprenant lors de la réception de l'information son traitement se fait automatiquement, sans qu'il ait des choix à faire mais c'est un processus répétition pour Gaonach, il fait appel à la métacognition, il les définit ainsi : « Les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre »³³.

3.1. Les styles d'apprentissage

En relation toujours avec les stratégies d'apprentissage mais les styles renvoient à des stratégies plus utilisées et préférées que d'autres. Il ya des gens, à force de s'exercer s'habituent à des façons ou à des manières de travailler ou de résoudre leurs problèmes, alors ils deviennent leurs styles d'apprentissage et de réfléchir.

David Kolb³⁴ développe quatre types ou bien styles d'apprentissage :

3.1.1. Le style convergent

« La personne de style convergent qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la solution des problèmes, plutôt qu'à la recherche de contact interpersonnels » (P 115) donc, c'est une personne qui avantage plus le travail actif basé sur les pratiques expérimentales. Son contact avec les termes se fait de manière abstraite c'est-à-dire, il n'y a pas une conceptualisation mais une explication et une résolution des problèmes, pour lui le plus important, c'est l'accès à l'information plus que les interactions avec son entourage.

³²Op.cit. p112

³³Op.Cit.p112

³⁴Op.Cit.p114-115

3.1.2. Le style divergent

Qui préfère l'expérience concrète, et l'observation réfléchie, « manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives », ce cas est à l'inverse du premier par rapport à la conceptualisation et par rapport à la réflexion, il préfère un contact direct avec les concepts et une expérience basée sur une observation réfléchie qui lui permet de cerner et de comprendre les éléments proposés, en plus, il agit en interaction avec son entourage contrairement au premier qui évite les relations interpersonnelles.

3.1.3. Le style assimilateur

« Qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée d'avantage vers les idées et les concepts. Il cherche à créer des modèles et valorise la cohérence » (P 115).

C'est la synthèse des deux précédents styles du moment qu'il fait appel à l'observation réfléchie et à un contact indirect avec les concepts. Le plus important dans cette situation est de créer des modèles de réception qui permettent d'acquérir des idées et des concepts, la cohérence est un élément fondamental dans la connaissance.

3.1.4. Le style accommodateur

« Qui privilégie l'expérience concrète et l'expérience active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles. Elle procède par essais et erreurs pour résoudre les problèmes et son goût pour le risque est élevé », c'est un apprentissage où l'apprenant s'implique et donne plus d'importance à son apprentissage, il exécute les tâches d'acquisition par ses propres moyens.

Ce modèle de style n'est pas le seul car il a été critiqué parce qu'il s'inspire des dimensions bipolaires.

Selon Mumfield, il ya quatre phases d'apprentissage : (l'expérience / le retour à l'expérience / la formalisation des conclusions / la planification) et pour chaque phase, il ya un style d'apprentissage bien déterminé :

A . Le style actif : «Le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience », ce sont les personnes qui

favorisent un comportement basé sur la pratique et sur la construction. Il s'intéresse au travail.

B . Le style réfléchi : les conduites sur le retour, sur l'expérimentation c'est-à-dire les réflexions sur les contenus et les résultats de l'expérience donc il favorise la réflexion plus que la pratique.

C . Le style théoricien : C'est un style où nous sommes obligé de passer à la phase de formalisation de synthèse et de règle c'est le but de la recherche.

3.1.5. Le style pragmatique

C'est la planification, c'est-à-dire, c'est la mise en place du savoir par rapport aux autres savoirs et par rapport aux besoins quotidiens du sujet d'apprentissage.

D'une manière plus simple, François Onellet et Jacques Chevier disent que :

- « l'actif aime s'engager dans de nouvelles expériences, il est spontané et a l'esprit ouvert : Il agit d'abord puis réfléchit. Il est sociable, c'est-à-dire, il aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre ses problèmes en équipe » (P 115)³⁵. Quand nous voulons analyser ses styles proposés, nous comprenons que l'actif est un apprenant qui manifeste sa présence dans le groupe, en s'engageant spontanément dans le processus d'apprentissage sans connaître, et sans chercher les conséquences de son acte. Deuxièmement, il donne plus d'importance à l'action plus que la réflexion d'où son intégration facile dans le groupe, même dans des situations à problèmes. Il préfère la résolution collective, autrement dit, le collectif prime sur l'individuel, et le social sur le moi individuel.

- Le réfléchi : « aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste. Il est prudent et accumule et analyse les données. Il n'aime pas prendre des décisions sous contrainte de temps » (P 115). Ce modèle de la prudence basé sur les calculs et la prise de recul qui permet de faire une bonne lecture de la situation et des données, pour prendre une décision. Il revient à une analyse détaillée de tous les éléments qui entourent l'apprentissage, même l'aspect temps ne doit pas être pris en considération car ses effets sont négatifs et peuvent induire l'apprenant à l'erreur.

³⁵Op.cit.

- Le théoricien : « Il aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques, il est perfectionniste et analytique, détaché et rationnel, il aborde un problème de façon verticale, en suivant une demande logique, il suit une démarche systématique », dans ce style, l'apprenant vise surtout la perfection dans son travail car, d'abord, il commence par l'organisation des observations de façon correcte en fonction de ses acquis. Puis les intègre dans un cadre théorique précis qui lui permet de les lire de façon convenable, il se base sur la logique dans son raisonnement, il s'installe dans un système de réflexion qui assure une organisation et une possibilité de réutilisation des données.

- Le pragmatique : « aime mettre en pratique les nouvelles idées à l'esprit pratique et les deux pieds sur terre, Enthousiaste. Il s'intéresse vivement à l'application pratique des idées. Il aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié » (P 116)³⁶.

Dans ce style, la situation est différente du moment que la source d'inspiration est la pratique, la façon de procéder est liée avec la vie pratique, toutes les nouveautés et les idées nouvelles doivent avoir un lien avec la pratique, et les choses apprises sont des réponses à des situations vécues, alors, c'est un style qui satisfait un besoin bien déterminé et précis.

Comme synthèse de cette partie, nous devons souligner l'importance du repérage des différents profils des apprenants, c'est un moyen très efficace dans le processus d'apprentissage. Un enseignant qui connaît les styles et les profils d'apprentissage, ça peut lui permettre de façonner son enseignement de manière convenable et adéquate à sa classe, il peut aussi former des groupes d'apprenants et choisir les grilles mais il ne doit pas être un moyen d'isoler un apprenant du groupe. L'enseignant doit se méfier des inconvénients et l'impact des choix.

3.2. Les procédures et les stratégies mises en œuvre par l'apprenant

Ces procédures sont les moyens utilisés pour permettre à un apprenant de construire un savoir. Elles concernent les activités mobilisées par chaque apprenant afin de résoudre des problèmes, elles constituent des tâches d'apprentissage. Elles réfèrent plus du domaine de la cognition et aussi de la métacognition.

³⁶Op.cit.

L'aspect cognitif des conduites observées

D'abord avant d'aller vers la présentation de ce côté, il faut préciser la signification de l'aspect cognitif. Michel Perraudau le définit aussi : « On entend habituellement les fonctions qui activent le traitement des données, qui produisent de la connaissance qui permettent l'apprentissage. Elles déterminent la place du fonctionnement mental lors de la réalisation des tâches d'apprentissage » (P 55)³⁷.

Cette définition renvoie à la conception du travail des cognitivistes qui se basent sur le traitement de l'information. M. Perraudau explique qu'il s'agit des activités réalisées lors de la transmission de l'information, et qui permettent et assurent un passage correcte et convenable de la connaissance, il répartit cet aspect en trois composantes :

A . L'aspect conatif

C'est une partie fondamentale dans le processus d'apprentissage, puisque cet aspect participe dans l'implication des connaissances de l'apprenant dans des activités exercées en classe. Il relève du domaine de la motivation, de l'estime de soi, du stress, ce sont des éléments qui ont leurs valeurs dans la relation entre enseignant / apprenant et même entre apprenant / savoir. Leur apparition se manifeste à travers les réactions des apprenants en classe, soit ils réagissent positivement ou négativement. C'est à l'enseignant de prévoir les solutions, en se situant par rapport aux sentiments des apprenants, d'ailleurs Perraudau présente les différentes situations pour permettre à l'enseignant de les distinguer et avoir la possibilité de résoudre les problèmes. Les termes qui renvoient au registre conatif sont :

A.1. Le stress

« Une réponse adaptative de l'organisme à une sollicitation qui est exercée sur lui, c'est une situation ordinaire de la vie quotidienne, qui se gère plus au moins facilement selon les sujets. » (P 56)³⁸.

Selon cette définition, il s'agit d'une réaction adaptative, c'est-à-dire que le corps s'est habitué à cette réaction quand il est confronté à une situation plus ou moins difficile, afin de la gérer en essayant de trouver des solutions adéquates.

³⁷Perraudau, Michel. (2006), « Les Stratégies d'Apprentissage », Armand Colin, Paris.

³⁸Op.cit.

A.2. La peur

Un état émotionnel de tension. L'objet de la peur peut être connu à la différence du stress. La peur est un effet affectif, durant lequel le sujet d'apprentissage subit une tension. C'est un degré élevé de changement, mais dont l'objet de la peur est connu, c'est-à-dire, nous avons les moyens d'utiliser des mots ou des activités qui peuvent amoindrir la peur et régler les situations.

A.3. L'anxiété

« Un état émotionnel de tension dont la source n'est pas toujours bien connue. Elle peut s'installer durablement chez les sujets ». Dans le cas de l'anxiété, on remarque deux obstacles :

C'est le fait de ne pas connaître l'origine de problème. Ce qui ne facilite pas la tâche de les résoudre.

A.4- La durée

« Un problème qui dure peut causer plusieurs obstacles chez les sujets concernés ».

A.5. L'angoisse

Peut être définie « comme une étape supérieure de l'anxiété, elle peut entraîner une sensation d'oppression par crainte de malheur ou sentiment de souffrance. Si le sujet n'est pas aidé, l'état peut perdurer »³⁹, donc l'angoisse c'est la situation la plus grave car c'est l'état le plus grave de l'anxiété. Elle peut pousser l'apprenant à des doutes de ses capacités mentales et peut lui causer des effets pathologiques.

Ces états forment l'aspect conatif et affectif, l'enseignant doit les connaître afin d'être au courant de la situation de ses apprenants et avoir en mesure, à tout moment, la capacité de réagir correctement.

4. Les méthodologies d'enseignement

L'enseignement de la grammaire ne se fie pas seulement à ses composantes, bien au contraire, il nécessite l'existence et la collaboration de plusieurs composantes qui assurent un bon fonctionnement et une bonne transmission des connaissances grammaticales, donc

³⁹Op.cit.

nous avons jugé qu'il est indispensable de consacrer cette partie à la présentation des éléments qui se lient à l'enseignement de la grammaire du FLE et cela par le biais d'une visualisation des différentes théories d'enseignement en général. Et même, nous tenterons de donner des précisions quant à certains concepts qui nous serviront d'appui dans notre analyse de la situation de la grammaire en Algérie, afin de proposer à la fois une lecture et une tentative de donner des réponses aux difficultés éprouvées lors de l'apprentissage.

Cette partie sera composée de plusieurs éléments qui seront définis, et en même temps, reliés avec les pratiques de l'enseignement de la grammaire en classe. Leur rôle est de former un cadre conceptuel qui assurera la clarté de notre analyse des données recueillies sur le terrain, les points à étudier sont les suivants :

1. La présentation des différentes méthodologies en les comparant avec celles appliquées en Algérie. Cela veut dire que l'objectif de ce travail est de comparer les méthodologies par rapport à leurs critères d'exécution et de voir les avantages des choix faits en Algérie, et quels sont les remédiations possibles face aux difficultés éprouvées lors de l'enseignement du FLE.
2. Les éléments qui se rapportent à l'enseignement de la grammaire : nous exposerons dans ce point plusieurs composantes :
 - a. Le concept grammaire.
 - b. Les différentes grammaires existantes en classe du FLE.
 - c. Les représentations de la grammaire chez nos apprenants.
 - d. L'analyse contrastive et son apport dans l'enseignement de la grammaire.
3. Les activités métalinguistiques dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, c'est l'étape la plus importante dans cette recherche, elle s'étale sur plusieurs points :
 - Le métalangage (le répertoire / l'hétérogénéité / les principes de la terminologie).
 - La réflexion métalinguistique.
 - La perception.
 - Les modèles.
 - Les exercices de grammaire.

4. L'apport des autres sciences : dans cette partie, nous nous baserons plus sur la pédagogie, la psychologie cognitive et la linguistique, en plus leurs valeurs dans l'enseignement de la grammaire.

4.1. La présentation des méthodologies

Elles sont différentes et elles ont plusieurs conceptions et visions sur les possibilités et / ou les choix à appliquer en classe de langue, cela n'est pas le fait du hasard mais c'est par rapport à une certaine lecture des relations existantes entre les enseignants, leurs formations, leurs contextes de travail et surtout les apprenants.

Dans cette partie nous nous baserons plus sur une présentation globale des méthodologies d'enseignement pour permettre aux lecteurs d'avoir une idée et de comprendre les modalités du choix dans les classes et si notre école les prend en considération.

4.2. Un aperçu général

Nous nous inspirons des travaux de Cuq⁴⁰ qui a essayé de donner les différentes méthodes en précisant surtout les variantes ou les nouveautés proposées par chaque approche de l'enseignement du FLE dans le monde.

4.2.1. Les méthodologies traditionnelles de l'enseignement des langues

Comme l'indique son nom, c'est une vision qui ne date pas d'aujourd'hui mais bien avant, c'est un retour de trois siècles avant aujourd'hui.

Ses principes sont :

- Un enseignement formel de la grammaire.
- Le respect des normes de la grammaire.
- Le recours à la traduction en langue maternelle.
- La prise en charge de l'appui de la littérature.

Ce sont des connaissances d'un spécialiste, alors cela peut constituer un modèle à suivre dans la production, surtout par rapport aux choix et aux combinaisons proposés dans ce produit fini.

⁴⁰Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

Ces règles constituent le fondement de base de cette méthodologie mais, l'apprenant est un simple consommateur des connaissances transmises par l'enseignant, nous ne constatons son impact que sur la réception et l'application.

4.2.2. La méthodologie directe

Apparue au XX^{ème} siècle, voulant revoir le processus de l'enseignement des langues étrangères, la méthodologie directe a bouleversé le cours des enseignements, en prenant l'apprenant comme pôle d'apprentissage et non un simple consommateur. Dans sa nouvelle vision, nous devons appuyer notre enseignement sur les besoins sociaux de l'apprenant, chose qui pousse et motive l'élève à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage. Les nouveautés apportées par ces concepteurs sont les suivantes :

- 1- L'apprentissage des langues étrangères consiste à utiliser la langue cible en évitant tout recours à l'explication basée sur les traductions des concepts et des idées en langue maternelle. Selon cette approche, l'explication des concepts et des idées doit se faire en langue étrangère pour permettre à l'apprenant d'avoir plus de contact avec la langue cible et le pousser à réfléchir davantage en cette langue. Au contraire, les traductions ou les explications en langue maternelle peuvent être des obstacles qui entravent la maîtrise de la langue, car l'apprenant axera plus son attention sur les explications en langue maternelle chose qui au contraire, ne lui assurera pas l'apprentissage de la langue étrangère.
- 2- L'apprentissage du vocabulaire se fait implicitement, en s'appuyant sur les réalités vécues par l'apprenant. Ce point véhicule une idée importante par rapport à la maîtrise d'une langue étrangère, car le vocabulaire constitue le stock qu'à l'apprenant pour communiquer. Pour un non natif, c'est un obstacle majeur, l'utilisation du dictionnaire le fatiguera plus qu'elle l'aidera, donc l'enseignement s'appuie sur la réalité de l'apprenant pour lui permettre de faire le lien entre les situations et les choix lexicaux. Ce qui assurera, en même temps une bonne utilisation, parce que l'apprenant mémorisera les automatismes et les mécanismes de cette langue.
- 3- La centralisation sur l'apprenant : ce changement est en relation avec les réactions des apprenants, car centrer l'apprentissage sur l'élève veut dire : l'impliquer dans la transmission du savoir, et de ce fait le pousser plus à

réfléchir sur les informations, même sur sa relation avec son enseignant, leurs interactions constituent un plus dans l'opération.

4-L'approche globale du sens : c'est l'exploitation du texte sous plusieurs angles, sans faire appel à une lecture linéaire. Elle est basée plus sur des repérages d'éléments intrinsèques du texte, en faisant appel à des stratégies de découverte et d'exploration, c'est un décodage qui nous permet de souligner tous les éléments existants et importants par rapport aux corpus proposés.

4.2.3. La méthodologie audio visuelle

Nous avons remarqué que chaque approche a essayé de revoir les lacunes de celle qui l'a précédé afin de proposer un enseignement de qualité et efficace.

-Le premier point est celui de valoriser l'enseignement de l'oral, ou bien ne pas axer l'enseignement seulement sur l'écrit. L'oral selon cette vision, constitue un apport de force pour motiver les apprenants et donner plus la capacité aux apprenants de s'exercer et s'exprimer en cette langue étrangère.

- L'approche contrastive joue le rôle d'expliquer les faits de langue et permet la maîtrise de ses mécanismes. Nous ne pouvons pas nier l'influence de la langue maternelle sur les apprenants, alors pourquoi ne pas exploiter cet élément de manière à faciliter la tâche d'apprentissage à nos apprenants, quand nous comparons le fonctionnement de la langue étrangère avec la langue maternelle, l'apprenant comprend aisément la règle et même il peut l'appliquer du moment qu'il l'a déjà utilisé en langue maternelle.

L'apprentissage de la grammaire se fait en phases :

La première est un apprentissage des automatismes suite à des situations authentiques, durant lesquelles l'apprenant dialogue et apprend des structures et des procédés de production des connaissances.

La deuxième étape est la production renforcée par les exercices structuraux, qui peuvent faciliter la tâche de mémoriser les combinaisons et les règles déjà connues lors des réalisations des discours.

L'apprentissage de la langue se fait selon le principe de conditionnement : stimulus / réactions / renforcement. Ce qui suppose une idée très simple, l'apprentissage est un

comportement humain ou l'apprenant s'adapte avec des situations, donc, quand il les affronte, il est censé donner des réponses précises, ce qui renforce, à chaque fois, ses acquis par le biais de cet apprentissage.

4.2.4. Les méthodologies SGAV

Comme l'indique son nom, c'est une approche qui s'inspire de la linguistique appliquée. L'apprentissage de la langue passe obligatoirement par une pratique langagière dans une situation réelle, c'est une approche basée sur les études des situations dont la conceptualisation de l'usage est le fondement de base pour un enseignement efficace de la langue. Sa composante est purement sémantico-pragmatique comme, nous l'avons déjà souligné auparavant.

Les méthodologies SGAV répartissent la leçon en plusieurs phases :

A. Phase de présentation du dialogue

Ce support choisi est lié avec un contexte qui peut être déterminant dans son analyse et sa compréhension., Donc l'enseignant pour faciliter la tâche d'apprentissage à son apprenant, doit lui préciser le contexte de production et qui dit contexte dit l'implication de plusieurs contextes :

- Contexte social : groupe / relations / interactions
- Contexte spatio - temporel : les lieux et les périodes.

B. Phase d'explication du dialogue

Dans cette étape, l'enseignant est censé simplifier le contenu à l'apprenant sans passer par l'étape de l'analyse.C'est seulement la proposition d'un contenu lexical et d'un contenu sémantique dans ce dialogue.C'est une activité qui peut enrichir les connaissances des apprenants.

C. Phase de répétition du dialogue

Généralement, c'est une étape consacrée à la mémorisation d'un modèle, car le principe dans ces cas, c'est avoir la capacité de réutiliser les informations proposées. L'apprenant peut s'appuyer sur les répétitions pour mémoriser certains éléments exploitables dans d'autres situations et d'autres pratiques langagières identiques.

D. Phase d'exploitation

C'est l'étape la plus importante, car elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de s'enrichir. En premier lieu l'enseignant propose des grilles d'analyse et de réflexion, ce qui développe chez ces apprenants une posture réflexive. En deuxième lieu, une exploitation permet de repérer les caractéristiques des modèles sémantiques, lexicaux, grammaticaux...etc. ; alors la reproduction est possible du moment que nous proposons les atouts de ce type de discours.

E. Phase de transposition

Suite à toutes ces informations reçues et accumulées par l'apprenant, maintenant, l'enseignant lui exige la réutilisation correcte des éléments étudiés et appris, donc l'apprenant reproduit les mêmes contenus dans des situations différentes. Ce qui constitue une certaine maîtrise des dialogues enseignés.

Cette méthodologie donne plus de chance à l'apprenant de pratiquer la langue mais certaines étapes peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage.

4.2.5. L'approche communicative

Elle fait une innovation dans les travaux sur l'apprentissage des langues étrangères car l'objectif est devenu : apprendre à l'apprenant la communication correcte en langue étrangère, elle a pour objectif de développer quatre composantes :

- a. La composante linguistique : pour apprendre une langue, il est nécessaire de connaître son système de fonctionnement, donc, connaître les structures grammaticales, phonologiques et lexicales. Ce qui constitue une étape fondamentale dans les pratiques communicationnelles. L'apprenant est obligé de produire correctement et selon les normes de la langue cible (Français) dans toutes les situations de production.
- b. La composante sociolinguistique : La langue étrangère est soumise à deux contextes de production. Le contexte maternelle, qui obéit à la société et à la culture de l'apprenant, ce qui constitue un obstacle qui est, le comment traduire et exploiter la langue étrangère. Et le contexte de la langue étrangère qui lui aussi, peut créer des obstacles aux apprenants. Les deux aspects doivent être étudiés et

pris en charge par l'enseignant de façon à aider l'apprenant dans la transmission de son savoir.

- c. La composante discursive : L'apprenant produit un discours en s'appuyant sur les connaissances transmises par son enseignant. Ce qui veille à la qualité de sa production. C'est-à-dire, produire un discours cohérent et cohésif qui répond aux critères de la cohérence dans sa composante.
- d. La composante stratégique : Automatiquement, dans la transmission du savoir, les enseignants et les apprenants subissent des difficultés, d'où la naissance de certaines défaillances et lacunes. Cette composante est formée de l'ensemble des stratégies adoptées par les deux partenaires afin de régler les problèmes et assurer une bonne réception de l'information.

4.2.6. L'approche par objectif

Selon Richeterich⁴¹ (P.454), les besoins de l'apprenant sont l'axe central de cette méthodologie. Le travail est basé sur la traduction des besoins en contenus et objectifs, ce qui suppose la répartition des tâches en trois opérations indispensables :

- a. D'abord, l'identification des besoins langagiers des apprenants en fonction des exigences institutionnelles, afin de préciser les modalités d'application et de réalisation des projets scolaires et didactiques.
- b. Formuler les objectifs : elle est composée de deux étapes ; un objectif général qui va être soumis à un contexte d'enseignement bien déterminé, et qui répond aux exigences déjà précises dans les projets. Et des objectifs opérationnels qui fixent les modalités de réalisation et de réussite de l'objectif général de l'enseignement.
- c. Définir les contenus en fonction des informations recueillies auprès de la tutelle, des enseignants et des apprenants.

La chose certaine dans cette méthodologie c'est l'implication de toutes les actions de l'école dans la traduction des réalités en pratiques scolaires efficaces. En facilitant une bonne transmission des savoirs.

⁴¹Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

4.2.7. L'approche par compétence

C'est une approche qui s'est inspirée de la formation professionnelle qui visait plus un perfectionnement des compétences et une amélioration de la productivité. Alors, les didacticiens du FLE ont créé un référentiel de compétence qui avait comme noyau acquérir des compétences durables qui aidaient dans le parcours éducatif et participent dans la vie quotidienne. L'apprenant constitue l'élément central dans cet apprentissage, développe ses actions et ses réflexes.

Philippe Perrenoud cite les différents principes de cette approche :

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage : l'enseignant a la tâche de mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage significatives. Elles contribuent à mettre le lien entre ses acquis et les pratiques sociales, autrement dit, c'est la contextualisation des savoirs.
2. La création d'un apprentissage en situation : l'enseignant s'appuie sur la création d'une situation « d'intégration » des savoirs. Une information est destinée à une tâche précise, c'est-à-dire, amener l'apprenant à intégrer ses connaissances dans un contexte social.
3. Un enseignement basé sur les cycles : chaque niveau est constitué de connaissances fondamentales, et des degrés en se basant sur des évaluations formatives, afin de remédier les lacunes et les obstacles.
4. Les différenciations : tenir compte des différences existantes entre les apprenants et la prise en charge des distinctions entre eux.
5. Développer une observation formative et une régulation interactive de la situation de la classe.
6. Maîtriser les relations intersubjectives dans la formation.

5. L'enseignement de la grammaire

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les activités de la transmission et réception de connaissances sont soumises à plusieurs caractéristiques et plusieurs conditions variables selon les partenaires de la classe et le contexte de travail. Elle n'empêche pas que l'apprentissage des langues est lié étroitement avec les langues elles-mêmes ; leur grammaire, leur vocabulaire et même les combinaisons faites lors des productions. D'où la nécessité d'étudier les propriétés de chaque langue. Le plus important

c'est que l'apprenant dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère est confronté à deux systèmes langagiers différents : un système qui le maîtrise (LM) et un autre qui commence à le connaître (LE). Automatiquement, il fera appel à une comparaison entre les deux langues afin d'apprendre la langue cible, d'où la nécessité de lui apprendre toutes les composantes de cette langue étrangère. C'est ce qui justifie notre choix de traiter la grammaire mais dans un sens didactique, c'est-à-dire une approche basée sur le comment ? Et le pourquoi apprendre la grammaire dans les classes de français langue étrangère ? Nous tenterons dans cette première étape à définir le concept de grammaire en didactique.

5.1. Définition

La grammaire est un concept qui ne cesse d'évoluer dans sa définition et dans sa composante, car souvent les didacticiens lui attribuent des acceptions nouvelles en fonction des recherches et des découvertes. Parmi les possibilités proposées, c'est celle de Porquier et Besse⁴²(P11) qui proposent trois acceptions de la grammaire :

1. Une entité psychosocial, c'est-à-dire un fonctionnement social de la langue car c'est une composante ambiguë et complexe, l'apprenant dans son évolution apprend plusieurs grammaires en relation avec ses pratiques et ses besoins. Il est censé faire la distinction entre les différents emplois des règles dans les différents contextes, d'où la naissance de la première difficulté dans l'apprentissage de la grammaire de la langue cible. Alors, l'enseignant a la tâche de lui fournir les outils assurant la bonne utilisation de cette langue.
2. L'explication méthodique suivie : l'enseignant dans cette situation assure un contact direct entre l'apprenant et les règles grammaticales, ce qui fait que l'apprenant peut saisir les concepts et peut les réutiliser. Cette approche explicite de la grammaire peut donner à l'apprenant les moyens, et la possibilité d'être conscient des composantes de la langue cible.
3. L'explication méthodique du fonctionnement des langues : l'adoption des stratégies et des méthodes convenables à l'apprentissage d'un métalangage et des règles de la grammaire, afin de permettre à l'apprenant de décrire correctement les faits de langue qu'il rencontre dans ses lectures et sa production en langue cible.

⁴²Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / didier, p11

Cuq dans son œuvre « Cours de didactique du FLE » ne s'éloigne pas de la vision de Porquier et Besse, mais ajoute d'autres éléments à la composante de l'enseignement de la grammaire. D'abord, il considère la grammaire comme étant « Un phénomène humain d'ordre biologique, génétique, psychologique et social » P346, c'est-à-dire, l'apprentissage grammatical progresse au fur et à mesure avec le développement des capacités de l'enfant, car il se développe au fur et à mesure avec des mécanismes de réception, de réflexion et surtout de production liés, et aussi avec ses interactions familiales et sociales. Mais nous ne pouvons pas nier le recours à la norme comme régulateur de cet apprentissage.

Cuq renforce sa proposition par le fait que l'apprenant reçoit à l'aide de la grammaire les moyens de développer son inter langue qui lui assure un équilibre dans son apprentissage. Il souligne que le domaine de la grammaire est individuel, évolutif et éventuellement perméable. Du point de vue pur et didactique, Cuq présente la grammaire en deux activités :

- a. « C'est le résultat de l'activité heuristique, qui permet à l'apprenant à un moment donné de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie »⁴³, donc c'est le résultat des actions d'exploration et de découverte des propos et des mécanismes du fonctionnement des langues objet d'étude. Assurant la maîtrise d'un vocabulaire descriptif et de tous les aspects de la langue cible.
- b. « L'activité de guidage faite par l'enseignant en fonction de la représentation métalinguistique qu'il se fait de la langue qu'il est entraîné d'apprendre à ses élèves en classe »⁴⁴, c'est-à-dire l'enseignant doit mobiliser ses connaissances grammaticales et métalinguistiques afin de proposer un contenu avantageant la bonne maîtrise de la langue cible.

Donc un constat définitoire général démontre que l'enseignement de la grammaire n'est pas seulement cumuler une suite de règles apprises par cœur, mais plutôt des activités complexes exigeant un comportement de la part de l'enseignant et de

⁴³Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

⁴⁴-Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,285p.

même par les apprenants, afin d'assurer l'acquisition d'une façon explicite ou implicite des mécanismes du fonctionnement d'une langue donnée.

5.2. Les réalités grammaticales

Idriss EL Fitourri⁴⁵(P 25. 27) souligne que des réalités conjointes avec les contextes de la grammaire existent. D'abord, il précise qu'il existe un élément fondamental dans toute action d'émission d'un savoir qui est celle de la contextualisation de la grammaire, il est très nécessaire pour permettre à l'apprenant de situer ses acquis par rapport à son vécu. Ce qui peut constituer un plus dans les interactions et la construction des connaissances, dans ce sens, il note que l'enseignement grammatical est lié avec trois réalités :

- a. Les représentations grammaticales.
- b. La grammaire intériorisée.
- c. Les théories grammaticales.

Nous tenterons dans cette partie de donner quelques aspects de chaque réalité et sa relation avec l'apprentissage de la grammaire.

5.2.1. Les représentations grammaticales

Pour traiter le problème des représentations grammaticales, il est inévitable de procéder à une définition du concept de la représentation individuelle et son impact dans l'enseignement. Pour C. Barré De Miniac⁴⁶ « c'est une construction et une reconstruction du réel », ce qui fait que l'individu trace une image de chaque élément, ou même une connaissance au cours de sa vie, et cette image joue un rôle très important dans son comportement et ses réactions en vers l'objet cible, mais l'image reste subjective. Elle est variable selon les besoins, les contextes et même elle est modifiable si c'est nécessaire. L'individu peut à un moment donné juger que sa représentation de la chose est fautive, et il a la possibilité de modifier cette image ou cette idée, ce qui est une reconstruction de la réalité.

Quand nous parlons de la représentation, cela suppose l'implication de plusieurs éléments dans sa composante comme le souligne Moscovitci dans l'œuvre de C. Barré De Miniac.

⁴⁵El Fitouri, Idriss.(2003), « Enseigner La Grammaire Aujourd'hui », Français dans le monde, n°328, p25-27

⁴⁶Chtistine, Barré De Miniac. (2000), « Les Rapports à l'Écriture, Aspects Théoriques et Didactiques », Coll. Savoirs mieux, (éd) Septentrion.

Nous pouvons dans cette même perspective faire appel aux travaux effectués en psychologie cognitive à partir des années 50, dans lesquelles les psychologues ont démontré l'importance des représentations individuelles dans les passages du savoir ancien déjà existant. Dans le cerveau vers un savoir nouveau qui est en cours de décodage. Le phénomène de transmission inclut les faits de la représentation dans la lecture et l'utilisation de l'information. De Miniac « (P.50) précise dans ses travaux que l'histoire individuelle et les représentations jouent un rôle dans le degré d'acquisition (P59.60)⁴⁷. « La représentation comme moyen de penser les rapports entre le cognitif, le symbolique et le social ».

Il s'agit d'un travail de réflexion basé sur trois axes inséparables dans le contexte scolaire, c'est-à-dire la prise en charge du côté cognitif qui est formé des informations proposées, leur sources, leur importance et surtout leurs relations avec les capacités des apprenants. D'autre part, le côté symbolique est un champ vaste d'investigation, du moment que chaque communauté a sa propre symbolique des éléments qui l'entourent, et qui sont proposés dans les contenus. Enfin, le social qui influence énormément la relation entre l'apprenant et le savoir et même avec l'enseignant. Et c'est à ce moment que la capacité d'exploiter les représentations dans la construction du savoir.

5.2.2. La théorie grammaticale

Toute langue fonctionne en faisant appel à des degrés et à des normes, mais les représentations introduisent à chaque fois de nouveaux outils et de nouvelles visions dans leurs approches, qui modifient les lectures et les utilisations des normes proposées. J. Dubois dans ce sens propose de définir ces théories ainsi : « à pour objectif de fournir aux grammairistes particuliers des langues les moyens de remplir leurs tâches »⁴⁸, autrement dit, une langue a besoin de l'utiliser correctement, de connaître et maîtriser ses règles. Les théories ont comme tâche de faciliter ce travail en proposant aux usagers de cette langue les moyens et les outils assurant une description des différents faits de langues rencontrés dans les manuels et dans les pratiques quotidiennes de la langue cible.

D'abord dans cette même perspective nous répartissons la théorie grammaticale en trois axes :

⁴⁷OP.cit.

⁴⁸Dubois-j,(1973) « Dictionnaire de Linguistique »,Larousse.

- a. Phonologie générale.
- b. Théorie sémantique.
- c. Une méthode de description.

Nous pouvons noter que cette répartition des composantes de la théorie ne signifie, en aucun moment que, les tâches sont différentes, bien au contraire, elles fonctionnent complémentirement pour réaliser le même but.

La théorie est une grille d'analyse qui repère les convergences et les divergences entre les différentes grammaires.

Ce travail peut contribuer énormément dans l'évolution de l'enseignement de la grammaire. Donc, Le constat est que connaître une grammaire ce n'est pas le fait de restituer ses règles mais des activités complexes exigeant de penser dans les représentations des apprenants, les contextes de réalisation, et surtout une bonne description des éléments proposés.

5.2.3. La grammaire intériorisée

L'opération d'intériorisation des connaissances est un fait cognitif qui se réalise le long du parcours d'un individu. L'apprenant en contact avec les langues reçoit des mécanismes et construit des automatismes de production surtout dans sa langue maternelle. Pour arriver à cerner le problème de l'intériorisation de la grammaire, nous nous inspirons de deux définitions : d'abord celle de Vigner⁴⁹ qui la considère comme un procédé de construction en langue maternelle, d'une intuition linguistique, qui au fur et à mesure, se développe et construit chez l'apprenant un ensemble de règles grammaticales facilitant les productions en langue maternelle, d'énoncés acceptables. Cette même opération peut avoir un impact positif sur l'apprentissage des langues, en permettant à l'apprenant de produire des énoncés acceptables en langue étrangère. En fonction de l'utilisation de ses règles. Selon Karshen, cette activité est une acquisition et non pas un apprentissage vu son aspect intuitif.

Pour Porquier et Besse : « La grammaire intériorisée d'une langue est un phénomène naturel proprement humain encore mal connu, d'ordre biogénétique et psychosocial, il n'est pas accessible directement mais seulement à partir de ses manifestations externes,

⁴⁹El Fitouri Idriss,(2003), « Enseigner la Grammaire Aujourd'hui », Français dans le monde, n°328.p25-27.

normales ou pathologiques »⁵⁰. En examinant ce passage, nous trouverons une description de la grammaire intériorisée. D'abord, son aspect humain et naturel, c'est-à-dire que son existence est liée avec l'existence de l'homme. Elle évolue au fur et à mesure que les connaissances, ce qui constitue lui même un obstacle dans l'exploitation des les théories d'apprentissage. Un autre aspect, ses composantes sont différentes, le biogénétique avec le génétique et surtout les deux aspects psychologique et social qui font un tout.

L'image source pour l'exploiter, selon Porquier et Besse, demeure les manifestations externes, qu'elles soient normales ou pathologiques, ce qui fait que les linguistes et les grammairiens analysent les points suivants :

- A. Les productions écrites et / ou orales : ce sont les manifestations les plus claires de la grammaire, car elles sont censées utiliser une grammaire intériorisée, et c'est à partir de ces contenus que nous pouvons évaluer et connaître la composante de cette norme et cette grammaire.
- B. L'aptitude que ces mêmes sujets ont pour porter des jugements sur la plus ou moins grammaticalité ou acceptabilité de ces productions. Des fois l'apprenant porte des jugements positifs ou négatifs à l'égard de ses productions, allant même vers les autocorrections. Ce fait là n'est pas accidentel mais c'est le résultat des opérations cognitives qui comparent ce produit nouveau avec des connaissances anciennes, et qui a la capacité de le juger par rapport à sa grammaticalité. Le seul obstacle réside dans le fait que l'apprenant n'est pas conscient de la règle qu'il utilise pour corriger ou remédier ses productions.
- C. L'impact des interactions dans le développement des connaissances grammaticales : les interactions jouent sur deux axes complémentaires :
 - C . 1 – Elles inculquent aux apprenants les règles de la pratique de cette langue.Elles les organisent de manière à lui permettre de les réutiliser dans ses productions écrites et / ou orales.
 - C .2 – Développer ses capacités à faire la distinction entre les productions correctes et incorrectes. Ces qualités de jugement et remédiation se développent par le biais de la multiplicité des interactions avec sa communauté et les autres sujets qui utilisent la même grammaire.

⁵⁰Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / didier.

En guise de synthèse sur la grammaire intériorisée, elle est généralement celle de la langue maternelle de l'apprenant, sauf dans le cas où il développe plusieurs grammaires intériorisées comme le cas des immigrés qui intériorisent la grammaire de leurs pays d'origine et au même temps celle du pays de l'immigration donc l'intériorisation se fait par rapport aux deux langues.

5.3.Enseignement implicite et explicite

Généralement dans l'enseignement les praticiens optent pour des stratégies de transmission qui favorisent un apprentissage direct des informations, en utilisant des concepts et des activités dans ce sens, ou ils préfèrent un accès indirect basé sur une découverte de l'information d'où la naissance des connaissances implicites dans la classe.

Pour rendre le classement plus simple, nous définissons les composantes de chaque enseignement :

5.3.1. La grammaire implicite ou implicitée

Pour cerner le problème, nous avons jugé utile de proposer aux lecteurs les différentes visions afin de connaître tous les éléments liés avec ce concept.

Beacco lors d'une conférence de presse entretenu au Japon a précisé « on a parlé de grammaire implicite dans le cas de la méthode d'enseignement (...) qui tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...) ne recommandait pas 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 »⁵¹ (1976 P.254). Cette définition est certes courte mais si nous déchiffrons son contenu, nous remarquons que Beacco a précisé les caractéristiques de la méthode d'enseignement implicite et il a soulevé plusieurs points qui sont les suivants :

1. Une méthode d'enseignement qui fait la distinction entre le recours aux règles dans l'enseignement, et se baser sur les pratiques des langues car, elle s'appuie essentiellement sur la pratique en niant la valeur de la connaissance ou la maîtrise des règles, il a aussi nié la valeur du métalinguistique dans le processus d'apprentissage.

⁵¹Beacco, J-Claude.(1999), « Faire De La Grammaire », Compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai.

Pour les spécialistes, le meilleur moyen de maîtriser la langue est la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, c'est-à-dire la grammaire en application dans la production des énoncés, et même les remédiations se font dans ce même sens, c'est-à-dire à partir des productions des apprenants.

2. L'élimination du métalangage et l'explication des règles : Toujours dans ce même contexte, les pratiques de l'enseignement implicite jugent l'étape de l'explication des règles facultatives ou même pas utiles, du moment que l'apprenant acquiert des modèles et des formes, qu'il les réutilisera au fur et à mesure dans ses discours et ses productions. Et de ce fait, élimine l'existence du métalangage dans les interactions entre les enseignants et les apprenants car l'enseignant n'a pas à décrire les faits de langue proposés.
3. L'utilisation rigoureuse et systématique : C'est la description et l'apprentissage non verbal des fonctionnements de la langue. Les régularités sont transmises aux élèves par plusieurs techniques, mais il suppose toujours une élimination des règles et du métalangage. L'enseignant utilise des productions et des modèles qui serviront de source d'inspiration et en même temps de référence pour remédier certaines erreurs commises.

Pour Vigner⁵², les stratégies sont toujours les mêmes mais il s'appuie sur des solutions plus pratiques et plus simples, en évitant la complexité dans les transmissions de la connaissance. L'apprenant développe une posture réflexive à l'égard des productions, en créant des techniques d'installation des automatismes de productions langagières, Vigner propose même des solutions de remédiation en cas d'inefficacité ou incapacité de productions. Ce sont des exercices et des activités favorisant une acquisition des modèles et des moyens de production, mais toujours en évitant le recours à la règle et au commentaire métalinguistique dans les discours, ce qui est spécifique dans ce cas, 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. (P.19)

Porquier et Besse renforcent cette idée de la grammaire implicite, qui évite le recours direct aux règles et à un métalangage. Ils signalent d'autres précisions, un enseignement non systématique doit obéir à certaines exigences dont le souci moyen est que cette

⁵²Vigner, Gérard. « Cours de la Maîtrise de la Langue dans les apprentissages du Français Langue Seconde », Académie de Versailles.

pratique nécessite « le choix, l'organisation et la progression de la matière linguistique »⁵³ quand nous expliquons cette phrase, elle nous paraît simple mais elle est chargée sémantiquement : d'abord, le choix : un enseignant vise un objectif dans son parcours de transmission des connaissances, donc il doit obligatoirement choisir les énoncés et les contenus qui lui facilitent cette opération, ils facilitent les tâches de compréhension pour l'apprenant.

Ensuite, l'organisation : est indispensable, c'est le critère de tout travail réussi car elle reflète une bonne maîtrise de l'objet d'apprentissage. Mais le problème le plus dur à affronter est celui de veiller à une bonne progression dans la matière linguistique, il suscite plusieurs interrogations.

- a. Que signifie cette expression de progression dans la matière linguistique ?
- b. Comment pouvons-nous la repérer dans le processus de transmission ?
- c. Joue-t-elle un rôle dans l'enseignement implicite de la grammaire ?

Porquier et Besse ont essayé de nous donner une définition de cette expression : « La progression proprement dite résulte de l'ordre selon lequel on échelonne dans l'enseignement », ce qui veut dire qu'elle se compose d'un changement et d'un développement positif dans les connaissances des apprenants, qui n'est pas le fait du hasard mais une sélection des informations, des supports et des activités en fonction de plusieurs critères :

- a. Le niveau de langue voulu est-il familier, standard ou soutenu ?
- b. Les besoins langagiers des apprenants : n'oubliez pas que cet élément peut être fondamental dans l'efficacité des enseignements, car il peut impliquer ou non les élèves dans le processus d'apprentissage.
- c. Les éléments communicatifs les plus utiles : Cet aspect est lié étroitement avec les interactions existantes dans le milieu scolaire.

Donc cette progression est souvent liée avec un enseignement implicite, et fonctionne en relation avec une grammaire implicite. Ce qui exige sa dépendance de certains choix et outils en classe :

⁵³Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / Didier.

- a. Les textes des manuels et les discours professionnels : car ce sont eux qui contiennent les composantes des informations visées.
- b. La sélection des documents selon les exigences de la vie quotidienne et les besoins langagiers des apprenants, du moment qu'elle peut intéresser l'apprenant ou non, le faire participer dans la construction des connaissances reçues ou non.
- c. Elle doit être pragmatique selon les contextes auxquels les apprenants sont confrontés lors des pratiques quotidiennes.

En utilisant ces étapes, les tâches des enseignants et des apprenants vont devenir de plus en plus simples, en assurant le développement de leurs dimensions cognitives (psychologiques, sociales, biogénétiques et culturelles).

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. Le seul moyen est l'ensemble des modèles, les productions verbales et les corrections continues qui assurent une maîtrise du fait voulu.

5.3.2. La grammaire explicite

En relation avec l'enseignement de la grammaire, un autre groupe de praticiens a opté pour une autre approche de l'enseignement basée sur une diffusion directe des règles et des faits de langue, c'est l'approche explicite de la grammaire.

Beacco a aussi proposé une présentation détaillée du concept : « C'est apprendre les règles, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue »⁵⁴. Apparemment, il nous fournit les outils de la réussite de l'approche explicite.

D'abord, « c'est apprendre les règles », et non pas les citer, c'est-à-dire l'enseignant a la tâche de rendre la règle plus claire et simple, afin de faciliter aux apprenants la compréhension de son fonctionnement et le comment exploiter lors des différentes situations de production.

Ensuite, l'utilisation des « exercices d'application » qui jouent le rôle de renforcer et de vérifier les acquis des apprenants. C'est un outil de maîtrise de la règle proposée et en même temps son utilisation dans différentes situations.

⁵⁴Beacco, J-Claude.(1999), « Faire De La Grammaire », Compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai.

Enfin, « le recours à un métalangage » qui a le rôle de décrire ce fait de langue, c'est-à-dire tu fournis à l'apprenant les moyens d'expliquer correctement les situations linguistiques dans lesquelles il se trouve impliqué d'une façon scientifique, objective et bien déterminée.

Pour ce même théoricien, parler d'une distinction entre un enseignement explicite et un enseignement implicite n'est pas le fait de traiter deux réalités contradictoires, au contraire, elles sont complémentaires et vont dans le même sens qui est celui de la maîtrise de la grammaire d'une langue.

Vigner dans la même ligne précise deux points :

- a. Les fonctions de l'approche explicite.
- b. Les caractéristiques de cette approche.

Pour ce qui est des fonctions, elle a trois fonctions importantes par rapport à l'apprenant :

1. Comblent les défaillances, causées par l'enseignant qui s'est basé sur l'utilisation de cette fonction. Ils s'appuient sur une prise de conscience des éléments utilisés par l'apprenant, c'est-à-dire, elle donne à l'apprenant la possibilité de comprendre ses choix et de pouvoir les expliquer à ses auditeurs les concepts afin de montrer sa compréhension des faits appris.
2. Un outil d'autocorrection : chaque fois, l'enseignant peut donner à l'apprenant la règle convenable dans les différentes situations, en lui montrant l'erreur et la correction. Cette opération assure une bonne maîtrise de l'information corrigée et renforce les acquis des apprenants.
3. Un moyen d'accès et d'appropriation de la langue étrangère, car elle est une source normative d'apprentissage.

Pour arriver à réaliser ces différentes fonctions, cette démarche s'appuie sur plusieurs éléments :

- a. Les contacts de l'élève avec cette langue ne doivent pas être simples, l'apprenant doit arriver avec ses capacités d'inférence à accéder à cette langue étrangère.
- b. Consolider les activités de compréhension et de production des énoncés proposés par des pratiques en classe (activités et exercices) qui jouent le rôle de stabiliser les connaissances et les règles chez l'apprenant.

- c. Développer chez l'apprenant, le sens de l'analyse et de la réflexion en langue étrangère pour passer à l'exploitation des acquis.

Vigner dans cette vision nie l'existence d'une ambiguïté au niveau des relations entre apprentissage et langue, l'apprenant doit être conscient de tout ce qu'il apprend.

En essayant de préciser la notion de grammaire explicite, nous faisons aussi référence aux travaux de Porquier et Besse qui soulignent l'aspect interactionnistes de cette démarche, puisque l'enseignant expose l'ensemble des règles grammaticales en classe, et soumet l'élève à des séances d'applications conscientes des éléments enseignés. C'est un travail descriptif du fonctionnement de la langue, en s'appuyant sur un métalangage. C'est-à-dire donner des précisions scientifiques et rigoureuses aux différents points soulevés. Certes, c'est une méthode efficace quant à la maîtrise des particularités des langues, néanmoins c'est une tâche très compliquée dans la mesure où l'enseignant est censé prendre en considération deux caractéristiques :

1. L'exposé de l'apport de l'information métalinguistique, en la spécifiant lors des pratiques grammaticales en classe ; l'apprenant doit être conscient des descriptions et des fonctionnements de la langue étrangère.
2. La prise de conscience de l'information métalinguistique permettra à l'apprenant la mise en application et l'exploitation de ses données dans son discours et ses productions écrites et / ou orales.

5.4. Typologie de la grammaire

En traitant le domaine de la grammaire, il est indispensable de se situer par rapport à l'objectif préconisé par l'enseignement, car chaque catégorie a ses propriétés et ses caractéristiques qui la diffèrent des autres dans les contenus et les choix d'enseignement effectués, dans ce contexte nous présenterons les différences entre les grammaires exposées en classe :

5.4.1. La grammaire de référence

Au début, la grammaire de référence et la grammaire d'apprentissage sont souvent confondues par les spécialistes, mais une précision est claire ; les grammaires de référence sont celles qui jouent le rôle de contextualiser l'enseignement des connaissances chez les apprenants. Leurs références sont variables en fonction des

utilisations et des utilisateurs. Les ouvrages qui font l'objectif aussi de (Langue française n° 181/ 2014) la référence sont variables en fonction des maîtres et des étudiants à titre d'exemple :

- Grammaire critique du français ____ E Genevay 1994
- Grammaire Larousse du français contemporain ---- Chevalier
- Le bon usage de Grevisse
- Grammaire du sens et de l'expression de Charaudeau.
- La grammaire textuelle du français ---- Weinrich

Ces ouvrages serviront de référence d'enseignement pour les enseignants par rapport aux connaissances proposées et même pour certains apprenants. Cheraudeau donne une autre précision : il existe deux grammaires « Les grammaires de décryptage qu'il présente comme orienter vers ce repérage et l'identification des formes (unités morphologiques et parties du discours) et vers les mécanismes de combinaisons de ces formes et les grammaires de construction du sens qu'il voit orientées vers la description des mécanismes de reconnaissances et de construction des enjeux de sens qui sont contenus dans un acte de connaissance »⁵⁵ (P. 105).

Cette grammaire considère la classe comme constructive du sens et productrice des mécanismes, des moyens et des outils de communication, c'est une grammaire de référence car elle permet à l'apprenant de produire, de réfléchir et de maîtriser certaines capacités liées à la langue. Elle développe chez lui la compétence communicative et lui facilite la manipulation de la langue dans les différentes situations. Cette pratique de grammaire prend en charge deux critères :

- a. « La prise en compte des variétés socioléctales dans une perspective de compétence communicative, et visant une plus ou moins grande intégration des parlars et des discours des apprenants » c'est-à-dire que les contenus proposés vont dans le sens d'acquérir cette langue étrangère, en développant des compétences de productions et d'expression, et en s'appuyant sur les connaissances des apprenants et leurs dialectes., Chose qui peut contribuer énormément dans la contextualisation des données apprises, et de ce fait aboutir

⁵⁵Cuq, J-Pierre. (2015), «Une Introduction A La Didactique de La Grammaire En Français Langue Etrangère», Ed. Didier.

à une certaine maîtrise de la langue cible par ces mêmes sujets par leurs propres capacités.

- b. « La question des progressions et de l'organisation de la matière dans la mesure ou celles-ci révèlent l'étendue du champ au-delà de la description du système et de la vision de la langue comme objet à traiter dans son enseignement », c'est-à-dire le travail n'est pas seulement une description des faits de langue, mais au contraire, c'est une présentation des éléments qui serviront de moyen de productions, et de ce fait, il est nécessaire de se fier à une progression bien étudiée afin d'arriver à développer les connaissances et les compétences des apprenants.

5.4.2. La grammaire d'apprentissage

Dans leurs conceptions : « Elles sont orientées vers le repérage et l'identification des formes », c'est une grammaire qui peut jouer le rôle d'expliquer les règles et les fonctionnalités de la langue. Certes l'objectif principal est de communiquer dans la langue cible néanmoins, nous ne pouvons nier l'existence des règles qui régularisent les différentes utilisations de la langue, d'ailleurs Charaudeau⁵⁶ la classe « d'ordre explicative » en la classant ainsi, il propose plusieurs critères de classement et d'explication :

- a. Une explication de type historique : « Elle consiste à expliquer l'état d'un phénomène par son origine et une logique particulière d'enchaînement supposé des faits : c'est l'explication par l'étymologie de la tradition philologique », c'est-à-dire faire appel à l'histoire dans la description des faits de langue afin de situer l'information par rapport au fonctionnement général de la langue cible. Cette stratégie peut être bénéfique dans certains cas, car l'apprenant peut comprendre le pourquoi et le comment de ces faits en revenant à l'origine de la création.
- b. L'explication du type fonctionnaliste : qui consiste à expliquer les lois de composition des mots (morphologie et dérivation) et leur agencement (syntaxe), les compatibilités et incompatibilités de ces combinaisons. C'est l'explication qu'on trouve dans les grammaires morphosyntaxiques. « Autrement dit, c'est une approche qui vise plus l'étendue des règles de la

⁵⁶Op.cit.

grammaire par rapport à une approche morphologique, c'est-à-dire, le mot en tant que mot et ses propriétés dans la langue cible, même les changements opérés dans son utilisation. C'est une approche syntaxique qui le situe par rapport à un contexte d'utilisation, ce qui veut dire, la fonction qu'il assure dans la phrase, le texte et automatiquement, le discours. Ces deux approches peuvent donner à un mot sa valeur et les différentes possibilités d'utilisation, cette prise de conscience des qualités d'un mot peut permettre à l'apprenant d'avoir une idée sur les différentes possibilités d'utilisation ou d'exploitation d'un mot dans d'autres situations différentes de celle proposée par l'enseignant durant son cours.

Ce que nous peut remarquons est que : les deux grammaires ne sont pas contradictoires, au contraire, elles sont plus complémentaires, dans l'œuvre de Cuq (P.105) il le signale « tout cela en fait ni totalement contradictoire, ni totalement clair »⁵⁷ c'est-à-dire, il n'y a pas une grande distinction entre les grammaires dites d'apprentissage et celles dites de référence puisque les deux présentent des contenus nécessaires pour l'apprenant.

5.4.3. Grammaire scolaire

Dans le principe de l'enseignement de la grammaire, elle n'est jamais enseignée pour elle-même, ce qui signifie que le seul souci est de connaître des règles et de s'appliquer sur des exercices. C'est plus une maîtrise de la manipulation de la langue en application, c'est-à-dire un apprentissage pratique en vue de s'exprimer et de rédiger. La grammaire scolaire « se base premièrement et principalement sur l'enseignement des régularités »⁵⁸. L'apprenant doit arriver à connaître les règles de fonctionnement de la langue, de façon plus claire, les exceptions ne sont citées que dans les cas de besoin mais ne constituent pas un objectif principal car elles sont nombreuses et ne sont pas toujours présentes dans les situations d'apprentissage.

Un autre aspect de la grammaire scolaire est le fait de proposer une terminologie simplifiée et pratique pour les apprenants, afin de leur assurer une bonne maîtrise et une bonne manipulation des informations proposées pour l'ensemble des enseignants et pour tous les problèmes.

⁵⁷Op.cit.

⁵⁸Marie, A-P. (2008), Le Français Aujourd'hui n°162, p29-40.

En plus des deux éléments déjà proposés, la grammaire scolaire est « déclassifiée » et désocialisée, car elle ne donne pas l'importance aux différences existantes dans les classes de langue. Elle enseigne une grammaire énonciative et / ou une grammaire phrastique loin de toute considération sociale, donc le problème de ce conflit entre la norme sociale et la norme linguistique est absent. Ce qui fait que la transmission des savoirs est objective Gaudet l'explique clairement (2007/105), « L'école s'intéresse peu sur la signification que le standard revêt pour l'enfant, en prenant pour acquis qu'il souhaite l'acquérir, sans dire en quoi il est désirable »⁵⁹, c'est-à-dire sur le plan de la formation, le plus important est l'information objective, les commentaires ou les réflexions sont des éléments facultatifs qui ne jouent aucun rôle dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE et surtout de la grammaire.

5.4.3.1.Objectifs de la grammaire scolaire

Comme nous l'avons précisé dans la définition ; la grammaire scolaire vise des objectifs et utilise ses outils :

1 . Former les enseignants à mener les réflexions linguistiques ; ils doivent fournir à l'apprenant des connaissances réflexives, afin d'arriver à faire des descriptions scientifiques pertinentes, et lui permettre d'être en même temps conscient des tâches opérées lors de ses discours et ses productions écrites. Un élément qui peut avantager les capacités de manipulation de la langue cible.

2 . « Amener l'apprenant à analyser, peu à peu, les éléments métalinguistiques que recouvrent les composantes phrastiques de sa langue »⁶⁰, c'est-à-dire à force de pousser l'apprenant à réfléchir, à se saisir des connaissances proposées, l'enseignant lui donne la possibilité de mener des réflexions grammaticales, et analyser les points de langue proposés. Cela peut contribuer énormément dans la maîtrise de la langue enseignée et aussi son utilisation.

Les ambitions et les avantages d'une telle approche sont nombreux et nous proposons quelques uns :

⁵⁹Cuq, J-Pierre. (2015),«Une Introduction A La Didactique de La Grammaire En Français Langue Etrangère», Ed. Didier.

⁶⁰Mireille Bigler, « De la grammaire aujourd'hui », Le français dans tous ses états n°30, Juin 2007, pp1-9

A . « Poser la complexité de la description linguistique, et démontrer la possibilité voire la richesse », autrement dit, apprendre à l'enfant de repérer les différentes possibilités d'analyse, d'interpréter les points de langue et lui présenter les richesses des combinaisons rencontrées.

B . « Situer les lacunes de la grammaire traditionnelle et des rituels scolaires », c'est-à-dire, revoir avec l'apprenant les lacunes et les fautes commises auparavant, à cause d'un contact non-normatif avec la langue et le fait de les connaître c'est déjà, arriver à les corriger et les éviter prochainement.

C . « Faire le lien entre la langue orale et scolaire afin d'exploiter les rapports en faveur de l'apprentissage de la langue française », nous ne pouvons nier l'importance de l'oral dans la maîtrise des langues, alors pourquoi ne pas l'exploiter dans un cadre d'enseignement de la grammaire de sorte à proposer aux apprenants les divergences et les convergences.

D . « Identifier les zones prioritaires d'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère », c'est-à-dire comment rendre les informations proposées actives ou opérationnelles dans le cadre des productions des apprenants, ce procédé est appelé la didactisation des connaissances.

5.4.3.2. Les sources linguistiques de la nouvelle grammaire scolaire

Nous l'avons signalé au début, cette grammaire est à inspiration linguistique, donc automatiquement, ses techniques et ses lois s'inspirent des théories linguistiques.

D'abord, elle prend en considération « les enjeux socio-éducatifs propres à une communauté humaine ». L'apport du contexte d'apprentissage est crucial dans ce genre de pratique, nous insistons sur la prise en charge des facteurs sociaux, et éducatifs existants dans la classe et nous devons les exploiter pour les rendre plus pratiques. Ensuite, nous avons aussi signalé l'aspect analytique de cette grammaire. Et pour arriver à le réaliser, l'enseignant doit présenter à l'apprenant les méthodes qui préconiseront une vision analytique tel que la linguistique structurale ou la grammaire générative.

5.4.3.3. Les caractéristiques de la grammaire d'enseignement

S'agissant des caractéristiques, nous devons d'abord préciser que le problème n'est pas au niveau de l'enseignement en tant que tel, mais plutôt cette confusion existante dans nos classes, et chez nos apprenants entre la grammaire dans sa composante. C'est-à-dire,

l'ensemble des règles qui assurent le bon fonctionnement de la langue et la grammaire enseignée, autrement dit, l'ensemble des stratégies, méthodes et outils mis à la disposition de l'enseignant, afin de lui faciliter la tâche de transmettre le savoir grammatical aux apprenants.

Besse et Porquier⁶¹ caractérisent surtout la grammaire d'enseignement par des éléments liés avec l'enseignant :

a. Le rôle de l'enseignant

La qualité de l'enseignement de la grammaire est liée avec sa valeur cognitive, et son savoir-faire car ce sont deux éléments qui bloquent ou facilitent la bonne émission, et la bonne réception des connaissances. Il est à la fois un détenteur de connaissances, s'il n'a pas la maîtrise de son acquis, il ne peut pas assurer un bon apprentissage. Il est le médiateur entre le manuel de grammaire et l'apprenant.

b. Le savoir-faire

Une des caractéristiques la plus présente le long du processus d'apprentissage. C'est que cet élément intervient à chaque fois et à chaque moment, mais la tâche la plus importante c'est quand l'apprenant est confronté à une situation de difficulté, où il n'arrive pas à comprendre ou à décrire un fait de langue, cette défiance métalinguistique face à un nouveau savoir pousse l'enseignant à participer dans l'action afin de compenser les lacunes et « le manque de transparence ».⁶²

c. La tendance de simplification et la description métalinguistique :

C'est la capacité de l'enseignant à mettre en application son savoir-faire à travers les illustrations, les reformulations et les explications. Ces opérations contribuent énormément dans l'interpellation des apprenants, afin d'acquérir ce nouveau savoir et même de l'utiliser dans des situations de productions identiques.

Toujours en parlant des caractéristiques de la grammaire de l'enseignement, l'institution a prévue aussi des solutions favorables à l'enseignement de la grammaire.

⁶¹Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / didier.

⁶²Beacco, J-Claude.(1999), « Faire De La Grammaire », Compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai.

- d. L'exploitation des connaissances et les expériences sur le terrain peuvent jouer le rôle de guider et d'orienter les enseignants afin d'éviter les erreurs et de renforcer leurs capacités d'enseigner.
- e. L'utilisation d'un cahier d'exercice de grammaire pourrait satisfaire les besoins et les attentes des enseignants et des apprenants, et rendre aussi l'enseignement grammatical, un enseignement explicite.

Donc, l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire est vaste du moment qu'il vise à rendre l'apprentissage de la grammaire et l'utilisation des connaissances grammaticales plus accessibles, c'est-à-dire, arriver à comprendre le sens dit « Sens référentiel », autrement dit, l'appropriation de la fonction référentielle du langage.

5.4.3.4. Les représentations du savoir-faire des enseignants en grammaire

Les apprenants, dans le contexte scolaire, n'ont ni le temps, ni les moyens de découvrir et réutiliser la grammaire. Ils n'ont qu'une séance pendant un mois ou plus, et elle est consacrée à la règle, mais eux, ils n'ont pas la possibilité de réutiliser les acquis au fur et à mesure. La grammaire devient, pour eux de plus en plus compliquée, ce qui développe chez les apprenants des représentations négatives à l'égard de la détention d'un savoir-faire opérationnel, ils penseront que c'est une chose qui relève de l'impossible et ils ne pourront jamais avoir ou acquérir ce savoir-faire.

Du côté de l'enseignant, est-ce qu'il peut céder sa place de détenteur de savoir à un enseignant constructeur, avec son apprenant, des connaissances ? Y a-t-il autre possibilité d'exploiter les faits de langue à part la grammaire traditionnelle ? Ces éléments constituent des obstacles et entravent le développement des capacités et des représentations des enseignants qui considèrent l'enseignement de la grammaire un obstacle, et une tâche compliquée dans les relations avec les apprenants.

La didactique doit prendre en considération ces éléments afin de modifier les représentations des différents acteurs de la classe et améliorer la qualité des enseignements grammaticaux proposés en classe de FLE.

5.5. Apprenants et grammaire

L'apprenant dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère développe certains comportements et certaines réactions à l'égard de cette langue, et à l'égard aussi de sa

langue maternelle, mais n'oublions pas que ces éléments sont liés avec des facteurs internes et externes et un contexte d'apprentissage différents de celui de la langue maternelle. Alors pour parler de l'apprenant lors des séances de grammaire, il faut préciser que ce dernier, lorsqu'il assiste au cours de grammaire, il a un objectif à la fois simple et complexe qui est celui de faire usage de la langue française d'une manière correcte. Ce qui pousse l'enseignant à prévoir des stratégies et des outils favorisant une accessibilité des règles et des pratiques de la langue, ce qui fait que le rôle de l'enseignant et de lui permettre de se familiariser avec les usages de la langue objet d'étude.

Ce travail suppose de la part de l'enseignant une reconnaissance de la composante de son apprenant et ses caractéristiques qui sont précisées par les théoriciens et il les catégorise en deux culturels / cognitifs.

1 . Les facteurs

Les critères de l'apprenant varient entre culturels et cognitifs, nous essayons de les présenter de façon plus détaillée.

1. a. Les facteurs culturels

Nous devons noter qu'ils sont nombreux et nous ne pouvons en aucun moment les donner tous, mais nous nous inspirons de certains travaux afin de donner certaines précisions :

1. a. 1- Vigner dans son œuvre « La grammaire en FLE (P. 18) » précise que « 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 »⁶³. Autrement dit, l'histoire de l'élève constitue une étape importante dans ses contacts avec cette langue cible, car à chaque fois il tentera par le biais de son expérience individuelle d'apprendre. C'est-à-dire, il apprend cette langue étrangère en faisant appel au métalangage de la langue maternelle, et même en faisant des comparaisons entre le fonctionnement des deux systèmes langagiers, chose que souligne Vigner en disant « intervient de manière significative », c'est-à-dire, que ce recours à la langue maternelle est significatif, il joue le rôle de faciliter la tâche de compréhension, et l'enseignant face à ces conduites observées ne doit pas réagir négativement mais au contraire, les exploiter au profit de l'apprentissage de la grammaire car ça fait partie de l'apprenant.

⁶³Gérard, Vigner. (2004), «La Grammaire en FLE», Coll. Nouvelle Formule, éd. Hachette.

1. a. 2- La deuxième catégorie d'apprenants favorise un apprentissage implicite de la grammaire car pour eux, la grammaire a sa valeur dans un contexte réel d'utilisation, et non pas dans le fait de citer des règles de fonctionnement donc, dans ces cas, il est plus préférable d'éviter ce recours aux règles et aux réflexions métalinguistiques, mais plutôt opter pour des modèles à imiter qui répondent aux différentes situations d'utilisation de la langue étrangère.

1. b. Les facteurs cognitifs

La psychologie cognitive depuis sa naissance (les années cinquante) a revu la conception de l'information et le problème du traitement de l'information, en précisant que pour émettre et recevoir un contenu précis. Cela nécessite plusieurs opérations depuis l'étape sensorielle dans laquelle l'audition, le visuel participent énormément jusqu'à l'étape du décodage des informations et des éléments proposés. Chose qui a remis en cause plusieurs théories et visions sur l'apprentissage des langues étrangères vu le caractère spécial de son statut. Les cognitivistes ont reclassé les apprenants en deux grandes familles en fonction de leurs capacités de lectures des informations :

1. b. 1- « Les sérialistes » : s'attachent plus aux détails ; d'une autre manière, leur apprentissage doit se faire d'une manière plus détaillée, en donnant toutes les informations reliées avec le fait de langue proposé sinon, ils ne peuvent pas le comprendre ou le réutiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

1. b. 2-« Les globalistes » : donnent plus d'importance à la cohérence de l'ensemble, c'est-à-dire, une tendance plus aux généralités et à l'imitation des modèles proposés, il n'est pas important d'aller vers l'explication des règles, pour eux, ce sont des informations facultatives.

En plus des deux modèles, il existe certains apprenants qui n'arrivent pas à maîtriser une règle sans faire appel à l'explication tandis que d'autres le font par intermédiaire de la pratique. Alors, il est indispensable de passer par l'analyse de la situation.

5.6. L'enseignant et la grammaire

Vu la grande importance du rôle joué par l'enseignant lors du processus de transmission des connaissances, Vigner⁶⁴ a proposé une classification des enseignants en fonction des tâches assignées dans l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère.

-La première catégorie est de ceux qui sont très motivés par leur travail, ils sont toujours en quête d'un document nouveau, cherchant à susciter l'intérêt des apprenants, créant des situations et des stratégies efficaces dans la transmission des connaissances. Ce groupe provoque chez les apprenants l'envie de chercher, d'explorer et de raisonner. L'apprenant est toujours en situation d'attente, de production et de participation dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Chose qui peut même changer les représentations et les habitudes des apprenants à l'égard de cette grammaire. Donc ils sont favorables à la manipulation et à la mémorisation des normes et des formes rencontrées durant les interactions avec l'entourage.

-La deuxième catégorie, ils sont plus conservateurs, en optant pour un enseignement traditionnel de la grammaire. En se focalisant sur les formes linguistiques et l'enseignement explicite de la grammaire. Pour eux, l'enseignement de la grammaire doit être simplifié et l'apprenant doit connaître les règles et les appliquer, il n'a pas la capacité de repérer le fonctionnement implicitement sans l'apport d'un enseignant.

-Enfin, la troisième catégorie, ils sont plus ouverts aux changements qu'a subi la didactique et spécialement la didactique de la grammaire. Pour cette catégorie, l'enseignement de la grammaire est adaptatif, c'est-à-dire, il varie selon la situation, les apprenants et les objectifs visés. Il peut être implicite, ou explicite ou les deux à la fois, il n'y a pas une exigence, la seule est la bonne transmission des connaissances et l'acquisition d'un savoir-faire opérationnel chez les apprenants.

6. Les activités métalinguistiques :

Arriver au stade du premier contact avec l'apprentissage, l'apprenant change de posture et commence à fournir un effort de réception et de production écrite et / ou orale en classe. Un élément qui lui sert au fur et à mesure d'appui dans ses activités en classe. Alors lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant constitue des idées, des informations et même un stock de connaissance au moyen de pratiques

⁶⁴Op.cit.

linguistiques et métalinguistiques. Et pour arriver à exposer toutes les activités réalisées ou pratiquées en classe de langue, cela relève du difficile ce qui a motivé notre choix d'opter pour une étude afin d'arriver à connaître les activités métalinguistiques, dans leurs significations, leurs caractéristiques et surtout leurs manifestations dans l'enseignement de la grammaire.

Etudier la grammaire nécessite une prise en charge de toutes les composantes existantes lors du processus d'apprentissage, et ce sont les raisons qui nous ont poussé à faire ce choix, en plus de cela :

- a. Faire une approche de l'enseignement de la grammaire, fait appel à plusieurs points et plusieurs aspects, chose qui s'avère compliqué. Donc nous avons jugé qu'il serait plus pratique d'axer notre travail seulement sur les activités métalinguistiques pour pouvoir répondre à l'une des interrogations liées aux difficultés d'enseigner la grammaire en FLE.
- b. Une deuxième motivation pour notre choix, c'est que les activités métalinguistiques sont omniprésentes dans des pratiques d'enseignement de la grammaire, et leur impact est notable dans le processus d'apprentissage. Déjà l'élève fait un recours au métalangage à chaque fois pour expliquer ses productions, ses idées et ses besoins donc, il est indispensable de faire le point sur ses pratiques.

6.1. Qu'est-ce qu'une activité métalinguistique ?

Ici nous faisons allusions aux travaux de Porquier et Besse⁶⁵, qui en voulant définir les activités métalinguistiques soulignent l'idée d'une manifestation langagière réalisée lors des pratiques d'enseignement de la grammaire, mais qui ne s'effectue pas toujours de la même manière, elle n'a pas toujours les mêmes résultats, d'où leurs répartitions en deux catégories :

-La première catégorie est « celles présentent au temps réel, ou d'une autre manière, celles déployées par l'apprenant momentanément avec les discours et qui se manifestent par les corrections continues des productions, les hésitations ou d'autres manières », d'une manière plus simplifiée, l'apprenant réagit face au savoir grammatical de plusieurs manières, afin d'arriver à le comprendre et acquérir en

⁶⁵Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / didier. P.285

même temps, savoir-faire lui assurant de le réutiliser correctement dans d'autres situations et d'autres contextes. Ces réactions se manifestent soit par des interrogations, des corrections justifiées et expliquées des productions, les hésitations quant aux choix effectués et toutes les actions faites au fur et à mesure avec le processus de transmission des savoirs. L'ensemble de toutes ces actions constitue la première catégorie des activités métalinguistiques existantes en classe de FLE.

-La deuxième catégorie : « Les activités réflexives que mènent l'apprenant sur cette langue cible et ses contacts avec ses anciennes connaissances »⁶⁶, c'est-à-dire que l'apprenant ne reste pas passif à l'égard des contenus métalinguistiques et linguistiques proposées, il fournit un effort pour les comprendre. Cet effort nécessite à la fois le décodage des informations proposées et la mise en relation avec les connaissances anciennes déjà installées chez lui, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère. Cette mise en relation exige plusieurs opérations : d'abord, la lecture interprétative et analytique des concepts proposés puis une comparaison avec la langue maternelle afin de repérer les convergences et les divergences, ce qui constitue, enfin, une réflexion sur les savoirs et les savoir-faire nécessaire à la réutilisation de ses données étudiées.

L'objectif de ce travail, sera tout simplement une lecture analytique des connaissances métalinguistiques et leurs apports dans l'enseignement de la grammaire du FLE. Comme base de travail, nous nous appuyons sur l'enseignement formel de la grammaire, sur les différents facteurs et éléments participants dans le développement des connaissances métalinguistiques en grammaire et afin de connaître l'apport de ces activités dans le développement des connaissances grammaticales des apprenants.

6.2.Le métalangage grammatical

Parmi les concepts les plus utilisés dans le cadre des enseignements et des descriptions des langues est celui du métalangage naissant avec les spécialistes de la rhétorique. Vandendorpe Christian explique qu'il s'agit d'un « extraordinaire appétit de classement [...] pour le fait de langue », c'est-à-dire, c'est l'action de lister les mots et les descriptions dans leur contexte, et donner des descriptions précises afin de les utiliser de façon correcte. Rey Debove utilise une expression plus significative : « ce sont des noms pour les signes linguistiques »¹⁹⁷⁸, ce qui revient à l'idée du départ,

⁶⁶Op.Cit.

c'est-à-dire, la précision dans les choix et les descriptions des faits de langue présentés en leur collant des étiquettes terminologiques.

En ce qui concerne notre objet d'étude, Sylvain Auroux en 1995 « le note dans son travail L'émergence du métalangage grammatical s'est faite très lentement et très tardivement, alors que les langues étaient depuis longtemps constituées et mises par écrit »1995.

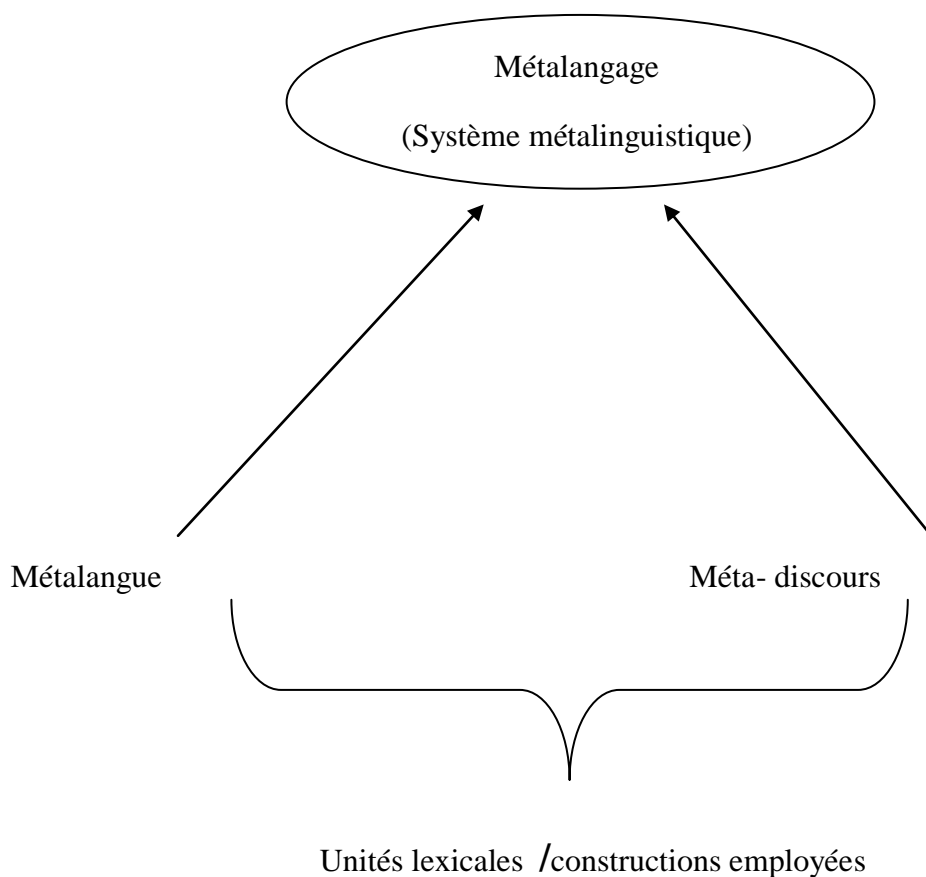
Certes, le métalangage est venu en retard mais c'est le fruit des études et des analyses effectuées sur les langues, il vient doucement pour donner plus de rigueur à l'étude des langues, il est le moyen philosophique exposant les normes des langues, leurs lois, leurs codes et leurs règles, c'est celui qui sert à décrire la langue, autrement dit, c'est une langue qui sert à présenter et à parler d'une autre langue.

Certains spécialistes parlent de « la délimitation terminologique mais plus complexe » par rapport aux différentes lectures et interprétations des faits de langues étudiés.

Métalangue / Métalangage

Josette Rey Debove définit le métalangage comme « un système métalinguistique codé par rapport à une langue donnée, et la réalisation de ce système en discours est un métadiscours par rapport à un discours dans une langue donnée. L'ensemble de la métalangue et du métadiscours d'une langue est le métalangage d'une langue »

Tout simplement, l'actualisation de la métalangue par le biais d'un discours conceptuel forme le métalangage comme le présente le schéma.



6.3.Le répertoire grammatical

Porquier et Besse soulignent l'importance des activités métalinguistiques dans les interactions de la classe, car comme le précise FracineCicurel « L'apprenant parle pour apprendre à parler » 1985⁶⁷. Ce qui révèle que, le recours aux termes grammaticaux pour expliquer certains faits de langue et même certains fonctionnements de la langue cible. Or cette utilisation nécessite deux sortes de choix selon Besse et Porquier .P. 72 :

A – Termes métalinguistiques appartenant à un langage courant : c'est-à-dire des termes que nous utilisons couramment dans nos communications quotidiennes et qui sont plus simples tels que les mots répéter / expliquer / dire ... etc.

B – Termes métalinguistiques spécialisés tels que (Le subjonctif : temps / mode), ce sont des mots qui ne sont utilisés que dans le cadre d'une description grammaticale pour la rendre plus claire.

⁶⁷Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / didier.

Ces deux possibilités ne sont pas toujours utilisées dans la classe, car cela dépend des choix méthodologiques des enseignants, et en fonction des conditions du travail (classe / apprenant / représentations).

Ainsi FracineCicurel⁶⁸ définit le répertoire grammatical : « Comme l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles du fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'autre des règles métalinguistiques », c'est-à-dire, les moyens dont il connaît le rôle et l'objectif en assurant une bonne description des éléments et des concepts grammaticaux.

Cuq⁶⁹ dans son œuvre « Cours de didactique » propose ce classement du répertoire grammatical :

- Les classes des mots traditionnellement proposées : Noms / Adjectif / Verbes / Pronoms/ Adverbes
- Le verbe et ses descriptions : Formes / Voix / Conjugaisons / Temps / Modes car il occupe une place centrale dans les descriptions des fonctionnements de la langue.
- Les temps relatifs à la description tels que : les auxiliaires, les radicaux, temps
- Les modes : gérondif, participe, indicatif, car leur utilisation suppose une certaine justification des emplois.
- Tous les temps.
- Morphologie : elle fait appel à certains termes tels que le genre et le nombre qui influencent énormément les productions des apprenants.
- Les termes généraux : suffixes / formes simples / comparatif

Et il a ajouté une autre catégorie liée à la phrase :

- La typologie : les quatre types + style
- Les relations syntaxiques unissant les différentes parties du discours et les phrases (La juxtaposition / la coordination / la subordination)
- Les fonctions de la phrase : (Sujet / prédicat / compléments de la phrase)
- Opérations linguistiques : L'enchâssement / le déplacement / la pronominalisation / substitution et transformations.

⁶⁸Cuq, J-Pierre. (2015), «Une Introduction A La Didactique de La Grammaire En Français Langue Etrangère0», Ed. Didier.

⁶⁹Cuq, J-Pierre. (2002), «Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde», Ed. Presses universitaires de Grenoble.

- Le lexique / registres des langues.

Cuq a listé les termes en catégories grammaticales en fonction des théories et des recherches effectuées auparavant, mais il ne nie pas l'existence de certaines lacunes lors de l'apprentissage du répertoire grammatical.

D'abord, pour l'auteur « L'effort de mémorisation terminologique demandé aux apprenants est très grand »⁷⁰P. 356. C'est une vérité, nous pouvons même aller plus, en disant que cela relève de l'impossible qu'un apprenant d'une langue étrangère ait la possibilité de mémoriser et de réutiliser ce stock proposé, ce qui lui pose problème au cours de ses descriptions grammaticales.

Ensuite, cela empêche un développement, chez ces apprenants, d'une posture réflexive puisque même les contenus proposés peuvent être variables, ce qui ne facilite pas la possibilité de maîtriser ces contenus.

Le répertoire grammatical est fondé principalement d'éléments connus et invariables comme le qualifie Cuq⁷¹ P. 356 « de conservateur », c'est-à-dire, utiliser par tous les concepteurs et doit figurer dans toutes les nomenclatures de la terminologie grammaticale.

Toujours en relation avec l'apprentissage du répertoire grammatical, la pédagogie a souligné quelques aspects à exploiter dans les des deux systèmes :

A – « Il faut tenir compte du bagage grammatical des apprenants. Un certain nombre de termes leurs sont connus, notamment si leur langue première est voisine ou européenne, ou si le français n'est pas la première langue étrangère qu'ils apprennent. L'enseignant peut donc s'appuyer sur cet acquis »⁷². P.357. Ici, le fondement de base est de donner à la linguistique contrastive la possibilité de participer dans les tâches enseignantes, car ce travail s'appuie sur les contenus de la langue maternelle et spécialement, du côté de la terminologie, pour faciliter la compréhension et même les descriptions des fonctionnements de la étrangère surtout quand il s'agit de certaines convergences dans les termes et leurs utilisations. Mais les spécialistes avertissent les enseignants des confusions qui peuvent être à l'origine des erreurs commises par les apprenants dans les productions

⁷⁰Op.Cit.

⁷¹Op.Cit.

⁷²Op.Cit.

écrites et / ou orales. Donc l'enseignant et l'apprenant doivent être conscients des différences entre les fonctionnements des deux systèmes car c'est très important dans la maîtrise du métalangage.

B – « La liste des items cités, même si beaucoup de ces termes seraient discutables, est au moins une base que les enseignants peuvent considérer comme réutilisable à peu près partout et par tous »⁷³.P.357. L'auteur souligne le caractère exhaustif des listes et des classements proposés, car ils sont utilisés par l'ensemble des enseignants et des apprenants et ils sont aussi considérés par certains d'entre eux, comme le seul moyen permettant de faire une description simple, claire et pratique.

C – Le dernier point précisé par l'auteur est qu' « On peut donner l'explication d'un terme métalinguistique quand l'apprenant la réclame. Mais cette explication peut parfois être assez dangereuse, surtout si l'enseignant n'est pas assuré en grammaire [...] dans une explication très technique ou bien on utilise le terme comme une simple étiquette, sans trop le sémantiser, ce qui n'exclut évidemment pas le travail sur le concept »⁷⁴ P.357. Cuq laisse la porte grande ouverte aux enseignants pour procéder par des explications de certains termes métalinguistiques et leurs rôles dans les fonctionnements et les pratiques de la langue cible. Il met l'accent sur un élément très important, celui de la compétence de l'enseignant, c'est-à-dire, est-ce qu'il maîtrise la grammaire ? A-t-il la possibilité de rendre la signification plus claire à l'apprenant ? Si les réponses sont positives, à ce moment l'enseignant peut adopter cette stratégie explicative des métalangages ce qui pourrait constituer un avantage dans l'apprentissage de la grammaire.

Il y a aussi un autre point soulevé par l'auteur, ce sont les explications trop détaillées qui enlèvent aux termes métalinguistiques leur technicité, donc leur valeur opérationnelle, l'enseignant doit toujours se lier avec les besoins langagiers et pragmatiques de l'enseignement de la grammaire.

Une dernière remarque dans ce même contexte, quand nous demandons aux enseignants d'éviter les explications trop détaillées, cela ne veut pas dire que l'apprenant ne doit pas réfléchir sur les concepts bien au contraire, nous devons l'inciter à mener des réflexions dans ce sens.

⁷³Op.Cit

⁷⁴Op.Cit

6.4.L'hétérogénéité du répertoire grammatical

Quand nous parlons de l'enseignement de la grammaire, il faut soulever un point très important qui est, celui des différences entre les apprenants d'un côté et entre les langues elles-mêmes de l'autre côté. C'est-à-dire l'hétérogénéité entre les terminologies grammaticales utilisées dans chaque langue ; certes, il existe des convergences entre les langues et entre les termes, mais nous ne pouvons nier l'existence des variétés d'utilisation, chaque partie et chaque terme a ses caractéristiques qui le distingue du même terme de la langue maternelle, d'où la naissance des deux tâches complémentaires :

A – Un travail de désémentation ; c'est-à-dire, enlever au terme la signification qui n'est pas liée avec la grammaire.

B – Une resémentation grammaticale ; c'est-à-dire, le situer par rapport à l'enseignement de la grammaire.

Ce double travail a fait que l'enseignement des métalangues en grammaire doit être lié avec une culture grammaticale, qui accompagne et explique la langue et qui aura pour objectif de décrire convenablement les langues.

1 . « Apprendre la grammaire d'une langue étrangère, enseigner la grammaire d'une langue à des étrangers, des non natifs est une tâche cognitivement et culturellement intéressante. La fonction de dénaturalisation⁷⁵ par rapport à la langue maternelle, elle est primordiale, c'est-à-dire, l'attention aux pseudos évidences, à l'idée de ce qui a été acquis « naturellement » doit être enseigné, d'où la question d'une sélection ou d'une insistance sur des problèmes qui ne font pas l'objet de la même attention en langue maternelle.

Il est important dans cette même grammaire d'apprentissage d'ausculter la nature des erreurs commises par les apprenants, de les analyser à l'égard de la langue maternelle, des difficultés spécifiques de la langue cible, et à la conception que nous faisons des trajets des apprenants.

D'abord, l'auteur insiste sur la valeur significative, cognitive et culturelle de la grammaire, du moment qu'elle s'appuie sur plusieurs pratiques, renforçant les acquis et les compétences des apprenants, car l'apprenant subira une opération de dénationalisation de ce qui a été appris, et réorganisation des connaissances qui s'avèrent nouvelles, celles-ci

⁷⁵Jean Louis, Chiss. Et Jacques, D. (2011), « Français d'Aujourd'hui N HS01 », p129-138

exigent une remise en question de tous les points et de toutes les relations avec cette langue maternelle afin de comprendre le fonctionnement de cette langue étrangère et ses différences avec la langue maternelle, même les fautes commises ne seront pas considérées comme des lacunes, bien au contraire, elles pourront servir d'appui dans les remédiations et les corrections. Elles pourront servir d'explication des points de langue étudiés, ce qui constitue en lui-même un moyen de conceptualisation et un travail métalinguistique basé sur l'apport de la culture grammaticale.

« La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associés les structures grammaticales et les tâches communicatives. La reconnaissance et la production des marques et des fonctionnements linguistiques à l'écrit et à l'oral sont indispensables. Elles passent par un effort de réflexivité qui en tant que tel, a une valeur cognitive et intellectuelle générales mais qui est surtout indispensable pour surmonter les obstacles et permettre une intériorisation de la structure de la langue cible »⁷⁶.

Puis, La deuxième caractéristique de cette culture grammaticale est liée étroitement avec la grammaire, car pour les spécialistes, l'enseignement de la grammaire n'est pas le fait de donner un cumul de règles mais aussi, assurer une certaine communicabilité entre les sujets pratiquant cette langue. C'est aussi, une assurance de la qualité des choix et des fonctionnements de la langue cible : c'est un travail associatif entre la grammaire dans ses tâches communicatives et linguistiques. Cette complicité est indispensable et elle permet de mener des réflexions profondes sur les choix et les sélections à prévoir lors des productions des apprenants à l'écrit et à l'oral. Ce qui constitue, en lui-même, une manière d'intériorisation de la grammaire de la langue cible par le biais une maîtrise des pratiques langagières.

Les auteurs de cet article précisent que « cette méthodologie réflexive fondée sur le raisonnement grammatical plus que sur l'énoncé des règles, sur l'attention à la didactique du système et des variations, participe d'une fonction éducative globale en interrogeant la relation entre contraintes et relativité, la réflexion et les exercices sur un couple comme (grammaticalité / acceptabilité) ouvert sur l'appréciation de sa propre parole et celle des autres éléments de la sociabilité langagière ». Alors, la réflexion grammaticale est le noyau des pratiques d'enseignement de la grammaire, l'enseignant doit apprendre à son

⁷⁶Op. Cit.

apprenant de réfléchir aux contenus proposés et non pas de les recevoir et les répertorier. Il doit s'interroger sur les fonctions, les relations entre les différents éléments et même d'aller vers les obstacles qui entravent la bonne utilisation de tel ou tel point. L'apprenant, par le biais de ses propres compétences, doit juger un énoncé grammaticalement acceptable ou non. Cette capacité est le résultat d'une réflexion sur la langue. Arriver à ce point d'évaluation, il a la capacité d'incorporer ses connaissances grammaticales dans un cadre langagier et sociable.

Enfin, l'inspiration de cette grammaire est dans « Un nouvel esprit grammatical et qui reprend des perspectives linguistiques et psychopédagogiques ». Brunot⁷⁷ et Bally parlaient de la nécessité, non pas tant d'apprendre la grammaire mais d'éveiller " le sentiment grammatical ", c'est-à-dire, la prise de conscience du fonctionnement du langage à travers la multiplicité ; c'est-à-dire que l'enseignant doit fournir à son apprenant non pas une stratégie d'apprentissage des règles et des moyens fiables de les réutiliser, mais de construire chez lui un nouvel esprit grammatical, une nouvelle façon de voir la grammaire non comme outil, mais un objet d'étude fournissant des capacités et des visions plus claires sur la multiplicité des utilisations de la grammaire, et le rôle des différentes disciplines dans son travail en classe des langues étrangères.

6.5. Les principes du répertoire grammatical

Traiter les principes de la terminologie grammatical revient à une révision du sens d'une terminologie opérationnelle dans la grammaire, des dysfonctionnements de la grammaire et sa terminologie car elle opère d'une manière généralement implicite, afin d'expliquer les différents fonctionnements de la langue française Madelaine Briot⁷⁸ souligne l'existence de certains éléments qui gèrent ce répertoire qui sont "La cohérence / l'économie / l'hierarchisation et la logique", elle précise aussi que « La cohérence en particulier mérite une attention toute particulière car bien qu'elle puisse être élaborée sans avoir en arrière plan un système théorique dont elle traduira forcément les options, une terminologie grammaticale ne doit pas être confondue avec un traité de grammaire », Briot 1993 ; la théoricienne met l'accent sur deux points antagonistes :

⁷⁷Brunot, F. (1922), « La Pensée et la Langue », Bruxelles : Masson et Cie.

⁷⁸Cuq, J-Pierre. (2015), « Une Introduction A La Didactique de La Grammaire En Français Langue Etrangère », Ed. Didier.

D'abord, l'importance de la cohérence, ou bien la recherche de la cohérence dans les productions grammaticales de façon à rendre les tâches descriptives et d'exploitation plus simples et plus claires.

Puis cette cohérence est différente du traitement de la grammaire dans sa composante, en relation avec son contenu et sa fonction par rapport à l'utilisation de la terminologie grammaticale.

Mais quand, nous faisons appel aux différentes pratiques et recherches, nous constatons que la cohérence est indispensable entre la pratique terminologique et son cadre théorique car elle joue le rôle de placer les idées et les connaissances dans un cadre précis.

Denis Gissels le demande : « Il est impératif qu'existe tout de même la plus grande cohérence possible entre une terminologie et le système théorique qui lui est sous-jacent une bonne terminologie grammaticale doit aussi, ajoute-t-il s'efforcer d'être le reflet d'un système de définitions qui se développent sans cercle vicieux, c'est-à-dire dans lequel la définition d'une notion "N1" ne comporte pas de référence à une notion "N2" dont la définition ferait elle-même référence à la notion "N" » P.73⁷⁹. Autrement dit, le rapport terminologique avec la théorie est une évidence dans les pratiques langagières et grammaticales. C'est à partir de ce lien que commence la naissance d'une cohérence dans les discours et les descriptions des manifestations linguistiques et grammaticales.

L'auteur note que : c'est un cercle qui va dans les deux sens, celui de la pratique et celui des définitions des éléments utilisés dans le discours. Le parcours des spécialistes et de mettre l'utilisation dans une position où il a la capacité de faire la distinction entre les notions et leurs utilisations sans commettre de confusions et des erreurs d'utilisation.

Georges Mounin⁸⁰, toujours dans le même contexte rejette l'idée d'une terminologie exhaustive qui répond à tous les besoins et satisfait toutes les pratiques langagières, il parle d'un "rêve irréaliste" de produire une terminologie "totalement transparente et informative", ce qui remet en cause certaines idées déjà développées. Certes, produire une terminologie nécessite la création de certaines dimensions et définitions. Des mots afin de leur donner la possibilité de les utiliser néanmoins de dire que ces termes englobent toutes

⁷⁹Op. Cit.

⁸⁰Op. Cit. p74

les situations et toutes les pratiques, cela reste utopique, il y a toujours des défaillances d'où la naissance de l'expression " irréaliste ".

La terminologie proposée ne peut pas être toujours transparente, c'est-à-dire claire et à la portée de tout le monde. Elle ne peut pas être à la fois informative du moment que toujours nous sommes confrontés à des nouveautés et des situations ambiguës.

Face à cette situation, la terminologie doit prendre en considération plusieurs aspects :

- a. Ce n'est pas une démission ou une suppression de tout ce qui existait auparavant en lui ôtant toutes valeurs et les fonctions.
- b. Elle ne doit pas véhiculer des idées anciennes sans les rénover au fur et à mesure.
- c. Elle est une pratique " raisonnable et raisonnée ".

Donc, une terminologie qui répond aux besoins des enseignants et des apprenants doit être formée de tous les types de termes :

1. Des termes techniques nouveaux, quand il n'y a pas de termes anciens récupérables ou réadaptables ; tout simplement, la langue est vivante, et la chose qui assure sa vivacité, ce sont les procédés linguistiques contemporains tels que l'emprunt, le néologisme...etc. qui proposent, automatiquement, à la langue plusieurs termes nouveaux pour des faits et des situations nouvelles, donc la terminologie est obligée de les prendre en charge par ce qu'ils ont leur place.
2. Des termes traditionnels qui renvoient à des notions stables, et sont comme disait Dubois des langues utilisables comme de " simples signes conventionnels ", cela renvoie aux mots qui présentent des concepts ou des faits qui existaient, depuis toujours, dans la langue ou sa grammaire, et les spécialistes se sont mis d'accord de les qualifier ainsi, donc nous ne pouvons pas les supprimer de la liste terminologique.
3. Les termes usuels qui appartiennent à la langue courante : c'est une pratique nécessaire du moment que nous faisons appel à notre vie quotidienne pour décrire certaines situations, donc on est obligé de faire appel à des termes usuels.

6.6.Méthodes d'enseignement de la terminologie

Enseigner la terminologie est un fait important dans l'enseignement des langues étrangères, vu qu'elle assure un bon fonctionnement et transmission des procédés, et des

productions des apprenants, chose qui n'est pas prise en charge d'une manière pratique, et qui peut à un moment donné constituer un obstacle, pour que l'apprenant arrive à décrire correctement le fait de langue, nous vous proposons les méthodes les plus récentes utilisées en France.

6.6.1. Le nouveau sans frontières

C'est une méthode qui a pour objectif de rendre les tâches des descriptions des faits de langue plus simples, et plus pratiques car elle s'appuie sur le discours courant de l'apprenant, il peut remplacer certains termes spécifiques par d'autres utilisés dans ses contacts courants avec les autres. A titre d'exemple, un synonyme est remplacé par un équivalent ou un mot du même sens, ce qui signifie de rendre les tâches explicatives plus simples.

Le lexique utilisé est souvent issu de la pratique des enseignants et des apprenants et ce sont eux qui constituent une nomenclature particulière et exhaustive.

Mais cela ne nie pas l'existence d'un métalangage spécifique relatif à l'enseignement de la grammaire, qui assure la particularité de cet enseignement. Nous ne pouvons pas utiliser des équivalents pour remplacer les verbes / les noms / les adjectifs, donc nous entrons dans le cadre de la spécialisation. Cette méthode du "Le nouveau sans frontières" a deux caractéristiques :

1. " La place de la grammaire diminue au profit de la circulation et la littérature " : l'enseignant et l'apprenant s'appuient dans leurs descriptions et explications sur l'apport de leurs connaissances individuelles, et leurs pratiques issues de leur culture, donc la grammaire perd sa valeur de décrire au profit d'un discours simplifié et plus pratique.
2. " L'utilisation du métalangage spécifique est quasi systématique " : malgré l'apport fiable de la grammaire dans cette stratégie du travail, il y a la spécificité et il y a aussi l'existence du métalangage, la chose qui n'est pas convenable, c'est qu'il n'y a pas beaucoup de nouveauté dans les termes et les discours proposés.

Le constat final, c'est que " Le nouveau sans frontières " peut jouer un rôle très efficace pour les apprenants dont la langue est étrangère, car elle leur facilite la tâche de compréhension.

6.6.2. Libre et change

Basée dès le départ sur le recours à une terminologie spécialisée ou plus précisément un lexique spécialisé.

A . La découverte des règles se sont des applications dans lesquelles l'apprenant découvre les règles du fonctionnement à titre d'exemple :

Exemple (1) :

Qu'est ce que c'est ?

C'est un téléphone → Objet

Qu'est ce que ...

C'est une amie → Etre

Vous proposez à l'apprenant les deux questions et vous lui demandez de repérer les distinctions :

- a. Ecriture
- b. Réponses

Les remarques vont former une règle d'utilisation des deux formes de questions.

Exemple (2)

Excusez-moi

Dépêche-toi !

Découvrez la différence

- a. Lecture : deux phrases impératives.
- b. L'emploi du point d'exclamation qui marque un changement du ton.

Ce travail est utilisé pour connaître l'impératif par le biais de l'étude de sa forme, et en même temps, un travail sur les intonations pour étudier les valeurs de l'impératif, donc d'une manière, plus simple vous inculquez à l'apprenant plusieurs règles de fonctionnement et de réutilisation des faits de langue.

Exemple (3) : Jeux de rôles

Communication téléphonique

Vous travaillez sur la façon dont les interlocuteurs formulent leurs questions et de cette façon vous expliquez aux apprenants d'une manière pratique comment interroger.

Et le deuxième volet, les réponses :

L'affirmation / la négation et les structures utilisées dans les deux cas.

Ce contact direct avec la langue permet à l'apprenant de mémoriser un modèle, et d'avoir la possibilité de l'imiter et de le maîtriser.

Et nous pouvons proposer aussi des exercices de conjugaison liés avec cette unité, comme travailler sur le présent de l'indicatif, l'impératif présent...etc.

Enfin, ce sont des activités très faciles qui peuvent assurer à l'apprenant de connaître certains items " impératif, négatif, affirmatif, masculin, féminin ", donc c'est une source qui assure une transmission facile et efficace d'une règle d'un fonctionnement, et d'une terminologie pouvant faciliter les tâches de compréhension et de description des faits de langue.

6.7.Développement métalinguistique

Dans le cadre de la présentation des éléments liés avec les activités métalinguistiques, il y a un élément très important qui est celui du développement métalinguistique, car un apprenant progresse au fur et à mesure dans ses connaissances et pratiques métalinguistiques, pour donner une idée plus claire nous nous référons aux travaux de Gombert, qui lui-même expose les différentes étapes que suit un apprenant pendant son développement métalinguistique, il les répartit en quatre grandes parties liées avec son âge et ses contacts avec l'adulte.

La première étape

C'est le point de départ pour un apprenant, c'est l'étape pendant laquelle l'apprenant commence à former des connaissances à propos d'une langue. Gombert⁸¹ la qualifie de " L'étape des nouvelles acquisitions ". Le choix du mot « acquisition » est justifié du moment que l'apprenant reçoit inconsciemment des connaissances sans avoir le moyen d'être conscient de l'importance des informations reçues, dans son parcours d'apprentissage de cette langue. Cette période est marquée par plusieurs modifications :

⁸¹Kim Jin-OK. (2003), « Etude des Verbalisations Métalinguistiques d'Apprenants Coréens sur l'Imparfait et le Passé Composé en Français », Université Paris III, UFR des sciences de langage.

- a. L'enfant, au contact des adultes, commence à acquérir et mémoriser des éléments langagiers qu'il utilisera dans un contexte identique à celui de l'acquisition, mais sans arriver à connaître ou à repérer la distinction entre ce qui est négatif et ce qui est positif, ou bien, le juste et le faux. Autrement dit, le contact avec l'adulte propose à l'enfant des mots et des phrases dans des situations bien déterminées, chose qui peut se répéter plusieurs fois, ce qui sera automatiquement mémorisé soit par rapport à la structure proposée ou par rapport au contexte d'utilisation. Il comprendra, automatiquement, que quand il sera dans la même situation, il utilisera la même expression mais sans connaître son vrai sens ou sa valeur sémantique.
- b. L'enfant fait une imitation de l'adulte, il essaie de faire ses premières automatisations des comportements linguistiques déterminées dans des situations déterminées, plus simplement, c'est un comportement habituel des usages linguistiques quotidiens que l'apprenant rencontre chez lui et au contact de ses pairs.

La deuxième étape

Elle est entre cinq et six ans, c'est une étape transitoire, car elle a pour objectif de réorganiser les connaissances obtenues par l'enfant. Il est censé les rendre plus précises et plus claires dans leurs conceptions et dans leurs utilisations. Ses contacts avec les adultes augmenteront au fur et à mesure, ce qui formera ses acquis et son stock au niveau des mots et des expressions qui deviendront de plus en plus simples. Autre chose, cet enfant peut corriger et revoir plusieurs structures et constructions déjà apprises intuitivement. Alors ses connaissances se développeront.

Un autre aspect qu'il faut souligner, c'est que les discussions entre l'enfant et les adultes se compliqueront et deviendront de plus en plus longues et plus riches. L'apprenant, dans cette situation, commettra plusieurs erreurs. Il est censé les corriger soit par ses propres capacités ou par l'apport de l'adulte. Mais cette tentative de se corriger marque son parcours d'apprentissage de cette langue.

Gombert⁸² qualifie cette période de " la période de la maîtrise de l'épi-linguistique ", c'est-à-dire, une maîtrise non réfléchie du système de cette langue.

⁸²Op. Cit.

L'apprenant utilise et manipule la langue de façon correcte, mais il n'a pas la capacité d'expliquer ses choix et ses constructions, c'est plus basée sur des éléments appris soit par l'habitude ou par l'imitation de l'adulte en respectant toutes les normes et les règles de fonctionnement des langues.

La troisième étape

Elle marque un changement radical dans la relation entre la langue et l'apprenant, car à ce moment de l'apprentissage, l'apprenant acquiert une conscience linguistique qui lui assure le passage de l'épi-linguistique où il produirait des énoncés sans être en mesure ni de les reproduire dans d'autres contextes, ni en mesure d'expliquer à ses récepteurs. Le sens et les objectifs de ses choix vont vers la maîtrise du métalinguistique, c'est la période de la maîtrise contrôlée et intentionnelle de la langue.

Cette prise de conscience est très importante dans le parcours de l'apprenant, surtout au niveau de ses productions orales et / ou écrites. Il passe à l'étape des sélections au niveau des mots et des combinaisons, et même il a la possibilité soit de décrire ou de justifier les emplois, et aussi il peut s'auto-corriger et améliorer son discours.

Un autre aspect, c'est que l'apprenant construit sa propre terminologie vis-à-vis cette langue étrangère.

La quatrième étape

C'est l'étape qui constitue l'étape finale selon Gombert, il la qualifie de l'étape du "méta processus"⁸³, c'est une période avancée dans l'apprentissage de la langue.

L'apprenant, à force d'utiliser cette langue, il maîtrise ses composantes et ses règles de fonctionnements au point où, il arrive à l'étape du traitement de son discours et le discours des autres, il construit des automatismes de fonctionnements et il acquiert les outils qui assurent de traiter les difficultés et les problèmes rencontrés lors des productions écrites et / ou orales. Même les interactions avec son entourage enrichissent ses connaissances.

Donc, nous aboutissons à la conclusion qu'un apprenant pour qu'il puisse arriver à développer une compétence métalinguistique, lui permettant de s'accaparer d'une langue

⁸³Op. Cit.

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

6.8.La réflexion métalinguistique

Réfléchir est le fondement de base de toute pensée ou approche d'enseignement. C'est le meilleur outil assurant à la fois la compréhension, la construction et la participation dans les tâches scolaires, et pour aborder ce point de la réflexion métalinguistique nous nous inspirons des travaux d'Osborne⁸⁴ qui explique cet élément lors de sa définition du concept d'apprentissage : « Lors de ses premiers contacts avec la langue étrangère, l'apprenant ne pourra guère posséder conscience que de sa langue maternelle », si nous essayons d'expliquer ce passage, nous remarquons que l'auteur anticipe sur la nature de la relation entre l'apprenant, sa langue maternelle et la langue étrangère, en niant l'existence d'une prise de conscience de la langue étrangère. Il limite sa conscience seulement au niveau de la langue maternelle.

En plus de tous ses éléments, l'apprenant construit des préjugés, des imprécisions et des contradictions qui jouent le rôle de bloquer cette langue étrangère. Alors, il est souhaitable de procéder à un travail de réflexion sur les contenus proposés pour transmettre les informations nécessaires à la maîtrise de la langue cible. Elle devient pour l'enseignant et l'apprenant un objet de réflexion mais bien sûr avec une mise à distance à l'égard de: l'énoncé, le discours, les reformulations et les définitions.

Ce travail a pour objectif l'analyse des composantes de la langue et son fonctionnement. Ce qu'il faut préciser c'est que l'analyse et cette réflexion doit être faite à des moments ménagés par le maître, afin de permettre à l'apprenant de gérer la construction de ce nouveau savoir métalinguistique en le liant avec l'ancien savoir déjà existant.

Cette activité est indispensable dans la construction des savoirs et des savoir-faire de la langue étrangère étudiée.

Ce travail de réflexion nécessite le passage par certaines étapes :

A .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

⁸⁴Osborne, J. (1999), « Grammaire, Métalangage et Productions (Activités épilinguistiques, conscience métalinguistique et explicitation) », Document de synthèse pour l'HDR.

activités de reformulations, 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.

Cette première étape est considérée comme une étape de lecture / décodage des structures et des combinaisons proposées par la langue étrangère.

Ce décodage permet aussi de réfléchir sur les règles de fonctionnement et sur les possibilités et les choix possibles au sein de cette langue, quand l'apprenant mène une réflexion sur ces éléments, il développe ses capacités de reformulation et de reproduction dans toutes les situations même les nouvelles situations. Cela développe chez lui les habitudes langagières et donc, ça développe son savoir-faire.

B . Amener l'apprenant, tout en s'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 cet apprenant de construire et de conceptualiser en cette langue cible, autrement dit, l'apprenant devient un éléments actif et constructeur du savoir en allant d'un savoir enseigné par l'enseignant qui lui propose les énoncés et explique leurs règles de fonctionnement, vers un savoir appris.

Cette transposition est basée sur une reprise des règles de fonctionnement de façon plus simple mais pratique car l'élève passe par des étapes de conceptualisation :

- a . L'observation du fait de langue étudié dans un discours ou dans un énoncé.
- b . Faire des comparaisons entre ses connaissances anciennes et les connaissances nouvelles et entre les énoncés déjà étudiés et les énoncés proposés.
- c . Le traitement de l'information : il est composé de deux étapes :
 - c .1- La première est celle de la compréhension du traitement proposé par l'enseignant.
 - c .2- Ensuite, commencer le traitement de l'apprenant qui fait la synthèse entre l'enseignant et sa réflexion personnelle sur le fait de langue étudiée.
- d . C'est la phase finale dans laquelle l'apprenant, avec ses propres moyens, constitue un ensemble de règles, en utilisant sa terminologie personnelle, l'apprenant explique le ou les faits de langue rencontrés dans les discours et les énoncés proposés.

Suite à toutes ces opérations nous aboutissons aux consignes suivantes :

A . Le développement d'une véritable compétence communicative et d'une réelle compétence linguistique, vu que l'apprenant apprend cette langue par ses propres moyens et tout ce qu'il découvre, il le maîtrisera, cette acquisition de la langue étrangère assurera la bonne maîtrise et le bon fonctionnement de la langue étrangère.

B . Cela favorise l'ancrage de la langue dans la pratique personnelle de l'apprenant puisqu'il débattrait lui-même les différents points étudiés avec son professeur et avec son groupe des partenaires de la classe (ses collègues, les élèves).

Ces interactions assurent plus de contacts avec la langue objet d'étude, et cela devient une pratique habituelle qui 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 d'une telle capacité réflexive chez l'apprenant a un rôle principal dans l'apprentissage, quoique cette tâche s'avère compliquée en raison de la multiplicité des opérations effectuées et le contexte dans lequel la langue française est enseignée (les représentations individuelles et les normes institutionnelles).

6.9.La perception métalinguistique

Traiter le problème de la perception revient au départ à l'analyse d'extraits proposés dans ce sens, c'est la relation entre la langue et les activités métalinguistiques.

« On peut se placer du point de vue du sujet énonciateur – locuteur qui a une activité métalinguistique non consciente (je parle alors de l'épi-linguistique) ou qui par les jeux du langage de tous ordres s'adonne à la jouissance du métalinguistique »⁸⁵, l'auteur précise que la relation entre le sujet et les activités métalinguistiques existe même si elle est inconsciente, mais pour l'auteur, c'est une composante inévitable et elle devient une jouissance, un plaisir.

Il ajoute dans cette même perspective : « Le plus souvent, il faut le reconnaître, nous ne prenons pas nos distances par rapport au langage, nous nous le sommes tellement appropriés qu'il semble être devenu un simple instrument docile qui obéit à nos intentions. Fascinés par le sens, nous n'arrivons pas à prendre un sérieux la forme, nous confondons aisément la réalité extralinguistique et l'outil linguistique. Il arrive que le langage soit

⁸⁵Culioli, A. (1990), « Pour Une Linguistique de l'Énonciation ; Opérations et Représentations »T.1, Ophrys.

remis en question, qu'il ne soit pas plus aussi transparent que nous l'imaginions parfois, un malentendu peut nous révéler l'ambiguïté foncière des langues naturelles, les mots.

Ces méthodes par excellence, nous font ressentir leur opacité, et nous révèlent qu'il n'y a pas une relation immédiate entre les mots et les choses »⁸⁶ (P. 65 – 73) Culioli

Il a essayé de remettre en cause les spécialistes et les utilisateurs de la langue. Il précise que le recours aux métalinguistiques est une évidence, vu les ambiguïtés et les confusions que nous rencontrons dans les pratiques langagières. Souvent, le mot, est plus précisément le terme, n'est pas pris en considération à sa juste valeur, mais l'auteur le reprend et le replace dans son statut de " Médiateur par excellence ", c'est-à-dire, c'est le moyen qui assure la clarté d'un discours et fournit les outils fiables pour pouvoir l'analyser et le situer, déjà, il va plus loin, car il propose un classement lié avec la perception de ces activités pour, il existe deux sortes d'activités :

1 . " Le discours métalinguistique, constitué et observable " :

C'est la partie explicite et claire des activités métalinguistiques qui prend en charge les activités linguistiques, les combinaisons et les codes, les interactions entre les sujets parlants, les représentations sur la langue et surtout les processus d'apprentissage.

Ce discours métalinguistique, basé sur une terminologie précise, est reconnue par les spécialistes, les théoriciens, les enseignants et les praticiens qui essaient de traiter le fonctionnement de cette langue cible. C'est une pensée axée sur une approche consciente et scientifique de la langue.

2 . " Les traces d'activité métalinguistique spontanée " :

C'est une relation entre deux faits, le premier est constitué des actes inconscients que l'apprenant mène pour comprendre le fonctionnement d'une langue ; c'est spontané, c'est-à-dire, cela vient, automatiquement, quand il a un contact avec la langue.

Le deuxième ; c'est une réflexion que mène, automatiquement, l'apprenant même d'une manière hétérogène, mais cela reste une mise à distance permettant de traiter certaines ambiguïtés et d'éviter certains obstacles lors des productions de l'apprenant.

⁸⁶Op. Cit.

Le classement n'est pas le seul qui permet à l'apprenant de prendre conscience des tâches métalinguistiques. Il lui permet de connaître comment les utiliser, Porquier et Besse⁸⁷ dans ce même contexte, annoncent une autre idée mais qui a des liens avec ce que nous avons proposé dans la définition précédente.

« Il justifie 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 », ce qui rejoint l'idée de Culioli.

Les cribles métalinguistiques sont des éléments et des préjugés langagiers, des stéréotypes linguistiques, des jugements idéologiques. Ces éléments sont issus d'un passé linguistique qui produit au fur et à mesure chez les apprenants des connaissances, soit par rapport à la langue maternelle, ou par rapport à la langue étrangère objet d'étude.

Cet ensemble d'acquis constitue un modèle métalinguistique naïf, souvent inconscient et sans perception. Ce modèle au contact avec les données de la langue étrangère perturbe ou bloque la transmission des connaissances de la langue étrangère, vu les éléments déjà cités précédemment. Il cause plusieurs obstacles aux apprenants et même aux enseignants natifs.

Ce passé métalinguistique bloque à la fois l'acquisition, et produit des interférences entre les deux systèmes langagiers, car l'apprenant commet plusieurs erreurs à cause de la confusion entre les deux langues.

En pédagogie, l'objectif principal n'est pas acquérir un nouveau savoir métalinguistique solide, mais à changer, adapter ou peut être détruire les représentations conçues afin de les rendre adéquates et plus opérationnelles en classe du FLE.

Ce changement ou cette adaptation des connaissances contribue au développement de ce modèle métalinguistique, même si les intentions ne le visent, le changement nécessite, obligatoirement, le recours à des descriptions, à l'utilisation d'une terminologie particulière assurant la bonne utilisation de cette langue étrangère.

Face à cette situation, les didacticiens en proposent deux possibilités de démarches :

Premièrement : une démarche basée sur la métalangue et le modèle métalinguistique de la langue étrangère (Française), c'est-à-dire, une description explicite de la langue étrangère

⁸⁷Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / Didier.

qui peut amener les apprenants à percevoir cette dernière et ses différents fonctionnements. C'est une méthode qui peut éviter les interférences linguistiques et des ambiguïtés originaires de la confusion entre les deux systèmes langagiers, parce que normalement, cette pratique permet à l'apprenant de connaître les divergences entre les deux langues.

Deuxièmement : une démarche basée sur l'utilisation des 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 précis, suite aux travaux des élèves, il les regroupe dans un corpus de façon à sélectionner les productions correctes et celles qui ne le sont pas, puis ils effectuent une analyse des erreurs et des divergences de sorte à amener les apprenants à formuler les règles par leurs propres moyens. Il leur propose la règle en faisant une comparaison entre leur découverte et la règle du professeur, ils développent, alors, une compétence métalinguistique.

Si le test ne réussit pas, nous développons une autre hypothèse, en adoptant un genre d'exercice axé sur deux aspects :

- " La prise de conscience par l'apprenant (guidé bien sûr par l'enseignant) de ses propres intentions sur le système de la langue étrangère facilite l'acquisition ", c'est-à-dire, l'apprenant doit être conscient de ses connaissances à propos de cette langue étrangère, ou l'enseignant doit jouer le rôle de développer sa conscience (étant le guide) par rapport à cette langue étrangère, chose qui peut contribuer à faciliter les transmissions et les réceptions des connaissances.

- La valorisation des travaux sur l'aspect métalinguistique qui sont pour les didacticiens, considérés comme " un adjuvant cognitif " puisqu'ils facilitent la compréhension et la réception des connaissances.

En résumé, l'apprenant constitue les éléments les plus importants pour une langue donnée par la découverte, mais sous l'effet des orientations faites par son enseignant.

6.10. Les modèles métalinguistiques

Avant d'aller vers une présentation des différents modèles et leurs apports dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire du FLE. Il faut procéder à une explication de l'expression de " modèle métalinguistique".

Dans sa conception, ils désignent l'ensemble des activités de raisonnement et des concepts qui ont pour objet de faire la description de la grammaire intériorisée d'une langue donnée. Ce sont des aspects théoriques qui servent à classer et sélectionner les manifestations de cette grammaire intériorisée, c'est-à-dire, c'est un travail qui vise à rendre la grammaire intériorisée d'une langue descriptible et claire pour les usagers, ils la renforcent par un code théorique qui donne aux sujets pratiquants cette grammaire la possibilité de justifier et d'expliquer leurs choix. C'est une construction intellectuelle, fondée généralement en corrélation avec les traditions culturelles, d'une autre manière, c'est une réflexion, qui à la base débute par un ensemble de connaissances issues d'un certain milieu culturel pour arriver à expliquer les manifestations d'une langue donnée et son fonctionnement. Elle essaie de rendre compte des activités verbales ou scripturales.

Le modèle métalinguistique renvoie à une hypothèse sur une grammaire, il atteste une certaine rationalité.

A partir de cette définition, nous constatons que le modèle est dépendant d'une réflexion et d'un raisonnement issu d'une tradition culturelle influençant les productions et les discours des apprenants. C'est aussi une réflexion philosophique et métaphysique, il n'est pas réductible, il est plus vaste dans sa conception, et nous ne pouvons construire un modèle universel qui répond à toutes les conditions et à toutes les situations, la preuve dans cette partie nous vous exposerons plusieurs modèles :

- a. Le modèle taxinomique.
- b. Le modèle de la grammaire traditionnelle.
- c. Le modèle de la grammaire structurelle.
- d. Le modèle hypothético-déductif.
- e. Le modèle de la GGT

6.10.1. Le modèle taxinomique

La chose qui attire notre attention dans ce modèle c'est le mot " taxinomie ", c'est-à-dire, avant d'aller vers la composante de ce modèle et son fonctionnement, il est nécessaire d'expliquer ce mot.

Dans une définition proposée par le dictionnaire de linguistique⁸⁸, le mot " taxinomie " renvoie à « une classification d'éléments, de suites d'éléments et de classes pour former des listes qui rendront compte par leurs règles de combinaison, des phrases d'une langue », c'est-à-dire, un travail sur la langue qui vise à étudier les constituants d'une langue qui sont automatiquement les mots, en se basant sur une description comparée, afin de repérer les liens entre les constituants. Et par la suite proposer des règles de combinaisons qui viseront à produire des énoncés. C'est un travail de comparaison et de combinaison. C'est un moyen pour expliquer les différents fonctionnements de ces constituants.

Roland Eluerd⁸⁹ pense que ce stade est inévitable, toute science doit comparer pour combiner. Il répartit cette opération en deux périodes :

1 . Une période d'observation et d'accumulation des faits, le sujet observe les différentes manifestations de la langue, puis il les répertorie toutes et enfin il les classe en fonction de leurs utilisations.

2 . Apprécier les lignes esquissées par les premiers rapprochements classificatoires pour découvrir les relations profondes.

Un exemple du modèle taxinomique :

Nous vous proposerons les étapes données par le modèle de Tirtiaux :

Reproduire : Pour lui, c'est l'action de " répéter simplement le mot à mot ", c'est l'étape de repérage des mots dans un contexte, et la répétition a visée de mémorisation dans le cerveau.

Reconnaître : Selon lui, c'est " distinguer par les diverses structures proposées, celles qui sont des mots différents mais qui traduisent les mêmes situations de simultanéité, autrement dit, l'usage du stock de mots disponibles ", c'est une pratique basée sur une

⁸⁸Dubois, J. (1973), « Dictionnaire de Linguistique », Larousse (éd), p516.

⁸⁹Eluerd, Roland. (1987), « Pour Aborder La Linguistique », (éd) ESF, Paris, p103.

approche comparative visant à classer des mots différents dans la même classe, afin de permettre aux apprenants d'avoir la possibilité de s'exprimer aisément par rapport à la même idée dans d'autres situations et avec d'autres choix terminologiques.

Ajuster : Cette étape témoigne d'une certaine maîtrise de la langue, car l'apprenant vérifie si la structure proposée est convenable à telle ou telle situation, puis commence un travail de réajustement en fonction de ses acquis.

Appliquer : C'est l'étape de la réutilisation des acquis dans d'autres situations identiques ou différentes. L'apprenant a étudié complètement un texte, alors il s'applique en fonction des propositions données par son enseignant ; c'est une application et un renforcement.

Achever l'initiative : C'est-à-dire, développer chez l'apprenant ce désir de continuer le travail entamé par son maître, il doit poursuivre dans une direction personnelle les idées développées et suggérées par son professeur.

Imiter : Comme l'indique son sens, c'est réutiliser les contenus étudiés mais la condition ici, c'est que l'apprenant reprend les structures enseignées dans des situations générales proposées par le professeur.

Inventer : C'est une étape créative chez l'apprenant, il choisira dans son capital d'expériences vécues ou d'imaginaire des situations dans lesquelles il a la capacité de réutilisation des acquis, c'est une étape avancée du développement du savoir-faire.

Selon ce modèle, chaque activité ou chaque idée a sa valeur et sa fonction dans l'action de la transmission de savoir, il n'y a aucun acte ou aucune idée qui n'a pas de sens et véhicule une idée.

6.10.2. Les modèles de la grammaire traditionnelle

Déjà, de parler de la grammaire traditionnelle c'est une idée qui renvoie à une situation et une explication quant aux spéculations philosophiques et méta physiques, c'est une idée originaire de la philosophie grecque antique, qui avait pour objet de rendre compte de la nature de la pensée.

Donc, il s'agit d'une approche axée sur les critères de la logique et qui suit un raisonnement. Une tâche qui s'avère compliquer 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 un signe mais qu'elle est miroir »⁹⁰, cette vision reprend l'idée que le mot n'est pas seulement un signe linguistique, qui a pour objectif de compléter une phrase ,mais qu'il s'agit de plusieurs dimensions spirituelles, sociales, linguistiques qui le classent dans une catégorie précise. Selon les traditionalistes, c'est un tableau qui leur donne la possibilité d'utiliser le mot dans plusieurs contextes différents car, c'est le reflet d'une pensée humaine sans perdre sa valeur ni son rôle grammatical.

Cependant l'application de ce modèle rencontre plusieurs difficultés et inconvénients parce qu'il y a des confusions entre les plans formels et sémantiques. En plus, la catégorisation proposée sur les plans formels laisse certains éléments ambigus dans la détermination de leur sens.

L'obstacle majeur, c'est que ce modèle se contente de présenter la langue non comme un système qui a des lois intrinsèques, en organisant son fonctionnement, mais seulement une liste de catégories décrites par les spécialistes, sur la base des notions extra-grammaticales.

6.10.3. Les modèles de la grammaire structurale

C'est une appellation donnée à tout ce qui appartient aux nouveautés apportées à l'enseignement et en relation avec la linguistique. Il fait appel à plusieurs approches telles que les approches fonctionnelles ou transformationnelles.

Le point de départ de ce modèle, c'est la remise en question de la vision des mentalistes, et les insuffisances dues à leurs travaux en linguistique, surtout leur idée d'une analyse de la langue basée sur l'intuition. Cette analyse ne peut pas répondre à toutes les questions, à tous les problèmes rencontrés lors de l'analyse et à l'étude du fonctionnement d'une langue.

Alors, ils se sont inspirés de la méthode behavioriste, c'est-à-dire, ils ont pris comme support, la psychologie du comportement, qui rejette en bloc, l'idée de l'intuition dans le fonctionnement d'une langue bien au contraire, il faut axer la lecture des faits de langue sur une observation rigoureuse.

Pour Bloomfield, l'étude de la langue revient à étudier les points suivants :

⁹⁰ Dubois, J. (1973), « Dictionnaire de Linguistique », Larousse (éd).

1. Etudier les enchâssements " Stimulus / réaction " car les productions sont basées surtout sur cette relation, ce sont des réactions à des stimulus qui poussent l'apprenant à produire ou à expliquer certaines choses.
2. La connaissance des composantes de la situation permet de prévoir les messages échangés, car le contexte de production est social, personnel, professionnel ontune autre influence surles contenus et les idées développées dans la production proposée.
3. Le sens est évacué de l'analyse de la phrase, donc nous prenons la phrase comme étant une structure d'éléments communs identifiés et répertoriés par les règles et les lois de la grammaire, un sous ensemble qui forme une liste de structures assurant le fonctionnement de la langue, autrement dit, c'est une approche structurale qui prend en charge les structures et les combinaisons sans valoriser le sens, le plus important est comment organiser la langue de façon à construire des énoncés corrects.

Suite à une telle approche, nous pouvons remarquer que les points essentiels de cette analyse sont :

1 – Mettre en exergue les descriptions objectives des différentes parties de la langue, c'est-à-dire, la description des différentes composantes du fonctionnement sont claires, et précises.L'apprenant a la possibilité de les reconnaître et de les repérer dans d'autres situations identiques.

2 – Description des marques du genre et du nombre qui peuvent contribuer à l'élaboration des exercices structuraux.L'apprenant a la possibilité aussi de faire la distinction entre les différents aspects du mot et de phrase.

Mais le problème dominant dans le cas de ce modèle, c'est que son application peut être à l'origine de plusieurs inconvénients, à titre d'exemple, l'évacuation du sens parait au début possible, alors qu'elle pose problème entre les constituants de la phrase (sujet / verbe, verbe / complément...etc.). Ce qui n'avantage pas un bon enseignement de la langue, donc ce modèle structural ne fournit pas aux enseignants une base solide à l'enseignement d'une langue donnée.

6.10.4. Les modèles hypothético-déductifs

Ce sont ceux qui procèdent, à partir d'un nombre fini d'observations, 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.

6.10.4.1. Le modèle génératif-transformationnel

L'origine de cette approche est la critique du modèle structural dont les générativistes lui ont reproché deux points :

A . La limitation excessive du domaine empirique qu'il prend pour objectif. La langue demeure un champ d'investigation plus large et plus riche qu'un simple corpus, et ce contenu ne peut pas fournir aux spécialistes toutes les réponses nécessaires pour toutes les structures et toutes les productions.

B . Se contenter de décrire et renoncer à expliquer, l'objet unique des distributionalistes est la classification des segments qui apparaissent dans les énoncés d'un corpus.

La problématique formulée par ce groupe est définie par Ruwet⁹¹ « 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 ou entendu auparavant ». Donc, l'idée que l'émetteur a la possibilité de produire de nouvelles phrases à partir de ses connaissances, il les produit pour la première fois. C'est-à-dire, que le sujet a les règles et a les mots qui l'aide à produire en s'appuyant sur les combinaisons. Ce nombre limité de règles et de mots peut être à l'origine d'un nombre illimité d'énoncés et c'est le principe du générativisme ou ce qu'ils appellent les transformations.

Ces opérations peuvent être des déplacements de mots, des suppressions des enchaînements...etc.

Exemple :

L'étudiant prépare une recherche.

a. Une recherche est préparée par l'étudiant.

⁹¹Eluierd, Roland. (1987), « Pour Aborder La Linguistique », (éd) ESF, Paris, p103.

- b. L'étudiant ne prépare pas une recherche.
- c. Prépare une recherche.
- d. C'est l'étudiant qui prépare une recherche.
- e. L'étudiant dont je t'ai parlé prépare une recherche.
- f. etc.

Donc, le même énoncé peut être l'origine de plusieurs énoncés en utilisant différentes règles, d'où la naissance de l'idée des phrases de base et des phrases dérivées ou transformées. Mais l'aspect de l'acceptabilité doit exister dans tous les exemples proposés.

Les grandes lignes sont :

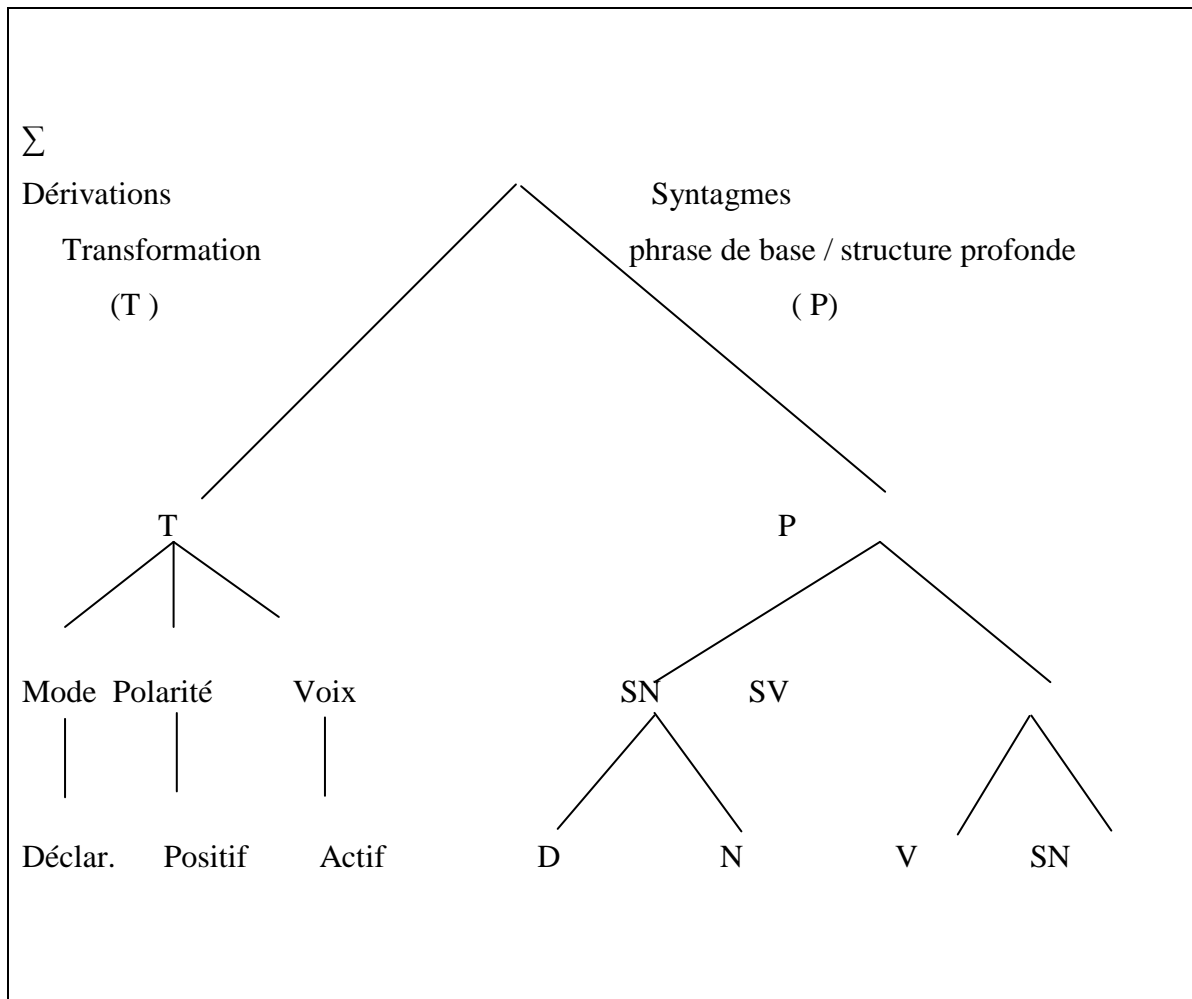
1. La grammaire syntagmatique :

Ensemble des règles capables d'engendrer toutes, et seulement les phrases noyaux grammaticales d'une langue, c'est-à-dire, c'est le repérage de la phrase de base et ses composantes.

2. La grammaire transformationnelle :

Ensemble des règles permettant d'engendrer toutes et seulement les phrases grammaticales d'une langue donnée.

Exemple :



Ce modèle propose Sigma qui est l'équivalent de la phrase globale ;cette structure est composée de deux éléments :

a. Transformation :

Ce sont les changements que peut subir une phrase de base, tel que le type de phrase, la forme ou la voix, ce sont les éléments classés dans la case de la grammaire transformationnelle.

b. La phrase de base :

Elle est présentée par un indicateur syntagmatique qui précise la nature des syntagmes proposés dans la phrase, il permet aussi de repérer les constituants immédiats de chaque phrase, mais sans faire appel aux transformations existantes dans la phrase, cette partie constitue le code de la grammaire dite syntagmatique.

Les deux grammaires fonctionnent en corrélation et non séparément, car elles constituent un tout qui est la phrase grammaticale, globale et acceptable, ce ne sont pas deux catégories ou deux approches.

L'apport de ce modèle dans l'enseignement / apprentissage des langues

Tout en présentant ce modèle, nous devons souligner qu'il a apporté quelques aspects positifs à l'enseignement de la grammaire des langues étrangères :

1. Le caractère explicite des règles permet de fournir aux apprenants des informations plus précises sur le fonctionnement de la langue, chose qui assure un contact plus important, et une prise de conscience des différentes manifestations de la langue cible.
2. Le GGT, dans sa perspective, met en avant la notion de grammaticalité qui faisait défaut dans la grammaire structurale, donc l'apprenant a la possibilité de porter des jugements objectifs à l'égard des énoncés proposés, en les classant soit comme corrects et acceptables ou non.
3. La présentation des structures, à l'aide des indicateurs syntagmatiques, permet une visualisation très utile, c'est-à-dire, elle présente les différentes combinaisons dans la phrase, et donne à l'apprenant les moyens de comprendre son fonctionnement grammatical et sémantique.

Mais malgré tous ces points positifs, ce modèle fait l'objet de certaines critiques vu l'existence de certaines lacunes :

-La complexité et le degré d'abstraction excessif de son formalisme. D'ailleurs, si tes connaissances ne sont pas solides et tu ne comprendras pas clairement le fonctionnement de la phrase, tu ne peux pas présenter correctement les éléments, ce qui peut compliquer les tâches des apprenants vu leurs capacités face à cette langue étrangère.

-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, est due à de nombreuses critiques sur certains points.

Donc en guise de conclusion, vous remarquerez que les modèles métalinguistiques sont nombreux, chacun d'eux obéit à des normes mais éprouve des difficultés, et l'enseignement de la grammaire dépend des institutions qui sont à l'origine des choix et des modèles à mettre en exigence.

7. Les exercices

Avant d'aller vers l'importance des exercices dans le parcours d'un apprenant et d'un enseignement, il est important de procéder à une présentation de concept "exercice".

Cuq dans son livre intitulé " Une introduction à la didactique de la grammaire P84", précise que : « Du point de vue des théories d'apprentissage, on admet généralement qu'il est nécessaire que le sujet procède à un certain nombre de répétitions qui doivent créer une habitude, un automatisme. Cette conception est à la base de la plupart des exercices. L'exercice est alors conçu comme une application d'une leçon ».

Donc toutes les théories de l'apprentissage sont d'accord sur la nécessité et l'importance de l'exercice dans le parcours d'enseignement, puisqu'il assure pour un apprenant la réalisation automatique de certaines productions. Suite à un nombre important de répétitions qui rendent les éléments étudiés habituels. Cette pratique est le meilleur moyen pour s'appliquer sur une leçon.

7.1. Les fonctions des exercices

Les exercices sont conçus pour créer chez les apprenants une certaine compétence communicative et langagière lui assurant d'avoir des automatismes, par rapport à la langue étudiée. Alors ces applications ont des fonctions bien déterminées dans le processus d'apprentissage :

-La fonction de découverte et exploration

L'objectif visé dans ce cas est de sensibiliser les apprenants à un problème, ou à un fait de langue aux quels ils essaient de le découvrir et de le connaître par leurs propres capacités cognitives.

-La fonction de structuration et conceptualisation

L'apprenant à force de répéter les structures et les concepts proposés arrive à la mémorisation, et à connaître leurs utilisations dans les productions écrites et / ou orales.

-La fonction d'entraînement

Elle fait appel aux applications de mémorisation et à l'automatisation, car il s'entraîne à refaire la même chose dans le même contexte et dans d'autres contextes différents.

-La fonction d'évaluation et / ou auto-évaluation

L'enseignant évalue les acquis de l'apprenant par le biais des exercices et même l'apprenant s'auto-évalue car il peut juger ses réponses et ses productions.

7.2. Les catégories d'exercices

Quand nous parlons des catégories des exercices, il s'agit des choix pratiques et opérationnels pour satisfaire les besoins des enseignants et des apprenants, d'où leurs variations et multiplicités. Selon les spécialistes, ils proposent deux classements selon les besoins, les objectifs, des séances ou des contextes du travail.

Le premier classement répartit les exercices en quatre parties selon les objectifs visés et les tâches exécutées en classe du FLE :

Les exercices de répétition

Ils sont liés surtout à la répétition des faits et des productions proposés, ce qui permet à l'apprenant de mémoriser les informations, et de corriger ses lacunes à l'égard de la prononciation.

C'est une pratique qui aide l'enseignant à corriger les lacunes et les cribles de l'apprenant, donc, c'est activité qui vise le développement de la perception métalinguistique de l'apprenant.

Exercices à trous

Comme leur nom l'indique, l'enseignant propose à l'apprenant des énoncés lacunaires, et il leur propose des pratiques pour compléter ces énoncés, c'est-à-dire, insérer le paradigme dans la phrase.

C'est une activité qui développe le côté de la structuration, du moment que l'apprenant doit faire des connexions, en faisant appel à ses acquis antérieurs et surtout ça développe

les relations syntagmatiques, ils ont pour objectif de présenter l'organisation syntagmatique de la langue cible.

Les exercices structuraux

Ce sont des exercices d'application des faits de langue, afin de mémoriser des structures, l'enseignant réitère la même structure sous plusieurs formes langagières dans des contextes différents, ce qui amènerait l'apprenant par la suite à reproduire les mêmes structures de façon correcte, sans faire appel à l'appui de l'enseignant.

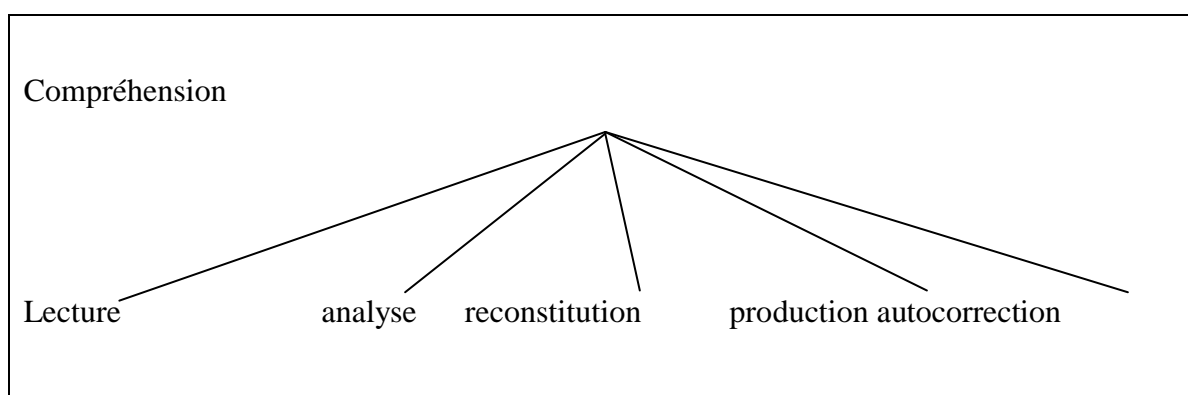
Exercices de reformulation

Poussé par le biais d'une pratique interlinguale, l'apprenant dira la même chose de plusieurs façons et plusieurs structures, c'est-à-dire, l'apprenant doit acquérir des compétences communicatives et linguistiques lui assurant de maîtriser ce jeu de mot.

Le deuxième classement est basé sur les contenus des séances, c'est-à-dire, chaque séance a ses propres spécificités donc elle ne peut utiliser les mêmes pratiques mais elle s'appuie sur ses objectifs pour élaborer les exercices en fonction des besoins et des intérêts visés et désirés par l'enseignant et l'apprenant. La catégorisation change de stratégies comme c'est indiqué.

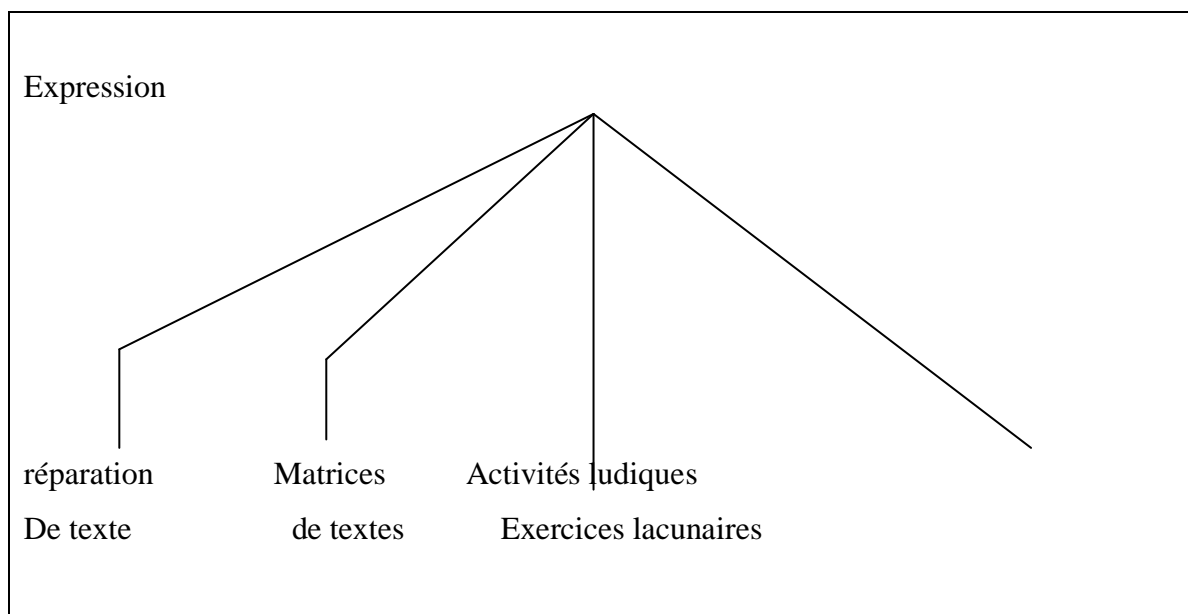
La compréhension

C'est une séance qui développe les capacités de lecture, d'analyse, d'interprétation, de sélection et de réflexion chez l'apprenant, donc elle exige le recours à plusieurs activités comme le montre le schéma suivant :



1. L'expression écrite et / ou orale

Ce sont des activités de mise en texte qui nécessitent l'utilisation de plusieurs éléments, afin d'arriver à produire un texte cohérent, et qui répond aux exigences du projet et le schéma présente les catégories d'exercices d'expression.



2. La grammaire

Ce sont les pratiques qui nous intéressent dans le cadre de notre travail, et ce que nous vous proposerons ici n'est qu'une partie des applications utilisées dans nos classes de langue.

Cuq dans son livre nous expose trois grandes catégories:

3. Les exercices structuraux

Cuq dans sa présentation de l'exercice structural, il le lie avec la période des behavioristes, et il le classe dans le statut de l'application la plus utilisée dans les classes de langue, puisqu'il est le plus efficace dans la transmission des connaissances, il précise aussi que : « L'avantage de l'exercice structural est d'être très économique en métalangage et d'éviter à l'enseignant d'être obligé d'expliquer les règles. »⁹² (P.86). C'est-à-dire que :

⁹²Cuq, J-Pierre. (2015),«Une Introduction A La Didactique de La Grammaire En Français Langue Etrangère0», Ed. Didier.

-La première remarque faite, c'est que l'enseignant peut baser son travail sur la répétition d'un modèle sans expliquer la règle du fonctionnement, l'apprenant est censé reproduire dans des contextes différents, donc l'approche métalinguistique est facultative dans ce genre de pratique.

-La deuxième chose, c'est que " L'exercice structural est conçu de telle sorte qu'il y ait une seule réponse possible. La probabilité de mauvaise réponse doit être redite au masculin"⁹³, ce qui constitue en lui-même une motivation à l'apprenant pour participer dans la construction du savoir. Il a la possibilité de jouer un rôle dans la construction des connaissances.

Enfin " Les exercices structuraux se classent en exercices de répétition, de substitution et de transformation "⁹⁴.

Cuq nous propose les possibilités et les choix d'activités, soit l'apprenant répète des informations et des structures ou, il fait les transformations tels que les voix, les discours ou les substituts car il peut faire un lien entre les éléments proposés.

4. Les exercices de conceptualisation

Avant d'aller vers les spécificités des exercices de conceptualisation, il faut expliquer l'action de conceptualiser.

Selon Besse : « c'est le fait de réfléchir sur le fonctionnement grammatical d'une langue cible »⁹⁵, mais il faut noter que l'apprenant est le meneur de cette action, c'est-à-dire, c'est lui qui doit expliquer par ses propres moyens et ses propres connaissances les faits de langue, en leur attribuant des termes et des expressions qui rendent la tâche de compréhension plus claire et plus précise. Il a la liberté de formuler ses idées de la manière qui lui paraît plus signifiante.

Besse explique que « cet exercice ou plutôt cette activité grammaticale d'inspiration constructive fait donc une grande place à l'activité métalinguistique », car l'apprenant construit à l'aide de ses propres travaux terminologiques qui l'aident à décrire le fonctionnement d'une langue donnée.

⁹³Op. Cit.

⁹⁴Op. Cit.

⁹⁵Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / Didier.

5. La nouvelle classe de grammaire

C'est un titre inspiré des travaux de Danièle Bouix-Herman qui propose une démarche grammaticale nouvelle visant à développer les connaissances des apprenants en langue étrangère.

Elle répartit le travail en trois moments différents :

6 . 1- Travail individuel

Que puisse-je dire sur cette leçon ? Sur ces exercices ? Cette réflexion personnelle peut se faire à la maison : l'élève lit les textes proposés et note ses remarques. Donc, l'élève commence à travailler avant d'aller en classe, il s'intègre directement dans le champ du travail et du savoir, il n'est plus limité par le cadre scolaire mais la réflexion devient une action permanente.

6 . 2- Travail des groupes :

Les élèves réunis en classe par équipes de trois ou quatre comparent leur remarque (c'est une nouvelle occasion de revenir sur la leçon et les exercices). Ce travail a plusieurs objectifs, il favorise les interactions entre les apprenants, ce qui peut développer chez eux les compétences communicatives. En plus, leur discussion à propos d'un fait de langue les amène à la maîtrise davantage et peut même aider l'enseignant à évaluer et corriger les informations transmises.

6 . 3- Exposé des groupes :

C'est la phase finale dans laquelle le groupe expose les résultats des discussions menées à propos des points de langue étudiés, et répond aux questions des apprenants et de l'enseignant. Ce qui peut affiner les connaissances des apprenants et renforcer leur maîtrise.

C'est une pratique qui demande un effort considérable de réflexion et de concentration de la part de l'apprenant, ce qui constitue en lui-même un atout positif pour le groupe et l'apprenant.

Cette démarche a normalement plusieurs points positifs dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère.

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, etc'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 proposons quelques échantillons afin de comprendre cette idée à propos des contributions des autres disciplines.

8.1. Dimensions psycholinguistiques de l'enseignement de la grammaire

Nous nous inspirons des travaux de Santacroce⁹⁶ et de ceux de Tardif⁹⁷. 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.

8.2. L'approche cognitive

Dans le domaine de l'apprentissage les spécialistes considère 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.

⁹⁶Santacroce, Michel. (1999), « Grammaire et Didactique du Français Langue Etrangère (Proposition pour une grammaire transitionnelle) », Université Paris III, UFR des sciences de langage, T. II, P 441.

⁹⁷Tardif, Jacques. (1992), « Pour Un Enseignement Stratégique, L'apport de la Psychologie Cognitive Logique (Apprentissage Cognitif) »

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 taches en classe est déterminée et précise:

-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.Et selon les capacités et les besoins des apprenants.

-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, vu que ce coté affectif joue le rôle de motiver l'apprenant et l'impliquer dans le processus de transmission.

-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 information, ce qui constitue une étape obligatoire.

- 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 pour assurer un bon fonctionnement et une transmission efficace des informations et des données voulus.

-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). Il 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 tâches 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.

8.2.1. Les principes de l'approche cognitive

Nous vous présenterons les principes de cette approche⁹⁸ 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, au contraire, elles doivent être exploitées, 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'une étape vers une autre (du primaire au moyen et du moyen au secondaire).La rupture est grande, et l'apprenant en

⁹⁸Op. Cit.

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, de stratégies cognitives et métacognitives. D'ailleurs, 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. A 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.

-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: correspondent aux savoirs théoriques, ce que nous apprenons par cœur, ce que nous enseignons, c'est-à-dire l'ensemble de règles et de normes qui assurent le bon fonctionnement d'une langue et la bonne réutilisation de cette langue étrangère.

b- Connaissances procédurales: il s'agit des procédures qui permettent de connaître le comment faire, c'est la propriété de s'automatiser avec les pratiques langagières liées avec cette langue.

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 sont 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, par le biais d'une étude de certains éléments ou aspects d'une langue étrangère.

Pour ce qui est 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 actifs, plus constructivistes de leurs connaissances. Surtout dans le domaine de la grammaire, puisque faire les mêmes exercices 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.

8.2.2. L'apport de la pédagogie dans l'enseignement de la grammaire

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

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

-L'ensemble des conduites adoptées par l'enseignant et les enseignées en classe. C'est une sorte de psychologie appliquée pour réguler les situations d'enseignement.

Donc elle est centrée sur les descriptions des programmes et des contenus à enseigner, car pour les spécialistes le problème n'est pas d'apprendre une langue étrangère aux élèves mais de la faire apprendre en classe et de trouver des stratégies appropriées pour assurer la bonne transmission.

Concernant de la pédagogie, nous devons préciser sa signification⁹⁹, elle constitue l'ensemble des méthodes et des démarches qui peuvent déterminer les choix des techniques, des matériaux et des situations pédagogiques par rapport à l'objet ou but de l'apprentissage. La stratégie pédagogique prend en charge l'apprenant dans toutes ses dimensions (ses besoins langagiers), l'enseignant (comment procéder) et enfin l'institution (la finalité de cet apprentissage en classe), c'est trois éléments peuvent expliquer le fonctionnement dans la classe.

⁹⁹Maurin, Jean Claude. (2000), « Qu'est-ce qu'Une Stratégie Pédagogique ? »

La pédagogie de Freinet

La pédagogie Freinet¹⁰⁰ est née dans les années 20, c'est une pédagogie socialiste révolutionnaire, qui tend à la mise en œuvre 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, surtout en ce qui concerne ses relations avec les apprenants (rendre l'élève libre, il devient un élément actif dans sa classe...).

Dans cette perspective, il s'est basé sur certains principes nommés les invariants pédagogiques, qui organisent le pensée de Freinet. Nous tenterons d'exposer quelques aspects de cette pédagogie, 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 vous donnera une idée un peu plus claire sur l'ensemble des règles.

Les invariants pédagogiques

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

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.

¹⁰⁰Freinet, Celestin. (1964), « Les Invariants Pédagogiques ».

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 n° 15	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 n° 16	L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra
Invariant n° 17	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 n° 18	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 n° 19	Les notes et les classements sont toujours une erreur
Invariant n° 20	Parlez le moins possible
Invariant n° 21	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 n° 22	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
Invariant n° 23	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 n° 24	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 n° 25	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
Invariant n° 26	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 n° 27	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 n° 28	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 n° 29	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 n° 30	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 faire une lecture globale du tableau et l'impact de ces idées dans le parcours de l'enseignement:

-D'abord, il faut préciser 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 valorisé ou pris en charge l'environnement de la classe et les exigences institutionnel. Ce qui constitue pour les enseignants un grand obstacle, parce que ces deux éléments sont à l'origine des stratégies et du travail en classe.

-Certes, nous remarquons des dysfonctionnements dans les idées proposées, néanmoins elles peuvent être exploitées dans nos classes, car certains invariants peuvent apporter un plus pour le travail de la classe de langue.

Nous présentons sa relation avec les trois axes de la classe:

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, et entre lui et l'apprenant, en le motivant à travailler davantage, à être actif et surtout à être conscient des tâches qui lui sont assignées lors de l'exécution de l'apprentissage de une grammaire. Dans cette vision Freinet conseille l'enseignant à parler peu pour laisser plus de temps et de chance aux apprenants afin de les motiver au travail et de les intégrer dans le processus d'apprentissage.

B - L'apprenant:

Freinet trace, dans sa pédagogie, des lignes de travail axées sur les besoins et les désirs des apprenants en classe, ces éléments motivent plus les élèves et les poussent à travailler à être

actifs et surtout à s'impliquer dans le travail collectif. C'est l'une des priorités de l'enseignant

-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 les appliquer correctement et dans les différentes situations.

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

-L'autorité n'est le bon moyen pour réussir un apprentissage, car son intérêt et sa passion pour le travail sont les meilleurs moyens pour assurer le bon déroulement du travail en la classe.

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

C -Le milieu scolaire:

Ce que nous reprochons aux travaux de Freinet, c'est que d'un côté il a pris en considération un élément qui est la classe, mais de l'autre côté, il a oublié de parler de 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.

Cadre méthodologique

1. Présentation

La deuxième partie de notre travail est une étape consacrée à la vérification des données recueillies, précédemment sur le terrain par rapport à leur utilisation et à leur existence. Certes les travaux étaient issus d'expériences vécues, néanmoins leurs applications diffèrent d'un contexte à un autre. Nous avons jugé utile de procéder à une lecture de la situation de l'enseignement de la grammaire, surtout celui de l'utilisation des activités métalinguistiques dans le contexte algérien (en faisant appel à des échantillons algériens).

Toujours en relation avec ce travail, il est à noter que cette recherche vise à répondre aux différentes interrogations liées à problématique de départ, nous avons établi un plan de travail composé de trois étapes de recherche :

-D'abord, une étude d'un questionnaire adressé à des enseignants (exposer des résultats puis analyse et interprétation des données), afin de faire une lecture de leur situation (contexte de travail), de leurs visions quant à l'enseignement de la grammaire et de la présence des activités métalinguistiques dans leurs activités.

-Puis, nous avons adressé un deuxième questionnaire à une deuxième catégorie exerçant dans le même milieu, celle des apprenants. Avec les mêmes intentions mais avec un contenu différent. C'est-à-dire, la vérification de l'existence des pratiques métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. L'apprenant sera soumis à une étude composée de trois phases d'études. Le repérage des données, l'analyse et surtout l'interprétation en fonction de la problématique avancée dans notre introduction.

-Aussi, nous analyserons les travaux des apprenants (les copies des productions écrites), de sorte à repérer les lacunes, les points forts à propos des connaissances des élèves en grammaire, et le degré d'application des éléments appris (le savoir-faire).

-Enfin, nous proposerons des grilles d'analyse, visant à étudier le contenu du manuel (proposé aux enseignants et aux apprenants), afin de voir s'il répond aux besoins des deux partenaires de la classe. En vérifiant, s'il avantage un apprentissage de la grammaire dans les pratiques langagières des apprenants.

Notre travail s'est effectué sur le terrain mais il est nécessaire, avant de le commencer et de faire une présentation des outils méthodologiques, de revenir sur un

rappel de la problématique avancée au début et même les hypothèses afin de justifier les raisons de nos choix méthodologiques.

2. Problématique et hypothèses

Nous vous rappelons des éléments relatifs aux travaux effectués sur le terrain, afin de répondre à nos centres d'intérêts et de donner des réponses plus ou moins fiables, pouvant être opérationnels et efficaces, le point de repère est la problématique qui constitue une réflexion sur le sujet abordé. Nous avons avancé la question suivante :

-Pourquoi l'apprentissage de la grammaire du FLE constitue un obstacle pour nos apprenants, qui n'arrivent pas à utiliser, convenablement, les activités métalinguistiques pour expliquer leurs idées et constats ?

Cette question principale constitue le nœud de notre recherche, mais pour y répondre et cerner le problème posé, il est plus pratique de la reformuler et la détailler autrement, sous plusieurs angles ou ce que nous nommons les questionnements de la recherche :

-Y- a-t il un problème dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire du FLE au sein de nos classes (chez les enseignants et les apprenants) ?

- Pourquoi nos apprenants, des fois, comprennent les séances de la grammaire mais n'arrivent pas à appliquer leurs connaissances dans les productions orales et écrites ?

-Les enseignants sont-ils conscients du rôle des pratiques métalinguistiques dans la transmission des connaissances grammaticales ?

-Y-a-t il une prise en charge des activités métalinguistiques dans les contenus proposés par l'institution, en particulier la manuel scolaire?

-Les stratégies adoptées, par nos enseignants, développent-elles les capacités métalinguistiques chez nos apprenants ?

Et pour répondre à nos interrogations, nous avons supposé trois hypothèses, pouvant être en relation avec les idées ou les questions avancées précédemment :

-Les enseignants ignorent l'existence et l'impact des activités métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire.

-Les contenus proposés par l'institution ne favorisent pas le développement des pratiques métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire.

-Les démarches et les stratégies utilisées par les enseignants ou préconisées par l'institution ne prennent pas en compte les capacités des apprenants, ce qui constitue un obstacle pour les enseignants lors de la transmission des savoirs.

Dans cette partie nous citerons l'ensemble des idées que nous tenterons par le biais de cette recherche de comprendre et de donner des réponses pratiques.

3. Outils méthodologiques

Pour explorer ce champ de recherche vaste, nous avons jugé qu'il est nécessaire d'opter pour plusieurs outils afin de trouver des réponses à toutes nos questions et nos soucis. Et pour faire une bonne lecture de la situation réelle de l'enseignement de la grammaire nous utiliserons trois outils méthodologiques :

-Une pré-enquête par questionnaire.

-L'analyse des contenus.

-L'observation des classes.

Ces choix sont dus à la complexité du sujet, de la variété des intervenants lors du processus d'apprentissage et afin de nous permettre de recueillir le maximum de données.

-Les questionnaires : ces supports de travail sont le reflet des idées et des opinions des partenaires de la classe, nous avons proposé deux questionnaires, un adressé aux enseignants et l'autre adressé aux apprenants, de sorte à avoir une vision plus claire sur la situation de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE et vérifier tous les avis à propos du problème.

-L'analyse des contenus : dans cette partie pratique nous avons opté pour deux catégories de contenus :

a- Le contenu des productions écrites des apprenants : dans lequel nous faisons une approche contrastive des connaissances et des lacunes des apprenants dans les productions, chose qui contribuera à vérifier les acquis grammaticaux et les lacunes (en repérant les confusions et les obstacles).

b- Le contenu du manuel scolaire : c'est la conception de l'enseignement de la grammaire chez l'institution par rapport aux choix des démarches, des stratégies et même les objectifs visés.

-L'observation en classe : c'est une pratique qui met le chercheur en face de la situation réelle, dans notre cas, nous assistons chez des enseignants pour voir leurs enseignements de la grammaire et leurs visions sur les activités métalinguistiques, en même temps nous observons le comportement des apprenants pour les objectifs suivants :

a-Connaitre le comportement et les réactions des apprenants quant à l'enseignement de la grammaire.

b-Découvrir les difficultés rencontrées lors de la transmission des connaissances en classe de FLE.

Nous pensons que l'appui de ces outils est très important car il nous permettra de donner beaucoup d'informations, et nous proposer des solutions pour les problèmes rencontrés en classe.

3.1.Les questionnaires

Ce travail s'est effectué en deux étapes la première consacrée aux enseignants et la deuxième aux apprenants afin de consulter tous les partenaires de la classe.

Le Questionnaire des enseignants

Un questionnaire a la spécificité de donner la chance aux personnes consultés d'exprimer leurs points de vue et leurs idées à propos d'un sujet donné, donc nous avons jugé utile de varier les établissements et les lieux pour varier les contextes de travail, même les catégories des enseignants ont des profils différents. Nous avons consulté des enseignants exerçant dans plusieurs lycées (des lycées qui se trouvent dans les wilayas de Tiaret, Mascara et Tissemsilt.) selon les objectifs et les besoins de notre recherche, afin d'élargir le champ de travail et pour nous permettre d'avoir une idée claire sur l'ensemble des composantes de l'acte d'enseignement, les interactions et les situations d'apprentissage qui existent dans les classes de FLE.

Description du questionnaire

Ce questionnaire est proposé seulement aux enseignants, il est composé de questions fermées et ouvertes selon les besoins de la recherche, il s'articule autour de trois grands axes principaux :

- Les idées liées à l'enseignement de la grammaire.
- Le deuxième est celle de l'apprentissage de la grammaire.
- l'utilisation des activités métalinguistiques dans les pratiques enseignantes.

Chaque rubrique contient trois questions(Annexe1) .Les questions sont variées mais la tendance dominante est celle des questions ouvertes, vu que c'est le meilleur moyen avoir un maximum d'informations à analyser, c'est une source d'investigation plus pratique.

Echantillonnage

L'échantillon choisi est constitué de 30 enseignants exerçant dans les wilayas déjà citée mais ils sont d'âge, d'ancienneté et de sexes différents, intervenants au secondaire dans les trois niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}) afin de varier les réponses et les possibilités de choix dans le champ d'investigation.

Nous présenterons dans un tableau ci-dessous, le profil des sujets interrogés lors de travail de recherche afin de mettre en relation les idées et les réponses formulées par les sujets :

Sujets	Expérience(ans)	Profil	Sexe	Age (ans)	Statut
F1	16	L. en Français	F	38	Titulaire
F2	19	L. en Français	H	45	Titulaire
F3	13	L. en Français	F	37	Titulaire
F4	10	L. en Français	F	31	Titulaire
F5	17	L. en Français	H	42	Titulaire
F6	18	L. en Français	F	40	Titulaire
F7	10	L. en Français	F	39	Titulaire
F8	5	L. en Français	H	27	Titulaire

F9	5	L. en Français	F	29	Titulaire
F10	3	L. en Français	F	25	Contractuel
F11	4	L. en Français	F	27	Titulaire
F12	6	L. en Français	F	30	Titulaire
F13	6	L. en Français	F	30	Titulaire
F14	5	L. en Français	H	28	Titulaire
F15	5	L. en Français	F	27	Titulaire
F16	2	L. en Français	H	24	Contractuel
F17	3	L. en Français	F	26	Contractuel
F18	3	L. en Français	H	25	Contractuel
F19	3	L. en Français	F	27	Contractuel
F20	4	L. en Français	H	35	Contractuel
I1	15	Ing. Agronomie	F	45	Titulaire
I2	15	Ing. Biologie	F	44	Titulaire
I3	11	Ing. Génie civile	F	42	Titulaire
I4	13	Ing. Technologie	H	40	Titulaire
I5	9	Ing. Génie civile	H	38	Titulaire
A1	22	L. Biologie	H	46	Titulaire
A2	10	L. Economie	H	38	Titulaire
A3	10	L. Biologie	F	36	Titulaire
A4	9	L. Biologie	H	35	Titulaire
A5	10	L. Biologie	F	34	Titulaire

Ce tableau présente les sujets consultés par rapport aux critères professionnels, il ne prend en considération aucun autre critère social. Car le social ne joue aucun rôle dans l'étude des pratiques grammaticales et surtout les activités métalinguistiques, sauf au niveau des réponses des enseignants.

Questionnaire des apprenants

Dans la même perspective de recherche, il est nécessaire de procéder à la consultation des apprenants vu l'importance de leur rôle dans le processus de transmission des connaissances. A la différence des enseignants, notre choix est basé sur un autre

principe qui est celui des classes évoluant dans un même contexte, c'est-à-dire, le même établissement à Tiaret.

Description du questionnaire

C'est un questionnaire composé de deux catégories de questions, des questions fermées afin de faire des sondages sur les points traités. Des questions ouvertes pour pousser les apprenants à s'exprimer sur certains points et certaines situations d'apprentissage. Il s'articule sur deux axes :

- Les stratégies d'apprentissage adoptées par les enseignants.
- Les représentations des apprenants.

Echantillonnage

Nous avons retenu des élèves issus des classes de la deuxième année secondaire de langues vivantes (ce qualifiant est utilisé en Algérie, pour déterminer les élèves qui apprennent quatre langues : l'arabe, le Français, l'Anglais et une autre langue étrangère soit l'Allemand ou l'Espagnol). Les élèves consultés étudient dans le même établissement de manière que les évaluations de leurs discours nous donnent des précisions sur l'enseignement de la grammaire dans le même contexte et la même situation.

Il est à noter que le choix était fait pour deux raisons :

- Le volume horaire accordé à la séance de français dans cette filière (5 heures par semaine contrairement aux autres filières qui n'ont que 3 heures par semaines). Ce qui constitue un plus pour les apprenants, car ils ont plus de contact avec cette langue étrangère et plus de possibilité de la pratiquer.
- Un programme différent des autres classes, cela en donnant plus de créativité aux apprenants et aux enseignants.

Ce choix est justifié aussi, par des considérations d'ordre didactique, d'une part, ces élèves ont presque un contact quotidien et intense avec la langue française. D'autre part, ce sont des apprenants qui dans leur quasi-totalité semblent motivés par l'apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement, la langue française vu le statut qu'elle a en Algérie. En plus, ils ont tendance à fournir plus d'efforts dans la réception des connaissances par rapport aux autres groupes d'élèves.

3.2.L'analyse des contenus

L'analyse des contenus est un travail qui vise à décortiquer les composantes des manuels, en déchiffrant les messages proposés par les réalisateurs de ce genre d'œuvre. L'objectif est de préciser les visées communicatives et cognitives proposées aux enseignants et aux apprenants.

Cette analyse s'est effectuée au niveau du manuel scolaire de la 3^{ème} AS du secondaire. D'abord, nous devons revenir sur la conception même du manuel scolaire. Généralement ? il est destiné aux apprenants, en obéissant à plusieurs critères :

- La présence du discours pédagogique de l'institution puisqu'il reflète les idées et les objectifs de l'état. Donc, c'est une nécessité de répondre aux exigences de l'institution et aux critères de la société.

- La prise en compte de la contrainte du temps, c'est-à-dire, que le temps prévu pour réaliser les projets et contenus, dans le manuel doit être en compatibilité avec le volume de séances prévus durant l'année scolaire. Sinon l'enseignant éprouvera des difficultés à l'appliquer avec ses apprenants.

- Les capacités et les besoins des apprenants. D'ailleurs, ce sujet suscite des polémiques, car l'apprenant est devenu un collaborateur et un constructeur de savoir, et pour qu'il y ait cette possibilité le manuel doit refléter son identité et ses capacités de manière à lui faciliter les tâches de construction. .

Dans cette recherche, le manuel scolaire (objet d'étude) est celui de la troisième année secondaire, il est adressé aux élèves des classes de terminale (toutes filières confondues). Il est édité par l'Office National des Publications scolaires. Ce manuel 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 réparties en quatre grands projets didactiques, classés en fonction des filières:

- 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. Ce projet est lui aussi composé des séquences

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.

Le manuel proposé a fait l'objet de plusieurs remédiations car les quatre projets ne sont adressés à toutes les filières. Mais seulement les classes des lettres et des langues vivantes et étrangères.

3.3. Les observations de la classe

Pour cette partie, nous travaillerons sur deux plans :

- 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.
- Nous faisons une approche contrastive, en utilisant toujours les productions écrites afin de vérifier l'influence la grammaire de la langue maternelle et aussi le métalangage sur les discours et les productions des apprenants.

Notre corpus n'a pas pris tous les éléments en considération mais seulement, l'utilisation des outils grammaticaux et plus particulièrement, les activités métalinguistiques dans les travaux des apprenants. Pour cette raison nous avons choisi de travailler sur l'emploi de l'expression de but, parce que ce travail a été effectué lors de la réalisation du troisième projet dont l'objectif est Lancer un appel.

3.4.Motivations des choix méthodologiques

Toute recherche passe par un travail sur le terrain qui sert comme un appui et un renforcement des idées développées. Déjà, la validité et la crédibilité d'une telle approche est définie par rapport à la capacité des résultats à répondre aux interrogations posées en fin de travail.

Les recherches et les spécialistes en didactique misent sur l'importance et la valeur de prendre en considération les différents pôles existants en classe (enseignant, apprenant, le savoir). Et sur la présentation des corrélations existantes entre les trois partenaires. C'est ce qui justifie nos choix méthodologiques, car nous pensons que les outils proposés pourraient répondre à cette exigence :

-Le questionnaire est le meilleur moyen pour recueillir des discours de la part des enseignants et des apprenants, ceux-ci ont les objectifs suivants :

-Le discours oral et/ou écrit des apprenants reflète le degré d'acquisition du nouveau savoir proposé en classe. Il peut servir de moyen d'évaluation des compétences et des lacunes chez les élèves.

-Le discours des enseignants nous donne une idée claire sur leurs situations et leurs représentations concernant les apprenants eux-mêmes.Même concernant les démarches et les stratégies imposées par l'institution.Ils peuvent nous exposer les obstacles qui entravent la maîtrise et la transmission des connaissances grammaticales dans les classes de FLE.

-Les observations faites en classe de FLE est une source d'informations très riche du moment que nous assistons dans un lieu réel. Les remarques faites étaient objectives et permettent à notre travail de repérer la réalité de près, sans intermédiaire qui pourrait fausser les données.

-Enfin, le manuel scolaire nous permet d'évaluer les contenus proposés et de connaître les objectifs visés par l'institution et de comprendre le pourquoi des choix référentiels et méthodologiques.

4. Exploitation des questionnaires

4.1. Le questionnaire des enseignants

Le discours des enseignants

Nous allons suivre les étapes poursuivies lors d'un travail sur le terrain. Avant de faire une lecture des éléments pratiques concernant le premier partenaire (enseignant) du contrat didactique. Nous devons, nécessairement, passer par ce que dit la théorie à son sujet.

Cuq¹⁰¹ précise que dans l'enseignement des langues étrangères, il y a une distinction sociale et historique 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. Il maîtrise 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 parce que pour lui il s'agit de sa langue maternelle. Il n'éprouve aucune difficulté dans son utilisation et même son stock lexical et sémantique est plus riche et variable. Le seul inconvénient est sa relation avec la langue est différente de celle de son apprenant (non-natif).

B- L'enseignant non natif : doit recevoir un perfectionnement linguistique et culturel en cette langue étrangère, surtout dans certains contextes, et nous constatons que le degré de connaissance est variable selon la personne et ses motivations. C'est-à-dire que cette personne a une relation différente avec cette langue. Pour lui, elle est étrangère et le degré de maîtrise varie en fonction de la qualité des enseignements reçus. Mais ces enseignants 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 cela facilite les interactions entre les acteurs de la classe et l'enseignant. Il connaît les qualités de ses apprenants de leurs représentations concernant leurs langues et la langue cible.

Pour les didacticiens, le problème ne se situe pas au niveau de cette distinction, mais relève d'autres facteurs tel que :

¹⁰¹ Cuq, Jean-Pierre. Et Gruca, Isabelle. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde ».

- Le niveau socio-économique.
- Le degré de sécurité linguistique et culturelle.
- La qualité de la formation initiale reçue.

Concernant le rôle de l'enseignant, il s'oriente vers plusieurs actions et plusieurs objectifs. Selon Narcy¹⁰² son rôle est triple :

- Organisateur et gestionnaire de formation : c'est lui qui est à l'origine des choix des supports et stratégies à adopter en classe pour assurer les interactions.En plus, il gère les contenus en fonction du contexte de travail, et gère aussi les relations entre les membres du groupe de la classe.
- Conseiller des apprenants : son objectif est de travailler en collaboration avec les élèves, donc il est censé à chaque fois leur donner des remarques et les conseiller afin d'assurer une continuité au sein du groupe.
- Interlocuteur avec les apprenants : du moment que ses interactions avec les apprenants les poussent à produire davantage.

Ce qui fait de cet enseignant :

- Un constructeur de savoir en premier lieu : c'est lui qui joue le rôle de médiateur entre la connaissance et l'apprenant, en proposant et en donnant aux apprenants les pistes de l'exploitation convenable des informations.
- Un organisateur des activités effectuées en classe : à travers ses recherches l'enseignant est le seul capable de choisir les activités à utiliser en classe en fonction des apprenants et des objectifs voulus.
- Et une aide aux apprenants afin de développer une compétence linguistique en les poussant à s'exprimer sur les points traités en classe.

4.1.1. Présentation des résultats

Nous présentons, d'abord les résultats de ce questionnaire dont l'objectif est de faire apparaître les éléments, les critères et les pistes qui pourraient être intéressants dans cette tâche de lecture de la situation de l'enseignement de la grammaire au secondaire, et

¹⁰² Op. Cit.

en même temps nous présenterons l'impact des activités métalinguistiques dans les pratiques des enseignants. Notre questionnaire est composé de neuf questions, nous donnerons les résultats au fur et à mesure.

La première question

La question visait à donner une idée sur l'enseignement de la grammaire chez les enseignants, puis les choix des stratégies adoptée par chaque enseignant. Le tableau exposé ci-dessous donne des précisions sur ce que favorisent les enseignants lors des travaux utilisés durant les séances de grammaire en classe de FLE: (Voir Annexe : 03)

Enseignement Elèves	La pratique (exercices)	La réflexion métalinguistique	La réflexion puis la pratique
Nombre d'élèves	8	6	16
Pourcentage	26.66	20	53.33

Le constat général est que la différence entre les tendances des enseignants est pratiquement plus claire, leurs visions ne relèvent pas du même domaine. Dans la mesure où, le pourcentage le plus élevé est celui de ceux qui favorisent un travail de réflexion (réflexion métalinguistique). C'est-à-dire, amener l'apprenant à comprendre le sens du terme et du fait de langue étudié par ses propres moyens puis renforcer cette activité par des exercices pratiques assurant une mise au point et une précision de l'élément enseigné. Alors que, les autres tendances sont inférieures, surtout, ceux qui optent pour la réflexion sans passer par la pratique. Ces réponses n'étaient pas choisies par les enseignants gratuitement ou sans motif précis. Chaque partie a donné ses arguments afin de défendre ses opinions expliquer la valeur de chaque pratique pour les apprenants car pour les enseignants consultés, les apprenants sont à l'origine des choix et des réponses données :

A -Ceux qui optent pour un enseignement grammatical basé sur la pratique (passer par les exercices) : ce choix peut proposer plusieurs avantages tel que :

-C'est le meilleur moyen de maîtriser une langue étrangère, il donne à l'apprenant les possibilités de voir le fait de langue étudié dans le contexte réel qui est la phrase, ce qui lui permet d'avoir un modèle à imiter.

-Sans pratique, l'élève sera incapable d'écrire correctement, la pratique propose à l'apprenant des structures à réutiliser.

-L'explicitation de la grammaire facilite la tâche à l'enseignant et à l'apprenant. Les deux connaîtront la règle et ils ne seront pas obligés de passer par les réflexions pour la réutiliser. En plus c'est une économie pour le temps, qui constitue une contrainte dans le processus de l'apprentissage.

-Les pratiques sur des textes amènent l'élève à connaître la règle à travers les contextes et les choix d'utilisation.

B -Ceux qui favorisent la réflexion seule : avancent des arguments en leurs faveurs et différents des autres enseignants :

-L'apprenant a les moyens de participer dans les pratiques de la classe. La réflexion le rend un constructeur et un élément actif dans le groupe. Il n'est plus un simple observateur passif dans sa classe.

-La réflexion assure un accès et une mémorisation des faits de langue étudiés. Vu le temps et l'effort que consacre l'apprenant à comprendre le fonctionnement d'un élément et son importance dans les productions écrites ou orales.

c-Ceux qui optent pour la réflexion puis la pratique sont majoritaires par rapport aux autres, ils développent des points plus importants tel que :

-L'apprenant doit s'accaparer d'un certain savoir-faire, et cela par le biais de la pratique. C'est ce passage du savoir enseigné vers ce savoir appris qui est assuré par les pratiques ce qui renforce les activités de réflexion.

-Développer le sens de réflexion chez l'apprenant. Il devient un constructeur de ses propres connaissances par le biais de pratiques et applications réflexives le long des séances de grammaire.

-Mettre l'apprenant face à une situation critique où il doit réfléchir pour pouvoir dégager le concept grammatical ou la règle voulue. C'est le mettre dans le contexte de production et du développement des capacités linguistiques, c'est une pratique visant la participation dans le travail du groupe.

-Cela permet le perfectionnement de la langue.L'apprenant passe par plusieurs étapes pour arriver à comprendre le concept donc, obligatoirement il maîtrisera son sens et ses utilisations.

- Pour certains enseignants, le niveau des élèves impose de passer par les deux étapes (la pratique et la réflexion) pour les pousser davantage à s'impliquer.

-La réflexion puis la pratique permettent d'installer le nouveau savoir, en mettant un lien entre les anciennes connaissances et celles proposées récemment.

-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 chez les apprenants.Ils vont s'exprimer et développer des idées à propos de ce qu'ils ont appris en classe.

-L'élève, lors des séances de grammaire, apprend à se fier à lui-même pour résoudre les différents problèmes. Il devient son propre maître et il gère ses connaissances d'une façon individuelle.

Donc nous constatons que les enseignants essaient, par tous les moyens qui leur paraissent opérationnels, de satisfaire les besoins des apprenants dans le domaine de la grammaire. mais chaque groupe à sa propre vision et ses propres stratégies pour arriver à son objectif.

La deuxième question

Elle vise à choisir les moyens ou les stratégies les plus efficaces pour transmettre les connaissances grammaticales aux apprenants. Et elle propose trois possibilités aux enseignants consultés.

Ce tableau présente les choix et les réponses des enseignants selon trois possibilités proposées : (Voir Annexe : 04)

Méthodes Elèves	Approche contrastive	Besoins langagiers	Productions personnelles
Nombre d'élèves	6	17	7
Pourcentage	20	56.66	23.33

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. Pour eux, ce sont des méthodes qui n'ont aucun effet positif pour les apprenants. Et elles n'apportent aucun plus à l'enseignement de la grammaire. Ils ont donné une grande importance à l'apprenant en choisissant l'option des « besoins langagiers », car c'est une approche souvent préconisée par les spécialistes, vu le rôle qu'elle donne à l'apprenant. Ce qui nous mène au constat que : la contextualisation de la grammaire aide les enseignants et les apprenants à progresser facilement, et à obtenir un savoir-faire nécessaire, dans certaines situations où l'apprenant pourrait être confronté à des difficultés grammaticales en l'absence de son enseignant. Elle lui donne la possibilité et les moyens de résoudre ses problèmes langagiers par ses propres compétences.

Les deux autres approches, pour la plupart des consultés, ne favorisent pas un développement des compétences des apprenants. Pour certains enseignants, elles constituent un obstacle dans la maîtrise de la langue cible puisque elles ne servent pas d'appui dans la transmission et dans la réception des connaissances.

Donc, toutes les possibilités sont existantes dans nos classes mais les degrés de conviction et d'utilisation ne sont les mêmes.

La troisième question

Elle est consacré pour le comment enseigner la grammaire. C'est-à-dire, s'agit-il d'un enseignement formel ou un autre enseignement ? Elle propose catégories. Deux cases représentent l'enseignement explicite mais de façons différentes car on n'a pas une seule possibilité. La troisième est l'enseignement implicite. On a laissé aux enseignants le choix :

Stratégies Elèves	Grammaire explicite	Grammaire implicite	Déductif/inductif
Nombre d'élèves	07	16	07
Pourcentage	23.33	53.33	23.33

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. Une option proposée par les grammairiens sous le nom des exercices structuraux. Il y a un groupe minoritaire, qui pense que le contraire serait plus opérationnel. Il y a un aspect qui a suscité notre attention, c'est le choix de certains enseignants. Ils ont favorisé un travail grammatical implicite en s'appuyant surtout sur le texte, les apprenants découvrent les règles dans leurs contextes de production sans faire appel à la règle ou à l'exercice d'application.

Ces choix étaient donnés et argumentés par l'ensemble des sujets interrogés, et cela selon leurs visions et leurs objectifs de l'enseignement de la grammaire et sur les pratiques terminologiques :

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

-Pour une compréhension plus convenable, l'apprenant connaît la règle par le biais de l'enseignant qui lui explique le fonctionnement. Ce qui lui permet de réutiliser cette règle dans plusieurs cas et pourrait aussi lui faciliter la tâche de la mémoriser, et de la réutiliser correctement.

-La règle fournit aux apprenants les réponses aux problèmes rencontrés, car ils vérifient les productions et ils ont cette capacité d'évaluer et de s'auto-évaluer à chaque fois où ils sont censés rencontrer la même situation.

-Cela facilite la mémorisation des différentes règles apprises, du moment qu'il est censé utiliser la règle donc cela devient une habitude.

B -Les exercices puis la règle : cette deuxième stratégie a aussi, ses partisans et ils ont leurs justifications :

-Lorsque l'apprenant arrive par ses propres moyens à dégager la règle voulue. Il pourra la réutiliser dans d'autres situations identiques. C'est un moyen efficace car il pousse aux pratiques réflexives sur les faits de langue étudiés.

-Elle permet de mémoriser la règle facilement, car c'est basé sur l'idée de la découverte et en psychologie, les découvertes restent généralement gravées dans la mémoire des apprenants.

-Être confronté à des situations problématiques, c'est pousser l'élève à enrichir ses capacités cognitives et réflexives, il doit lire, décoder puis mettre le lien entre les informations et enfin installer. Ce qui constitue en lui-même un plus dans le processus de transmission des connaissances.

-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 la langue apprise. C'est déjà considéré parmi les nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire actuellement.

-C'est un moyen qui nous permet de découvrir tous les aspects de cette langue étrangère et toutes ses particularités.

c-Ceux qui sont pour les autres choix ont proposé plusieurs méthodes et stratégies de travail, mais nous devons d'abord, noter que la plupart de ces enseignants ont choisi la démarche basée sur une grammaire qui s'appuie sur le texte 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, nous n'allons pas lui situer le problème mais c'est à lui de repérer les caractéristiques grammaticales des différents textes enseignés. C'est lui qui a la possibilité de réutiliser les spécificités de ce support et d'évaluer les autres textes appartenant à la même typologie textuelle et ayant les mêmes caractéristiques grammaticales.

-Le repérage de la règle dans son contexte réel, c'est-à-dire le texte permet à l'apprenant de connaître le fonctionnement de la langue à travers ses composantes, et les manifestations des éléments étudiés le long de l'énoncé.

-La contextualisation des travaux effectués est importante dans la maîtrise des faits enseignés. L'objectif de l'enseignement des langues est de produire correctement à l'écrit et à l'oral donc c'est le meilleur moyen de réaliser les objectifs de l'enseignement des langues étrangères.

Nous constatons que les enseignants optent pour une démarche grammaticale explicite. C'est-à-dire un enseignement formel de la grammaire, parce qu'elle s'appuie sur l'exposé direct des concepts et des règles aux apprenants, sans leur compliquer la tâche et sans mettre les enseignants dans des situations de transmission de savoir difficiles. Ce qui est lié au niveau des apprenants à leurs capacités réflexives lors des travaux effectués

pendant l'exécution de la séance grammaire. Mais ce n'est pas le cas chez tous les enseignants de la grammaire

La quatrième question

Cette question est relative aux contenus proposés aux enseignants du Français au secondaire. Les remarques faites à propos du programme 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. Pour certains enseignants, ceux qui ont réalisé le programme doivent contacter les concernés (enseignants et apprenants) avant choisir les contenus. Il fallait prendre en considération les facteurs psychologiques et sociaux des partenaires afin d'assurer cette homogénéité entre les acteurs de la classe et les contenus proposés.

-Il n'est ni efficace ni riche dans sa composante informative. Il ne propose pas aux apprenants un élément langagier ou culturel qui favorise le développement des connaissances des apprenants.

-Certains enseignants pensent que son contenu est difficile par rapport aux potentialités et au contexte des apprenants. En Algérie la composante humaine et culturelle est variable, donc nous sommes confronté à différents contextes, il est indispensable d'adapter le programme aux différentes situations existantes.

-D'autres pensent que, ça dépend de l'enseignant et les stratégies adoptées en classe pour expliquer ses différentes parties, car c'est lui qui gère le groupe, il peut rendre ce programme à la portée des apprenants en fonction des supports choisis et des stratégies adoptées en classe.

-IL y a des répétitions des contenus 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. Pratiquement c'est le même programme qui est proposé aux apprenants durant les trois années du secondaire. Ce qui ne donne aucun avantage à l'apprenant de découvrir d'autres typologies et d'autres outils de production.

-Il est désordonné par rapport à la progression des structures proposées. Pour les sujets consultés il n'y a pas une cohérence qui permet à l'élève de structurer ses idées de façon à renforcer ses acquis.

Mais cela n'empêche pas qu'il ya ceux qui pensent que le programme est abordable:

-Il est varié et en complémentarité avec les autres phases étudiées. Contrairement aux autres contenus. Il est varié sur le plan des informations programmées et il y a une homogénéité et continuité.

-Il est destiné à améliorer le niveau des élèves, par ses choix car il répond aux critères de l'approche par compétence (préconisée par la tutelle).

-Il est acceptable.

Donc, nous remarquons que la majorité des enseignants ont des opinions négatives à l'égard des contenus. Ils sont convaincus de leurs opinions. Ce qui normalement, influencera négativement le déroulement des séances de grammaire, car le fait de penser qu'il n'est pas à la hauteur, crée un environnement hostile pour l'apprentissage de la grammaire et met l'enseignant et l'apprenant dans une situation de déséquilibre face à son travail.

La cinquième question

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

-L'insuffisance des applications en classe. L'enseignant est dépendant du programme donc il n'a ni la possibilité ni le choix de consacrer des séances aux applications pour permettre à l'apprenant de maîtriser le point abordé.

-Les coupures entre les différents programmes des trois paliers (primaire, moyen, secondaire) posent plusieurs difficultés pour les enseignants et pour les apprenants car ils n'arrivent pas à faire le lien entre les différents acquis.

-L'incompétence de certains enseignants, l'indifférence des apprenants et la progression du programme proposée, trois obstacles qui peuvent être réunis dans la même classe et qui peuvent bloquer la transmission convenable et correcte des connaissances.

- Les difficultés au niveau de la compréhension des apprenants. Ce qui signifie, l'incapacité d'appliquer la règle vu les représentations négatives à l'égard de cette langue étrangère.

-Les confusions entre les systèmes langagiers de la langue maternelle et celui de la langue française.

-Manque ou absence de l'utilisation de la langue française en dehors de la classe, ne permet pas à l'apprenant d'acquérir les automatismes de cette langue.

-Méconnaissance d'un lexique qui assure la bonne description de la langue cible, c'est-à-dire des difficultés d'ordre métalinguistique.

-Prédominance de la grammaire textuelle.

Ce que nous devons 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. mais nous devons aussi aller vers la théorie pour résoudre certains problèmes.

La sixième question

Pour ce qu'est de cette question, nous avons essayé de voir comment se comportent les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes dans l'enseignement de la grammaire. Et comment ils règlent les problèmes qui se posent, parce que le fait de leur demander la ou les solutions cela les pousse à creuser dans leurs expériences et leurs imaginaires pour la trouver. Les propositions étaient nombreuses et variables :

-Revoir le programme proposé aux élèves du secondaire de sorte qu'il réponde aux besoins et aux capacités des concernés. Chose qui peut les motiver davantage à travailler en collaboration avec l'enseignant et le groupe.

-Elargir le champ d'investigation de la grammaire, en proposant plusieurs activités et en variant les objectifs visés.

-Faire une explication plus détaillée des concepts grammaticaux pour faciliter la tâche d'utilisation, et de donner aux apprenants les moyens de décrire et d'expliquer clairement

les fonctionnements de la langue et de proposer leurs choix lors des productions écrites et orales.

- Consacrer un volume horaire plus important pour les cours de Français.Plus particulièrement les séances de grammaire, vu leur utilité et essayer d'appliquer des démarches plus pratiques et plus efficaces en classe.

-Inciter les apprenants à exploiter les informations acquises lors les interactions sociales quotidiennes.C'est le seul moyen permettant la maîtrise d'une langue.C'est une application dans un contexte réel et pour arriver à le faire.Il faut travailler davantage sur les représentations et le statut de cette langue étrangère dans la société.

-Intensifier les exercices de grammaire en les variant.

-Motiver les apprenants à faire des recherches dans le domaine de la grammaire en abordant des sujets et en leur donnant la possibilité de les débattre avec le groupe et au sein de la classe.

-Revoir la formation des enseignants en leur proposant des contenus et des recyclages en relation avec les programmes.

-Exploiter les rapports existants entre la langue maternelle et la langue cible de façon à les rendre plus proche.

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, nous ne pouvons 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 et de résoudre toutes les difficultés.

La septième question

Elle est en relation avec les pratiques métalinguistiques.Nous avons voulu connaître la relation des enseignants avec ces activités en classe et nous avons eu les réponses suivantes :

-Nous utilisons la terminologie connue par les usagers de la langue française, et nous la comparons avec celle de la langue maternelle pour la rendre plus simple et plus accessible pour les apprenants.

-Il n'est pas pratique de varier les concepts pour les apprenants, car cela rend la tâche de la mémorisation plus compliquée et plus difficile aux apprenants surtout, en phase de connaissance avec la langue étrangère.

-Des fois, nous sommes censé expliquer les cours par le biais des reformulations car elles sont plus simples et l'apprenant comprend facilement.

-Certains enseignants ignorent totalement le sens des pratiques métalinguistiques et leur existence dans les enseignements de la grammaire. Ils ne font aucun effort pour les exploiter en cours.

Nous constatons que pour la plupart les activités métalinguistiques ne sont pas nécessaires. Elles sont facultatives et leurs utilisations ne constituent pas un problème en classe de langue.

La huitième question

C'est le développement du sens de la réflexion chez les apprenants par le biais d'activités proposées en classe :

-Certains professeurs ont reconnu le fait de donner plus d'importance à la mémorisation des faits de langue plus que la réflexion. Ils jugent que les apprenants n'ont pas les moyens de mener des réflexions en langue étrangère et ne peuvent pas progresser dans le côté des règles grammaticales.

-Pour d'autres enseignants, ils optent pour le développement du côté réflexif mais d'une manière guidée. C'est-à-dire, ils orientent les réponses des apprenants vers l'objectif visé par la séance.

-Enfin, la troisième catégorie est de ceux qui préfèrent lier le travail réflexif avec le sujet abordé en classe, cela nécessite une réflexion sur les concepts proposés, et pour eux ce n'est pas important.

La neuvième question

Elle était d'ordre général et concerne les interactions entre enseignants à propos des pratiques métalinguistiques en classe :

-La plupart des enseignants consultés ont reconnu le fait qu'ils ne discutent jamais sur les enseignements des terminologies étudiés. Ils s'intéressent seulement à l'enseignement de la grammaire. Pour eux, c'est le problème le plus important actuellement et la maîtrise des concepts vient automatiquement et au fur et à mesure.

Ce sont les résultats recueillis auprès de nos sujets interrogés. Nous tenterons par la suite de les discuter afin de répondre à une partie de notre problématique.

4.1.2 Phase d'analyse

L'analyse des questions proposées s'est opérée successivement en s'appuyant 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 contextuelles et professionnelles.

La première question

L'analyse des réponses relatives à l'enseignement de la grammaire reflète une distinction entre les visions et les pratiques des enseignants sur la façon d'enseigner la grammaire du FLE en classe. Alors que nous pensions que nous avons affaire à une seule catégorie d'individu (PES de français), nous nous sommes retrouvé face à plusieurs types d'enseignants et différents profils. Cette hétérogénéité existante est peut être justifiée par la différence existante entre les différents profils, puisque à propos de cette question, nous avons demandé aux enseignants, exerçant dans des contextes différents et de niveaux d'instruction différents, de justifier leurs réponses. Cela pourrait nous expliquer en quelques sortes les motivations et les raisons pour lesquelles ils ont opté pour tel ou tel choix.

La première catégorie (ceux qui favorisent la réflexion puis la pratique) est dominée par les diplômés en langue française (f1, f2, f4, f5, f6, f7, f8, f9, f10, f11, I1, I2, A1, A2). Ce sont pratiquement, les spécialistes de la langue et ils ont eu une formation dans ce sens. Ces enseignants proposent l'exploitation des différents facteurs d'apprentissage chez l'apprenant (cognitifs, sociaux et culturels). C'est-à-dire, un apprenant est un tout qui ne peut pas fonctionner sans faire appel à tous les critères influençant sa réceptivité des contenus grammaticaux. D'ailleurs, ils veulent redonner à l'enseignement de la grammaire une autre dimension plus grande et plus large. Cela apparaît clairement dans les justifications données pour argumenter leurs réponses :

-F1 , F2 , F7,F8et F11 pensent que la réflexion puis les pratiques langagières permettent de mettre les connaissances enseignées dans un contexte social qui fonctionne en adéquation avec l'apprentissage.Cette grammaire apprise en classe devient un instrument de communication social et pratique.En plus,cela enrichit l'apprenant en lui donnant un savoir-faire utile dans certaines pratiques de la vie quotidienne. Ce qui insinue que l'enseignement ne vise pas seulement la transmission de la grammaire d'une langue comme étant un ensemble de règles, mais l'exploitation des règles apprises lors des productions et des communications écrites et /ou orales.Et c'est à ce moment que le champ d'investigation de l'apprenant s'élargit.Ce qui valorise la grammaire et son enseignement.

-F4 et F9 déclarent qu'il faut changer les situations à l'apprenant, autrement dit, il faut lui créer des situations critiques où il est obligé de réfléchir de sorte à pouvoir dégager le concept grammatical ou la règle voulue sans attendre les aides ou les réponses de l'enseignant.Il faut 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 cela développe ses compétences de production et de réflexion dans le domaine de l'étude de la langue et de la production.

-Les autres partisans de cette catégorie ont presque les mêmes tendances quant l'enseignement de la grammaire, autrement dit, pour eux, il est nécessaire de mener une réflexion sur les nouvelles connaissances et savoir les exploiter dans différentes situations au profit de cette langue étrangère et de son enseignement.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, elle est formée de quelques enseignants dont les profils sont différents:

-F3 à titre d'exemple, affirme que la réflexion seule permettra à l'apprenant de comprendre le fonctionnement de la langue. Elle rend l'apprenant actif lors des pratiques de la classe, ce qui le poussera aussi à être plus attentif. L'enseignant dans les phases de réflexion devient un collaborateur et un médiateur, il perd le statut de détenteur de savoir qui impose ses idées.

-I5 La réflexion soutenue par l'idée de mémorisation.C'est-à-dire, il doit comprendre la signification des concepts et les mémoriser, comme c'est le cas dans la théorie de la psychologie cognitive. Cette tendance l'aide à l'installation d'un nouveau savoir et la

réutilisation correcte 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). C'est-à-dire, les faits de langue ne peuvent pas être enseignés que par le biais des applications. Ce que nous devons préciser c'est que le groupe est formé des enseignants non spécialistes dont des ingénieurs et trois PES contractuels. Ce qui pourrait influencer leurs idées à propos de l'enseignement de la grammaire, autrement dit, leurs expériences sont limitées:

-I3 estime que c'est le meilleur moyen pour maîtriser une langue, car à force de répéter le même élément plusieurs fois dans les applications. Cela permet à l'apprenant de s'approprier ce nouveau savoir grammatical, et aussi avoir la possibilité de l'utiliser dans différents contextes. Le seul inconvénient est la nature de l'exercice proposé, s'il opte pour cette possibilité de mémoriser les points de langue ou il varie les contextes d'utilisation de façon à donner les autres choix.

-A2 et A4 déclarent que l'explicitation de la grammaire (la grammaire formelle) facilite la tâche à l'enseignant, en lui évitant d'être confronté à des obstacles d'apprentissage par rapport aux apprenants. Normalement, ils n'ont pas cette capacité de chercher et de trouver la règle. Cela permettrait à l'apprenant d'acquérir facilement ce nouveau savoir. Ces idées reflètent l'image qu'a certains enseignants à propos de leurs apprenants (ayant des potentialités limitées en langue française), mais cela nécessite une analyse des apprenants avant d'aller vers des jugements personnels et individuels, qui n'ont pas une base scientifique et solide.

- A3 pense que la pratique amène l'élève à connaître et maîtriser la règle plus aisément. C'est un moyen plus pratique en classe de FLE. Il est toujours présent dans les représentations des enseignants par rapport aux capacités des apprenants et leurs façons de traiter les problèmes de grammaire en classe.

-I5 change de cap en revenant à l'idée de l'impact des productions écrites sur les enseignements de l'apprenant et aussi sur l'enseignement de la grammaire. Ce qui peut être vrai car l'apprenant en faisant des exercices sera face à des énoncés, qui peuvent lui donner une idée sur la production écrite. Donc, elle devient une source d'inspiration et de remédiation pour les spécialistes.

Suite à ces informations et données nous remarquons les éléments suivants :

-Le profil des enseignants et leurs formations ont un impact sur leurs tendances et stratégies de transmission du savoir grammatical. L'enseignement est lié aux profils des enseignants en influençant les choix et surtout les relations avec les apprenants et les contenus. D'ailleurs, ceux qui préfèrent les réflexions, l'implication et la construction de l'apprenant sont ceux qui ont eu une formation spécialisée dans le domaine. Par contre, les autres choisissent les méthodes les plus simples et les moins fatigantes, c'est un élément très important dans les choix des enseignants.

-D'un autre côté, les enseignants insistent sur l'importance du développement de la réflexion chez l'apprenant. Autrement dit, il doit participer dans la construction des connaissances dans la classe, de manière à l'aider à résoudre les problèmes et les difficultés qu'il affronte en classe. Cela lui permet aussi d'arriver au point d'utiliser les règles apprises dans des contextes convenables, et de les décrire avec une terminologie précise et claire. Ce qui constitue l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école algérienne en constituant un pas en avant dans le processus de maîtrise d'une langue étrangère.

-Malgré toutes nos 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. C'est un élément souvent négligé dans les activités d'enseignement de la grammaire. Pour la plupart des sujets consultés, les deux grammaires (implicite et explicite) sont différentes, mais, en faisant une lecture approfondie des principes qui gèrent les démarches et les stratégies utilisées dans les classes de langue, nous découvrons qu'il s'agit d'un travail complémentaire, qui s'effectue en classe. D'ailleurs, nous ne pouvons pas connaître une sans voir son utilisation dans un énoncé et l'inverse, nous ne pouvons pas étudier un énoncé grammaticalement sans avoir recours à l'explicitation des différentes règles. Donc les enseignants doivent pratiquement passer par les deux opérations en simultanéité.

Les tendances sont variées mais la réflexion et la découverte sont les deux points essentiels dans le processus de transmission de la connaissance grammaticale pour les consultés.

La deuxième question

Dans ce contexte, nous voulons connaître les moyens et les outils qui assurent la transmission du savoir grammatical d'un enseignant vers un apprenant. Nous voulons trouver, par le biais des réponses données, les moyens fiables pour décloisonner cet enseignement.

La question demandait aux enseignants les méthodes et les approches qu'ils préconisaient durant les séances de l'enseignement de la grammaire en classe (les choix donnés étaient; approche contrastive/besoins langagiers/productions des apprenants). C'étaient pratiquement les choix les plus utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. Le constat était la dominance de l'utilisation des besoins langagiers des élèves, c'est-à-dire, le recours à la dimension sociale, les besoins communicatifs et de la dimension culturelle de l'apprenant au détriment des autres facteurs. Vu que l'élève s'exprime souvent dans sa culture, cet élément qui n'existe pas dans nos classes, et qui n'est jamais pris en considération. Si nous essayons de l'expliquer c'est peut-être dû aux choix et exigences institutionnelles, 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 spécialistes de l'enseignement de la grammaire, c'est qu'il est dévalorisé de son sens et de sa dimension sociale à cause de la rupture entre la grammaire comme domaine et la société comme pratique dans ce domaine. En allant plus loin, il est devenu un instrument qui fournit seulement des réponses aux différentes épreuves et examens, alors qu'en réalité, la grammaire constitue une science qui a le rôle primordial de régulariser le discours, changer les contenus et les idées en fonction de la compréhension des structures proposées, elle a la tâche 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, c'est un sujet qui a suscité plusieurs polémiques vu le statut de la langue maternelle dans les enseignements des langues étrangères, mais en ce qui concerne notre questionnaire, l'ensemble des enseignants ont été unanimes, qu'elle empêche la progression de l'enseignement des langues étrangères et pour tenter d'analyser ce point, nous avons jugé que c'est peut-être dû à l'abandon des apprenants de faire des efforts en

langue française. Pour eux, il est plus simple de comprendre en langue maternelle que de chercher des explications en langue étrangère.

Enfin, parlant des productions des apprenants et de leurs discours, cela ne sera pas possible, vu le niveau faible des productions et leurs qualités sauf 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. C'est à travers ces travaux qu'il faut régler et réguler ses acquis et non le juger négativement en bâtissant une représentation négative, qui ne fait qu'aggraver la situation de transmission des connaissances.

-Dans notre analyse des discours des enseignants, nous remarquons que la plupart d'entre eux n'ont pas eu une formation théorique sur l'enseignement de la grammaire et sur les comment procéder pour développer les connaissances personnelles et celles des apprenants.

La troisième question

Il est à noter que la question posée traite un sujet très important dans notre domaine de recherche, celui de travailler sur l'axe de la grammaire explicite ou/et implicite. Nous expliquerons comme l'interrogation précédente, nous avons trois parties et trois catégories de réponses, en fonction des positions des enseignants consultés.

La première partie (ceux qui avantagent la règle puis la pratique) développent plusieurs arguments en faveur de cette position :

F5- (la règle fournit à l'apprenant les réponses aux problèmes rencontrés) à titre d'exemple, il favorise le travail de l'apprenant en lui permettant de participer dans les activités de la classe, en changeant et développant ses idées sur l'apprentissage de la grammaire. En plus, pour lui ce travail constitue un plus pour l'apprentissage du français et de la grammaire. La séance change d'une simple transmission vers un travail de groupe proposant plusieurs pistes de recherches et de compréhensions.

II- (pour une compréhension plus convenable) se base surtout sur l'idée de la simplicité du travail effectué. Ce choix pour lui assure une transmission et une réception plus simple pour les deux partenaires. Mais si nous analysons leurs discours, nous découvrirons une dévalorisation du vrai sens de la grammaire car ce n'est plus ce cours qui enrichit nos

élèves mais, c'est un moyen pour réussir les épreuves programmées sans penser ni à l'idée de compréhension ni celle de la production.

F2- (ça facilite la mémorisation des différentes règles apprises) l'idée ici rejoint la précédente. Pour lui, elle est plus opérationnelle, c'est-à-dire apprendre la grammaire pour répondre aux questions des épreuves. Il l'a décontextualisé puisqu'elle ne sera pas utilisée en dehors de l'espace de l'école ou de la classe. Pour cette catégorie d'enseignants, l'enseignement de la grammaire n'a pas une histoire ni un parcours chargé sémantiquement, ils l'ont vidé de toutes les valeurs sociales et linguistiques. La grammaire n'est plus qu'un cumul de règles apprises par cœur pour des raisons bien précises .

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. Ce qui reflète le niveau d'instruction des enseignants quant à l'enseignement de la grammaire et à propos des stratégies de transmission des informations, ce cas explique clairement la situation de l'enseignement de la grammaire dans le contexte algérien.

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

-La découverte (A2, F3, I3, I4, I5) : L'apprenant doit par le biais de ses travaux arriver à repérer la règle, et en dégageant la règle, l'apprenant a les moyens de la réutiliser dans d'autres situations. Il comprendra son fonctionnement dans un contexte réel, en même temps, il découvrira les aspects de cette langue. Ce qui lui facilitera les travaux de production écrite et orale, il peut aussi justifier ses choix et les combinaisons qu'il propose à ses collaborateurs. Un autre aspect de la découverte, c'est à la fois une mémorisation de la règle et une motivation pour l'apprenant puisqu'il se sentira capable de participer dans la construction du savoir.

-La réflexion (F4, F5, A1) : Ce genre de travail s'effectue en groupe de façon à mener une réflexion collective C'est parmi les nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire car une telle situation peut les entraîner à débattre les faits de langue (objets d'étude) et à les comprendre de façon plus détaillée.

La réflexion implique obligatoirement l'apprenant, et en même temps c'est une vision plus claire. Les apprenants débattront toutes les possibilités et donc c'est un moyen de maîtriser davantage la grammaire et la langue étudiée.

-La mémorisation (A3, A4) : Cette conception de l'apprentissage assurera la mémorisation des règles. L'apprenant à force de répéter la même règle peut la réutiliser mais l'inconvénient dans ce cas, c'est que l'apprenant peut connaître une règle sans la comprendre ce qui rend les tâches de productions plus compliquées.

Les deux composantes proposées font partie de la catégorie de la grammaire explicite, sauf que les opinions des enseignants varient entre les démarches déductives ou inductives. C'est-à-dire, soit de la règle vers son application ou le contraire de l'application vers la règle. Ils ne sont pas déterminés à propos de la méthode la plus efficace dans le cas de l'enseignement de la grammaire.

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 car confronté à un texte, l'apprenant découvre les spécificités et les combinaisons existantes de sorte à les réutiliser dans les productions écrites.

. 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 est comment mettre l'apprenant dans des situations problématiques, où 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, et le développement de leurs enseignements de la grammaire :

-Il assure l'accès au sens et la mémorisation de la métalangue de cette langue étrangère, parce que l'apprenant passe par plusieurs étapes. Ce qui lui impose de penser et de repenser à propos de tous les éléments étudiés. Ce va et vient joue le rôle de maîtriser la métalangue et la grammaire.

-Le développement d'une posture réflexive inexistante actuellement chez la plupart des apprenants changerait l'image de la grammaire chez eux. Le problème majeur n'est l'information en tant que tel mais la représentation qu'a l'apprenant à propos de la grammaire qui l'empêche de participer dans les tâches scolaires.

-L'apprenant arrive à résoudre les problèmes auxquels, il est confronté sans faire appel chaque fois à son enseignant. Il devient plus compétant et plus actif, cela développe dans la classe le sens de la collaboration entre les partenaires de la classe.

-C'est le moyen qui permet à l'apprenant de comprendre le fonctionnement, il peut mettre en application ses acquis en dehors de l'environnement de la classe, et c'est l'objectif de notre enseignement. Un apprentissage sert de support et d'appui dans la vie quotidienne.

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. Elle leur assurera une certaine autonomie et activité en classe de. Il faut préciser que ce sont des pratiques relatives aux activités des enseignants, si il les développe l'apprenant les développe, sinon il n'aura pas cette possibilité de les renforcer. En plus, l'enseignant doit comprendre que la participation de l'apprenant est la motivation la plus efficace dans le processus d'apprentissage.

La quatrième question

Elle porte sur une lecture des jugements des enseignants à propos des contenus des et des programmes de la grammaire au niveau des manuels du secondaire. Les opinions sont divergentes et elles ont un lien avec le profil des enseignants qu'elles reflètent :

-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 proposés avec le projet et la séquence puisque l'objectif de la grammaire dans les programmes est d'amener l'apprenant à produire et à imiter correctement le modèle proposé. En outre, il vise à améliorer le niveau de l'apprenant. Ce qu'il faut retenir c'est que, ces enseignants n'ont pas une longue expérience. Ce qui suppose que leurs idées ne sont pas issues d'une analyse objective des contenus et des programmes préconisés par le ministère, mais ce sont des jugements subjectifs liés à la façon dont ils enseignent la grammaire et en

fonction du niveau des élèves et non celui du contenu lui-même. Donc la qualité et l'organisation des éléments enseignés ne sont pas toujours en complémentarité avec les connaissances antérieures des apprenants. Ce qui peut constituer un obstacle dans le processus de réception des données car les spécialistes insistent sur le fait de lier les deux types d'informations afin de faciliter les tâches d'installation des données.

-Les autres enseignants (la majorité) portent des jugements négatifs à l'égard de la composante du programme :

Premièrement, du côté de son organisation. Autrement dit, il n'y a pas une homogénéité ni au niveau de la même année, ni entre les différents niveaux du même pallier d'enseignement. Ce sont des concepts et des exercices qui ne reviennent pas dans leurs composantes mais dans leurs principes et leurs idées. L'apprenant n'a pas les moyens de développer ces capacités grammaticales (réflexives, cognitives), il ne réfléchit pas, il ne crée pas, il n'éprouve aucune difficulté à répondre mais n'arrive pas à réutiliser ces éléments dans une production. Il devient un imitateur de modèles et non un constructeur ce qui n'avantage pas son activité dans la classe.

Deuxièmement, 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. Il est confronté à des modèles fixes qui bloquent sa créativité et son imaginaire, par rapport aux autres possibilités et choix d'utilisation des mêmes structures et même modèles.

Ce qui a créé des représentations hostiles à l'égard de ce programme et de la grammaire elle-même, cette hostilité a créé des réactions négatives chez la plupart des enseignants, d'ailleurs, certains sont allés plus loin, en la culpabilisant de la situation dont souffrent nos apprenants et les problèmes qui les agacent dans les travaux exercés en classe de FLE.

Ce 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 présenter les lacunes du programme, car, l'apprenant est généralement influencé par les idées de son professeur. Ils doivent adapter les contenus en fonction de leurs apprenants et de leurs besoins langagiers dans la classe.

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 à travers une question ouverte, favorisant des réponses personnelles, alors nous avons remarqué qu'il y a trois positions et trois pôles différents et qui s'opposent :

-Le premier est l'enseignant (F2, F4, F5, I1, I2, I5, A1): la formation déficiente de certains enseignants est à l'origine de la plupart des problèmes rencontrés dans les classes. Les choix d'exemples et d'exercices rendent, des fois, les tâches de transmission plus compliquées. C'est-à-dire la formation des enseignants est un facteur important dans cette situation critique, ce qui remet en cause les stratégies utilisées et les relations existantes dans les classes. En outre, il faut motiver les apprenants à s'impliquer davantage dans le travail de groupe, à titre d'exemple :

F2 déclare que le problème est relatif à trois éléments :

A-L'incapacité des enseignants. Ils ne sont pas capables de transmettre convenablement les informations nécessaires aux apprenants.

b-L'indifférence des apprenants qui pensent que cet enseignement est facultatif par rapport à leurs besoins et aux exigences sociales. D'où le développement des représentations négatives à l'égard de l'apprentissage de cette langue étrangère.

c- Les contenus proposés ne répondent pas aux contextes d'enseignements, d'où l'absence d'une homogénéité au sein de la classe.

Si nous analysons sa réponse nous pouvons dire que l'enseignant se culpabilise mais il ne nie pas, la culpabilité de l'apprenant négligeant, et ne voulant pas participer dans la construction du savoir. De ce fait, le travail de remédiation doit se faire à tous les niveaux de la scolarité.

-L'apprenant : les enseignants (F6, F7, I3, A2, A3) pensent 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 est à l'origine de beaucoup de problèmes pour les élèves et les enseignants. Le travail de la classe se fait en complémentarité entre les acteurs, et actuellement les tendances sont pour les interactions

sur tous les plans entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants. Si l'un des partenaires ne participe pas dans la transmission du savoir l'objectif visé ne sera pas réalisé.

En analysant ce point de vue, il est important de revoir le statut des apprenants dans nos classes car cette passivité peut être expliquée par une certaine incompetence ou négligence. Elle peut être interprétée par une incompréhension des relations existantes dans les classes.

-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. L'enseignant n'est pas autonome, ni dans le choix des supports ni celui des applications et des fois même celui des stratégies à appliquer avec ses apprenants, cette autonomie dans les choix des contenus peut contribuer énormément dans le développement des relations et des pratiques durant les séances de grammaire. donc les enseignants cherchent cette liberté de travailler pour donner un plus à l'enseignement de la grammaire.

Le problème est à la base compliqué du moment que l'origine n'est pas précisée. En analysant tous les discours et les réponses des enseignants, nous constatons que les avis sont variés, le seul lien entre les contenus est que l'enseignement de la grammaire est défaillant et nous devons revoir ses composantes. La première tâche est de situer le blocage ensuite penser aux solutions possibles mais en collaboration avec les partenaires de manière à donner toutes les solutions possibles à tous les problèmes rencontrés durant les travaux de grammaire. Et aussi faire intégrer l'apprenant dans ce travail de réflexion et de recherche.

La sixième question

Nous avons donné un champ libre aux enseignants pour proposer des visions sur l'enseignement de la grammaire. Les réponses données ne sont pas des solutions, mais seulement des propositions qui peuvent être fiables ou non, cela n'empêche pas que nous les présentons:

-Il y a un élément très important, soit l'ancrage de la grammaire dans les pratiques sociales ou bien la contextualisation de la grammaire(f1). Autrement dit, amener l'élève à exploiter

ses acquis grammaticaux et ses connaissances dans différentes situations de production de paroles ;c'est-à-dire l'enseignant doit le pousser à s'exprimer plus fréquemment, et entamer des discussions à propos des concepts grammaticaux.Ce qui développe chez lui une perception des concepts grammaticaux et peut l'emmener à créer une terminologie qui l'aide à décrire correctement toutes les manifestations de la langue cible.

- Un autre aspect est la simplification des concepts et le recours à la langue maternelle.C'est-à-dire expliquer certains concepts ou fait de langue à l'aide de 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 toutes les convergences entre les deux langues.Cela pourrait lui permettre de découvrir la langue française.Il faut à chaque fois faire un rappel concernant les divergences car à des moment donnés, ça peut rendre les taches d'apprentissage plus dures et l'apprenant commettra plus d'erreur et confondra les deux systèmes.

-Il y a une catégorie de solutions relative à l'institution du moment qu'elle doit changer les méthodes appliquées en classe, avec un volume horaire plus large que celui qui existant actuellement (3à5 heures par semaine). Une telle procédure donne la chance aux apprenants d'avoir des contacts volumineux avec cette langue étrangère, et va la valoriser auprès de nos enseignants et apprenants.

-La deuxième catégorie 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.Ce qui dépend surtout des capacités et des motivations des enseignants.

Enfin nous ne voulons pas conclure cette partie, sans préciser que le champ de la grammaire est large et pour donner des solutions définitives à propos de son enseignement.Cela n'est pas possibles mais tout ce que nous sommes entrain de le faire est rendre les tâches des enseignants et des apprenants plus simples.

La septième question

Nous avons changé d'objectif dans cette série de question, en traitant spécialement le problème des activités métalinguistiques. Comme point de départ, nous avons voulu connaître les avis des enseignants à propos de ces activités, en analysant leurs discours. Nous avons trouvé :

-La terminologie pour la plupart des enseignants n'est qu'un outil de classement des informations ou des mots grammaticaux existants. Sa valeur par rapport à l'enseignement de la grammaire est facultative. Les enseignants négligent ce côté réflexif de la langue qui peut assurer la compréhension des choix effectués lors des productions. Ce qui constitue en lui-même un obstacle pour nos apprenants.

-Varier les concepts cause des difficultés pour les apprenants, mais limiter la réflexion à l'apprentissage des connaissances grammaticales des apprenants rend les élèves incapables de défendre leurs choix et leurs idées.

-Le procédé de la reformulation est l'élément le plus important avancé par les enseignants consultés, car c'est un moyen pour pousser les apprenants à réfléchir. Certes il vise la simplification des données et la vulgarisation des informations, néanmoins c'est un choix supplémentaire pour décrire des combinaisons ou des mots existants dans nos discours grammaticaux. Il ne figure pas dans toutes les instructions et les exigences établies par les institutions.

-La chose qui nous a attiré notre attention, c'est que certains enseignants utilisent des termes et expliquent la grammaire par le biais des activités métalinguistiques mais ignorent totalement le sens de cette expression. Ce qui renvoie peut-être à la qualité de la formation reçue à l'université et aux formations faites par les inspecteurs.

Le plus important par rapport à cette question c'est que la formation est défectueuse chez certains pratiquants de la langue, elle ne satisfait pas tous les besoins et les désirs de nos élèves.

La huitième question

Ce sont les travaux basés sur la réflexion dans nos classes d'enseignement des langues étrangères.

En analysant les informations recueillies dans les classes nous repérons des spécificités de l'enseignement des activités métalinguistiques :

-D'abord, l'ignorance de l'importance d'un tel enseignement dans la progression des connaissances des apprenants laisse les enseignants incapables d'opter pour des descriptions des discours et des productions convenables. D'où le choix continu de la mémorisation et l'imitation sans comprendre le fonctionnement des énoncés. Ce qui

constitue en lui-même un blocage chez les apprenants car ils n'ont pas la possibilité de reproduire dans d'autres situations et en autonomie. Il y a toujours cette dépendance qui empêche l'apprenant à être à l'aise.

-Un autre point, susceptible de changer les idées, est celui d'une réflexion conditionnée et proposée par des professeurs. Il faut libérer la pensée de l'apprenant pour débloquent sa créativité. Et de ce fait le pousser soit à décrire ses productions par une terminologie personnelle capable de satisfaire les attentes de ses récepteurs, où il devient conscient de la terminologie qu'il utilise. Dans les deux cas, cela avantage énormément l'enseignement des activités métalinguistiques.

-Enfin, l'incapacité des enseignants à créer une atmosphère de débat et de discussion à propos des composantes de la grammaire et des concepts enseignés. Elle ne développe pas chez les apprenants les qualités réflexives et les interactions nécessaires dans le contexte scolaire.

Enfin et en guise de conclusion pour cette question, l'adoption d'une posture réflexive dans nos classes et chez nos enseignants est un élément négligé mais qui doit être pris en charge afin de redresser la situation actuelle. Et changer les représentations négatives développées par la plupart des élèves, car le problème le plus compliqué est celui des représentations négatives qui doivent au fur et à mesure être modifiées pour l'intérêt de la formation.

La neuvième question

L'analyse des données nous montre que le problème dans l'enseignement de la grammaire, surtout le recours aux activités métalinguistiques dépassant l'obstacle de la nature des informations enseignées. Il relève plus des relations entre le savoir et l'enseignant, le savoir et l'apprenant, et surtout entre l'enseignant et l'apprenant. La difficulté réside dans la transmission d'un savoir faire assurant une autonomie et une gestion convenable des connaissances. La description des faits de langue en s'appuyant sur une terminologie claire et précise témoigne du degré de maîtrise de langue étrangère enseignée.

4.1.3 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.

Le savoir grammatical dans nos classes

Dans le cadre théorique, nous avons cité et expliqué le classement des savoirs et la transposition didactique. Et pour ne pas changer de cap, nous vérifierons ensemble cette transposition dans nos classes. D'abord H. Besse¹⁰³ précise que « La notion de grammaire intériorisée présuppose un dispositif génétique propre à l'être humain qui lui permet d'acquérir, pour peu que certaines conditions de l'environnement soient réunies, n'importe quelle langue (naturelle) mais ce dispositif demeure une potentialité tant que cette langue n'est pas acquise, tant que ses données n'ont pas été intériorisées »(p19) Donc par rapport à notre lecture de l'environnement existant, le problème de l'intériorisation de la langue étrangère française et de sa grammaire n'est pas impossible. Mais les conditions ne sont pas réunies, d'un côté, un milieu défavorable à la réception de ses données, de l'autre côté les acteurs n'avantagent pas ce travail. Ce qui rend les tâches d'intériorisation plus compliquées et des fois impossibles, ce qui constitue déjà un premier obstacle à l'enseignement de la grammaire.

Un autre point dans cette opération de transfère des connaissances est celui évoqué par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard¹⁰⁴, le concept de transposition didactique qui signifie ce passage de l'information d'un savoir savant théorique et démontré par les chercheurs vers un savoir appris reçu par les apprenants, en passant par les étapes du savoir à enseigner et le savoir enseigné. Le respect de ce parcours exige la simplification des informations de sorte à les rendre à la portée des élèves. Or la situation au quelle nous sommes confronté (selon les réponses des enseignants) ne respecte pas les étapes, car l'ensemble des enseignants reprend les informations sans prendre en considération les apprenants. En plus ils ne les considèrent pas apte à connaître et à traiter le savoir. Ce qui ne permet pas de développer les compétences de production et d'acquisition d'un savoir-faire nécessaire dans nos classes. Et comme le souligne J-C-

¹⁰³Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / Didier.

¹⁰⁴Chevallard, Yves. (1985) « La transposition didactique- Du savoir savant au savoir enseigné », Grenoble, La pensée sauvage.

Beacco¹⁰⁵ (p142) « La production des connaissances linguistiques savantes transposées à des fins de diffusion implique en principe, un contrôle des processus de sélection et d'adaptation », ce qui rejoint aussi ce que nous avons dit. En plus, il précise que le travail de l'enseignant par rapport aux savoirs c'est de les sélectionner et de les adapter en fonction des besoins et des exigences des pratiques de la classe.

L'enseignant et son rôle dans la classe

Le premier point à soulever dans cette partie et en relation avec le contexte de notre travail. La distinction proposée précédemment concernant les enseignants natifs et non natifs. La deuxième catégorie n'existe pas, ce qui supprime le premier critère de classement de notre étude puisque tous les enseignants ont les mêmes repères identitaires et sont issus de la même composante sociale. Cela suppose qu'ils ont le même rapport professionnel et représentationnel envers cette langue étrangère. Mais en revenant à la classification de G.Vigner (qui propose une classification par rapport aux pratiques d'enseignements en classe) à propos des statuts des enseignants du français et en les comparant avec les différents cas étudiés ou consultés. Nous remarquons que les deux classes existent parmi nos enseignants. Mais nous remarquons, aussi, que la domination est à la deuxième catégorie c'est-à-dire « ceux qui pratiquent ouvertement un enseignement explicite et déductif de la grammaire »¹⁰⁶, c'est-à-dire un enseignement dans lequel, nous proposons aux apprenants la règle puis nous passons automatiquement à l'application. Pour la simple raison c'est que cette approche est considérée plus facile et plus pratique pour la plupart. Autre chose, les tâches des enseignants deviennent de plus en plus moins compliquées, mais le vrai problème se pose au niveau du rendement et de la compréhension chez les apprenants.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, ce sont les enseignants issus des instituts de formation des professeurs de français (ENS), ce qui signifie qu'ils agissent des apprenants qui ont acquis une formation spécialisée dans la transmission des connaissances en langue étrangère et sur les méthodes d'enseignement de la grammaire du Français langue 2. Ils pensent et ils favorisent un enseignement basé sur la variation des méthodes et des stratégies d'enseignement de la grammaire pour enrichir l'apprenant, et pour le rendre actif et présent dans le processus d'apprentissage en classe.

¹⁰⁵J.-C. Beacco. (2016), « La Didactique De La Grammaire dans l'Enseignement Du Français et des Langues ». Ed. Didier

¹⁰⁶Vigner, Gérard. (2004). « La Grammaire En FLE », coll. Nouvelle Formule. Ed. Hachette.

Les éléments et les conclusions que nous pouvons tirer de cette classification et de sa relation avec les sujets consultés, ce sont plusieurs points très importants :

-La formation des enseignants est un facteur influant dans la qualité des enseignements assurés en classe car, elle joue un rôle primordial et déterminant au niveau du savoir transmis et même au niveau du savoir-faire utilisé pour le transmettre. Un enseignant qui a appris à faire la distinction entre les deux langues peut facilement travailler sur les deux axes sans commettre de confusions, ni compliquer les étapes de transmission et de réception chez les apprenants.

-La motivation des apprenants, un sujet qui doit être toujours pris en charge par les spécialistes, il est normalement l'une des préoccupations majeures des enseignants lors de leurs interactions avec les sujets de la classe. Il ne s'agit pas seulement de l'ensemble des informations transmises dans un cadre bien déterminé, mais il faut en même temps assurer la réception par l'apprenant. S'il ne se prépare pas à la participation et si il ne décide pas de construire un acquis, les tâches des enseignants deviendront plus compliquées voire même impossible à des moments donnés.

-La révision des propositions et des objectifs de l'enseignement de la grammaire peut contribuer énormément dans le développement de l'apprentissage de la grammaire vu que le constat est que la plupart des enseignants ne se retrouvent pas, et n'arrivent pas à s'exprimer convenablement en classe. Donner une certaine autonomie et liberté peut faire avancer les choses, Comme le précise Legendre¹⁰⁷ (p109) quand il définit la notion de transfert : « l'usage fait des connaissances acquises dans une situation nouvelle » c'est-à-dire l'objectif de l'enseignant n'est plus de faire cumuler à l'apprenant des informations mais de transmettre une compétence de production dans différentes situations, chose que beaucoup d'enseignants n'arrivent pas à le faire.

Nous pensons dans le même contexte que si l'institution et l'enseignant trouvent des solutions à ces obstacles. La situation de l'enseignement de la grammaire pourrait s'améliorer et les enseignants auront cette capacité de créer des solutions à des situations difficiles. Ce qui est à l'origine des objectifs de l'enseignement en général.

¹⁰⁷Scallon, Gérard. (2004), « L'Évaluation des Apprentissages Dans Une Approche Par Compétence ». Ed. deboeck.

Les stratégies d'enseignement

Ce sujet nécessite une relecture de la situation de l'enseignement en général avant d'aller vers la résolution des difficultés rencontrées dans nos classes.

Gérard Scallon¹⁰⁸ dans son œuvre intitulée « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence » définit la stratégie comme : « un comportement stratégique qui suppose que l'individu observé peut choisir, entre plusieurs procédés, celui qui convient le mieux à une situation donnée » (p55). Autrement dit, la notion de stratégie est un choix fait par rapport à plusieurs possibilités et qui porte sur un jugement fait par une personne visant un but. Comme nous l'avons constaté, les choix faits étaient presque identiques chez la plupart des interrogés (un enseignement explicite) pour des raisons plus pratiques et cherchant le but de la réussite certaine, mais ont-ils réussi leurs choix ? Pour répondre à cette question nous devons préciser les caractéristiques d'une stratégie. Dans le même document (p59) l'auteur précise : « Les stratégies sont des activités conscientes ou accessibles à la conscience. Les individus peuvent donc en parler (verbalement, certains évoquent l'idée de la métacognition) »¹⁰⁹.

-Les stratégies sont intentionnelles et délibérées, c'est-à-dire orientées vers un but précis.

-Les stratégies ne s'appliquent pas de façon identique à toutes les situations et, de ce fait ne peuvent être automatisées.

-Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles, autrement dit au « quand ? ».

Donc en comparant les réponses de nos enseignants, nous repérons des éléments qui existent dans leurs actes et d'autres non. Par exemple, ils sont conscients de leurs actes. Des moments, ils vont vers l'explicitation des objectifs et des buts visés par la séquence présentée. Le problème majeur, normalement, est l'application ou ce désir d'appliquer le même enseignement dans toutes les situations, ce qui bloque ce travail stratégique. Il y a aussi l'inconvénient des choix des moments d'action qui devient un souci pour la plupart des enseignants. Ce qui suppose que le travail stratégique en classe n'est pas satisfaisant et nécessite un redressement de la part de l'institution et des enseignants afin de rendre les pratiques et les activités de la classe plus efficaces et opérationnelles en même temps. Un

¹⁰⁸ Op. Cit.

¹⁰⁹ Op. Cit.

autre souci : est ce que nous pouvons enrichir nos stratégies d'enseignement ? La réponse est positive mais avec des conditions à respecter surtout de la part de l'enseignant.

-D'abord, la prise en charge d'une posture réflexive à l'égard des interactions avec les élèves, ce qui peut développer chez lui des procédures et des capacités de guidage des apprenants.

-Puis, mettre à distance les pratiques de la classe, c'est-à-dire analyser ses activités, ses comportements et ses interactions avec le groupe en partageant les soucis professionnels avec les autres enseignants afin des les régler et de les réguler.

-Enfin, une formation continue afin de connaître toutes les nouveautés concernant l'enseignement de la grammaire en FLE.

Ces étapes sont importantes dans le parcours d'un enseignant pour qu'il y ait une efficacité et un rendement de qualité, déjà son effet se montre à plusieurs niveaux comme :

-L'éthique (un enseignant est un modèle d'éducabilité pour ses apprenants)

-L'organisation (de la classe, des conditions de travail...etc.)

-Social (les représentations, le milieu familial)

-Didactique (écouter-parle-écrire)

Donc les valeurs des stratégies d'enseignement et leurs rôles sont déterminants dans le parcours de l'enseignant et son efficacité dans le travail de classe. Ce qui suppose une bonne analyse de la situation du contexte pour y faire de bons choix.

La prise en charge de l'apprenant

L'apprenant régit d'un statut et d'une composante qui sont soumis à certains facteurs (cognitifs / culturels/social), qui jouent le rôle d'assurer le passage du message de la part de son enseignant, certains spécialistes le présentent clairement : « 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'appropriier un usage, alors que d'autres plus intuitifs, se satisferont de pratiques qu'ils seront analyser

sans passer par une explication »¹¹⁰, cela veut dire que les profils des apprenants ne sont pas identiques et leurs façons d'apprendre ne sont pas obligatoirement les mêmes, d'ailleurs l'auteur les classe en deux grandes catégories :

-Des apprenants qui ont besoin d'explication et d'explicitation des règles pour les intérioriser et les comprendre.

-La deuxième catégorie est celle composée de ceux qui prônent l'analyse et la réflexion dans les séances de transmission des connaissances.

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. En plus de cela, l'information passe par des étapes de reconnaissance et de déchiffrement en fonction des spécificités de chaque individu ce qui signifie que, l'impact du profil de l'apprenant facilite ou complique la tâche de décodage.

Notre travail sur le terrain montre que nos enseignants inconsciemment optent pour soit la première catégorie, ou pour la deuxième sans prendre en considération ni les capacités de l'apprenant ni ces besoins langagiers. Ce qui constitue un problème pour l'apprentissage et nous pouvons ajouter un autre point, ce sont deux profils qui peuvent exister dans le même groupe ou la même classe en même temps, ce qui signifie que l'enseignant doit adopter des stratégies fiables pour les deux catégories quand il traite le même point.

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. Ce sont le contexte et le profil de son apprenant qui déterminent les choix et l'efficacité de ses pratiques en classe, et même les facteurs culturels sont importants dans le processus d'acquisition.

L'implicite et l'explicite en grammaire

Rappelons-le que l'objectif de la classe n'est pas de transmettre un savoir mais d'acquérir un savoir-faire permettant à l'apprenant de mener des réflexions et de produire des énoncés ou autres actions dans des situations différentes. Donc, l'objectif de l'enseignant est de « rendre la communication efficace même si la forme n'est pas

¹¹⁰Cuq, Jean-Pierre. Et Gruca, Isabelle. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde ».

respectée »¹¹¹. D'une autre manière, il faut inciter l'apprenant à produire des messages clairs et corrects, surtout transmettre des idées. Le plus important est de véhiculer des idées même si des fois l'apprenant 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 enseignement grammatical implicite, basé sur la transmission systématique du savoir sans faire appel à la métalangue (systématisation communicationnelle, culturelle), n'a pas sa place dans nos classes ou plus précisément chez les personnes interrogées, puisque les deux parties (enseignants interrogés apprenants) défendent l'idée, qu'il faut expliciter les règles en s'appuyant sur la description et par le biais de la métalangue, en passant par la règle puis l'application durant les séances de grammaire.

La seule confusion ou désaccord entre les enseignants réside dans le fait qu'il y a les démarches déductives et inductives, et chaque partie opte pour l'une des deux. 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, et qu'ils n'aient pas ces représentations négatives à l'égard de 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 : à force de répéter les règles, il renforce les acquis par des exercices. L'enseignant permet à son apprenant de mémoriser la règle et son sens normalement.

-Arriver à acquérir un savoir-faire pratique : c'est la phase la plus importante dans le processus d'apprentissage, c'est l'objectif désiré par l'enseignement en général et celui des langues étrangères en particulier.

¹¹¹Vigner, Gérard. (2004). « La Grammaire En FLE », coll. Nouvelle Formule. Ed. Hachette.

-L'intériorisation de la grammaire : mémoriser, imiter, reproduire, assurent aux utilisateurs l'acquisition des stratégies d'intériorisation et de maîtrise de la langue cible.

Il est à noter que le contexte peut déterminer la nature du 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 complémentaires. Elles ne sont pas en contradictions comme le pensent certains praticiens de la langue, car à des moments nous avons besoin de la grammaire implicite et d'autres fois nous avons besoin de la grammaire explicite et dans des situations les deux peuvent cohabiter durant la même séance.

Les activités de conceptualisation

D'abord, il faut revenir sur la conception des activités de conceptualisation. Besse dit : « des pratiques grammaticales explicitées qui ne visent pas à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de fabriquer ou de corriger leurs productions étrangères mais simplement tenir compte de leur perception métalinguistique »¹¹² Cela veut dire que l'apprenant doit être en mesure de connaître le contenu de sa production dans toutes ses dimensions. Il faut noter aussi que Vigner Gérard préciser : « longtemps, nous avons pensé et écrit qu'une démarche de type constructive et sociocognitive s'imposait dans l'enseignement/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 »¹¹³. Ce qui suppose que ces activités de conceptualisation se définissent par un passage par trois étapes :

Situation problème : nous mettons l'apprenant face à un problème langagier et nous le sensibilisons de son rôle, cette situation problématique l'incitera obligatoirement à être conscient de l'élément langagier proposé.

¹¹²Besse, H. et Porquier, R. (1991) « Grammaire et Didactique des Langues », Coll.LAL, (Rééd) Hatier / Didier.

¹¹³Vigner, Gérard. (2004). « La Grammaire En FLE », coll. Nouvelle Formule. Ed. Hachette.

Repérage de la règle : L'apprenant doit formuler par ses propres moyens la règle et définir le concept grammatical convenable soit celui préconisé par la classification traditionnelle ou un terme issu de la réflexion de ce dernier.

Application : suite aux deux activités précédentes, l'apprenant doit mettre en application ce nouveau savoir, pour vérifier ses connaissances et connaître toutes les possibilités de réutilisation.

Et de cette manière l'apprenant arrive à faire appel aux activités grammaticales, sans avoir recours aux enseignants et puisera dans ses propres 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.

La réflexion sur les concepts grammaticaux

Cette tâche, que l'apprenant doit entreprendre, vis-à-vis la langue étrangère, s'avère très importante, et l'apport de l'enseignant est indispensable. Nous l'avons constaté dans les déclarations des apprenants et des enseignants. Certes, l'apprenant n'a conscience que du système de fonctionnement sa langue maternelle, et a des préjugés négatifs sur cette langue étrangère, néanmoins, nous avons constaté de la part des deux parties la volonté de faire transmettre le savoir grammatical du français, en s'appuyant sur une posture réflexive, afin de maîtriser et de mémoriser les règles. Ce travail de réflexion renforce les aptitudes des apprenants en les incitant davantage à contribuer dans les tâches scolaires.

Cette démarche vise à décloisonner la grammaire du champ simple de la classe, vers un champ plus vaste qui est celui des pratiques langagières sociales et quotidiennes. Un autre côté, elle vise à retirer l'apprenant d'un apprentissage basé sur des méthodes traditionnelles où 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 »¹¹⁴, 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.

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.

Le programme

La notion de programme, du 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 une fin en soi mais elle

¹¹⁴Dolorès, C. Maria. (2007). « Analyse des Traces d'Activités Métacognitives et Métalinguistiques dans un Corpus de FLE », Codefla, Université Stendhal. Grenoble III.

est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours »¹¹⁵. Alors la nouvelle approche s'appuie surtout sur la grammaire implicite. 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 est celui des connaissances et des capacités des apprenants du moment que les professeurs ont des représentations négatives à leur 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. En de les poussant à changer ces éléments chez nos élèves de façon à les inciter davantage pour progresser.

4.2. Le questionnaire des apprenants

Le discours des apprenants

La situation du questionnaire adressé aux apprenants est différente de celle du questionnaire des enseignants. Nous étions obligés de les accompagner lors des réponses pour leur faciliter la formulation de leurs propos, mais en aucun moment nous avons essayé d'influencer leurs réponses afin de donner une certaine crédibilité à notre travail de recherche. Un point à préciser c'est que le travail effectué étaient fait par des élèves issus de la même classe (les langues vivantes) pour des raisons purement pratiques. Ils ont un certain stock et connaissances de langue leur permettant de donner et de formuler des avis comme le présente Cuq quand il définit l'apprenant (p132): « On pourrait, dans un premier temps, établir une distinction entre les élèves (enseignés) et les apprenants. Les premiers seraient au mieux, ceux qui, bon gré ou mal gré, subissent un enseignement »¹¹⁶. Ils exercent, comme dit Perrenoud, leur métier d'élèves. Ils se satisfont, d'effectuer les tâches proposées, et voient dans la réussite aux examens ou dans l'obtention de bonnes notes la réalisation de leur part du contrat didactique. Les seconds seraient, parmi les élèves, ou à certains moments, ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive et qui procèdent, selon l'expression de Bernard Charlot¹¹⁷, « à une véritable mobilisation cognitive pour s'approprier l'objet d'enseignement-apprentissage » donc cette posture

¹¹⁵Delesalle, Simone. (2001). « Quelles Grammaires Enseigner à L'Ecole et au Collège? ». Coll. Savoir et Faire en français. Ed. Delagrave.

¹¹⁶Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

¹¹⁷ Op. Cit.

positive à l'égard des informations proposées, ce désir de participer dans le processus d'apprentissage et surtout cette mobilisation des éléments cognitifs dans la classe pour expliquer certains actes et justifier certaines décisions. En plus c'est une preuve que l'apprenant est conscient des tâches enseignées en classe. Cet aspect de l'apprenant nous a mené vers le choix du groupe exerçant dans le même contexte et ayant une certaine maîtrise de la langue cible.

4.2.1. Présentation des résultats

Maintenant nous exposons les résultats de nos questionnaires selon les questions proposées. Ce qu'il faut retenir, c'est que les questions étaient presque toutes ouvertes pour permettre aux apprenants de s'exprimer facilement et librement, car même leurs discours nous intéressent pour juger les capacités productives de chacun d'eux. Un autre point important, le questionnaire proposé visait les mêmes objectifs que ceux adressés aux enseignants c'est-à-dire, l'enseignement de la grammaire, ses stratégies, et surtout l'existence des activités métalinguistiques dans les travaux et les réflexions des apprenants. Et cela pour nous permettre de voir l'implication des apprenants dans les processus de transmission des connaissances. Notre questionnaire est composé de cinq questions, nous donnerons les résultats au fur et à mesure pour vous permettre de comprendre l'enchaînement des réponses.

La première question

La question donnée visait à connaître la vision des apprenants à propos de l'enseignement de la grammaire. Nous avons demandé les avis des apprenants pour recueillir les opinions et déterminer les lacunes rencontrées lors des cours de grammaire. Le constat était que les apprenants ne partagent pas le même point de vue mais ils ont plusieurs points de vue et positions par rapport à cet enseignement :

-Le premier groupe est formé de ceux qui pensent que la grammaire est une matière difficile. Elle constitue un obstacle pour l'enseignement de la langue française. Ils ajoutent aussi que parmi les causes de l'échec de l'enseignement de la langue française (résultats aux examens), c'est l'intégration de cette matière dans les cours et les épreuves écrites sans motif précis.

-Le deuxième groupe ne culpabilise pas la grammaire comme matière ou ensemble de connaissances mais culpabilise les contenus et les stratégies adoptées par les

enseignants. Pour eux les contenus proposés ne sont pas homogènes, l'apprenant n'arrive pas à faire le lien entre les différentes séances reçues durant l'année scolaire. En plus, les techniques utilisées par les enseignants leur rendent les tâches d'apprentissage de plus en plus compliquées.

-Un troisième groupe change de cap, il traite le problème du volume horaire consacré aux séances de grammaire. Ces élèves pensent que si l'institution doit changer le volume horaire en donnant plus la possibilité aux enseignants de consacrer un peu plus de temps à la grammaire, afin de permettre aux apprenants de s'appliquer et de s'exprimer davantage peut donner les possibilités de réussite.

-Le dernier groupe est à l'opposé de tous les autres apprenants interrogés. Ce sont ceux qui développent des idées positives à l'encontre de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Pour eux, c'est l'étape la plus importante dans le projet didactique du moment qu'ils ont la possibilité de connaître les spécificités de chaque support et ils s'appliquent sur certains points. Ce qui ouvre la possibilité de régler certains problèmes de production.

Les réponses proposées sont ceux de la majorité car il y a certains qui n'avaient pas la capacité de donner des réponses convenables à cette question. Ils ont évité de participer dans ce travail.

La deuxième question

Elle vise à choisir entre les trois choix d'enseignement de la grammaire en classe. Nous avons consacré une séance pour expliquer les différences entre les trois possibilités afin de recueillir de réponses correctes. Et nous avons classé les propositions selon les choix :

Le texte : La majorité des consultés ont préféré les travaux sur un support et de préférence un texte en prose pour plusieurs raisons.

-D'abord, le comportement de l'enseignant, quand il explique un fait de langue. Il le rend plus simple et avec une langue plus facile pour les élèves.

-Puis, le texte ne demande pas à l'apprenant de mémoriser et d'apprendre par cœur la règle puisqu'il doit tout simplement se rappeler des exemples pour reproduire la même chose.

-Enfin, lors des épreuves, ils nous proposent des textes pas des exercices donc nous devons obligatoirement s'adapter avec les textes pour réussir dans les épreuves écrites.

La pratique : C'est la deuxième catégorie choisie par les élèves, un exercice et une activité qui doit toujours exister lors des séances de grammaire, pour eux nous ne pouvons pas enseigner la grammaire sans faire des exercices et ils ont aussi leurs arguments :

-Une application joue le rôle d'expliquer les informations qui n'étaient pas claires pendant le cours.

-Un apprenant peut tester ses acquis et en plus il peut renforcer ses connaissances à l'aide des questions posées pendant les exercices.

-Enfin, c'est le meilleur moyen de mémoriser les informations enseignées durant les séances de grammaire.

La réflexion : ce groupe est minoritaire car la plupart n'ont pas compris le sens de la réflexion dans l'enseignement de la grammaire. Ils ont pensé qu'il s'agit de la réflexion pour résoudre les exercices mais quand nous avons expliqué le sens de cette réflexion. Ils ont déclaré leur ignorance de cette activité dans le travail de la classe, mais il y a un groupe qui était pour ce choix et il a donné ses arguments :

-La réflexion développe un esprit scientifique plus clair chez les apprenants.

-Elle nous permet de comprendre beaucoup de choses en grammaire qui nous paraissait plus compliquée et difficile.

-C'est un plus dans l'apprentissage.

La troisième question

C'est une question traitant la manière d'enseigner les points de langue durant les épreuves et les travaux personnels. Elle demande aux apprenants de présenter les techniques de description de la phrase :

-Décrire une phrase pour la plupart c'est une expression qu'ils n'ont jamais connus. En plus, leurs enseignants ne le demandent pas, alors nous étions obligés de reformuler la question pour la rendre plus simple. Nous avons recueilli les réponses suivantes :

-Décrire une phrase c'est le fait de la décomposer en repérant le groupe nominal sujet, le groupe verbal et enfin le groupe prépositionnel. Ce sont les seules composantes d'une phrase et ce sont les repères du fonctionnement d'un énoncé.

-Décrire une phrase, c'est repérer tous les mots existants, les classer dans un tableau en précisant les catégories grammaticales. En précisant le pourquoi de chaque changement dans les règles de réécriture. Il peut justifier les différentes combinaisons dans chaque groupe de mot.

-Un autre aspect descriptif évoqué par les apprenants, ce sont les distinctions entre les phrases simples et les phrases composées car la composition dans la phrase marque un changement qui nécessite une explication descriptive. Surtout à propos des liens existants entre les deux propositions.

-Le dernier point traité dans les réponses des apprenants est celui des typologies de la phrase et le pourquoi de chaque choix. Avec explication des significations de chaque modèle et de sa construction.

Ce que nous pouvons ajouter à propos de cette question, c'est que les apprenants ont fourni des efforts pour nous donner des réponses plus ou moins acceptables. Ils ne se sont pas habitués à ces interrogations dans les séances de grammaire. Ils sont habitués aux cumuls des informations et les préparations aux différentes épreuves mais jamais un apprentissage qui vise la maîtrise de la langue et de ses spécificités. Ce qui les a poussé à improviser pour donner des réponses.

La quatrième question

C'est le contraire de la question précédente, tous les apprenants ont saisi le sens et ils ont voulu donner leurs avis quant à l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement de la grammaire. Mais nous avons insisté sur l'utilisation seulement dans le cas de l'explication des termes et des concepts.

-La langue maternelle, pour le cas de la classe consultée, n'est pas utilisée comme outil d'enseignement ou comme un intermédiaire. L'enseignant refuse carrément l'idée parce qu'il préfère les pousser à parler et à réfléchir en langue française. Nous avons saisi l'occasion pour connaître leurs avis sur le comportement de l'enseignant et pour répondre à notre question :

-Des élèves excellents par rapport aux résultats et à l'appréciation de l'enseignant trouvent que le recours à la langue maternelle est une dévalorisation de leurs qualités vu qu'ils ont les potentialités de comprendre les explications en langue étrangère sans faire appel à la langue maternelle. Au contraire ce recours à la langue maternelle peut les déranger dans les travaux d'apprentissage.

-Un élève parmi le groupe pense que l'explication des termes n'est pas importante. Il est censé les utiliser sans faire appel ni à l'explication en langue étrangère ni à celle de la langue maternelle. Il est plus pratique de renforcer les cours par des exercices et non pas par des explications.

-La troisième catégorie des élèves et celle classée moyenne ou faible, selon toujours leur enseignant, elle pense que le recours à la langue maternelle n'est pas un choix mais une obligation vu les conditions dans lesquelles certains parmi eux ont appris le Français. Ils considèrent la décision de l'enseignant comme une exclusion du parcours d'apprentissage de la langue.

Cette question, nous a permis de revoir aussi un autre point que nous n'avons pas pris en considération dans notre questionnaire, qui est celui de l'influence du parcours sur le rendement de l'apprenant et même sur les relations avec le groupe, la classe et l'enseignant. Il est clair que le sujet de la relation de la langue maternelle et de la langue étrangère ne peut pas se résoudre par une simple question traitée dans un questionnaire. Et le recours à la langue maternelle pour certains cas est la seule solution et non une option supplémentaire favorisée par un enseignant.

La cinquième question:

Elle est la dernière question proposée aux apprenants, dans laquelle nous avons cherché les avantages de mener des réflexions dans la classe de FLE.

-la plupart ont puisé dans leurs expériences par rapport aux autres matières pour répondre à cette question. Cela reste une tentative subjective qui n'est pas sûrement fiable, du moment que l'enseignement de chaque matière régit d'un statut et de stratégies particulières.

Les avantages cités par les apprenants sont les suivants :

-Mener une réflexion en grammaire peut aider les élèves à discuter un point de langue précis et le comprendre. C'est la participation du groupe qui donne plus de détails et d'informations.

-La réflexion donne à la grammaire une dimension scientifique et pratique qui peut contribuer au développement des connaissances grammaticales et des performances des élèves.

-C'est un avantage et un renforcement dans les interactions entre les partenaires de la classe (entre eux et avec les autres partenaires).

Une dernière précision, concernant ce point, c'est l'inexistence de ce milieu de réflexion et de débat au sein de la classe, il y a seulement un programme à respecter et à achever.

4.2.2. Phase d'analyse

L'analyse s'est opérée successivement des questions proposées, en se basant sur une approche approfondie des réponses recueillies auprès de nos sujets, en essayant, de prendre en considération les profils des apprenants et leurs influences contextuelles et sociales.

La première question

L'analyse des réponses reflète les difficultés vécues par les apprenants dans le contexte scolaire. Il y a une certaine rupture entre les différents partenaires de l'acte didactique. Déjà, les apprenants ne se situent pas rapport à l'organisation de l'acte d'enseignement en aucun moment. Ils ne sont pas consultés ou impliqués dans les choix des contenus et des stratégies adoptées par les enseignants pendant la préparation et la réalisation des cours. D'où la naissance des visions et des catégories variées chez les apprenants.

-A titre d'exemple, le premier groupe déclare que la séance est compliquée et difficile. Cela renvoie clairement à cette rupture entre le savoir et l'apprenant, mais cette coupure n'est causée ni par l'information ni par l'apprenant. Elle est plus liée avec les modalités de transmission des savoirs car, elles n'impliquent pas l'apprenant dans le processus d'apprentissage ce qui l'exclut de l'environnement de la classe. Il n'y a pas cette opération de transposition des savoirs, d'où la naissance d'une représentation négative vis-

à-vis l'enseignement de la grammaire qui ne fait que rendre les tâches des enseignants et des apprenants de plus en plus dures et compliquées.

-Pour ce qui est de l'avis de la deuxième catégorie, la difficulté n'est pas du côté du savoir grammatical ou de ses composantes mais, plus du côté de l'institution et des enseignants. Chose qui peut avoir une signification négative du moment que les professeurs veulent appliquer un programme, avoir de bons résultats dans les épreuves mais jamais amener un apprenant à réussir sa production pour le simple plaisir de produire correctement. Même les exigences institutionnelles vont dans le même sens ce qui met l'apprenant en dehors du processus de l'apprentissage, et ne lui permet pas de développer ses potentialités dans le domaine grammatical.

-Dans la même logique, Le groupe ne conçoit pas l'idée d'un volume horaire limité pour l'enseignement d'une langue étrangère et surtout de La grammaire. Quand nous faisons une lecture de cette vision, nous trouvons que c'est légitime de penser ainsi car l'apprenant doit avoir plus de temps pour s'appliquer avec son professeur et son groupe. Pour pouvoir corriger ses lacunes et maîtriser ses acquis. Dans la situation actuelle les possibilités de s'exercer ne sont nombreuses d'où l'incapacité de réguler et de négocier les acquis avec les autres.

-Ce sont des élèves plus compétents que les autres, ils ont une certaine conscience de l'acte d'apprentissage et des enseignements proposés. Ils développent une posture positive car les relations et les interactions vont toujours dans le sens de découverte des nouveautés et des combinaisons nouvelles. Cette façon de concevoir l'enseignement de la grammaire modifie beaucoup de choses dans le comportement et les réactions des apprenants face à ce travail fait en classe.

Ce que nous constatons à la suite de cette analyse c'est que le problème ne se situe pas au niveau des apprenants mais au niveau des autres partenaires, et les résolutions doivent se faire à leur niveau. L'apprenant est celui qui subit les erreurs des autres.

La deuxième question

C'est un travail qui s'intéressait aux choix méthodologiques favorisant un enseignement de qualité en grammaire. Pour cette raison, nous avons proposé trois possibilités et dans cette partie nous analyserons les réponses de chaque groupe :

-Le premier groupe qui dit satisfait de l'enseignement d'une grammaire implicite, voulait justifier ses idées par l'intensité des interactions. Dans cas de figure les possibilités de participer et de s'impliquer dans la classe sont nombreuses, et à chaquefois l'apprenant est interpellé. Ce qui constitue déjà un avantage puisque les idées préconçues se modifieront au fur et à mesure et les relations avec la langue étrangère et sa grammaire s'amélioreront. Un autre aspect d'analyse, pour cet échange entre l'apprenant et le texte, il développe plusieurs caractéristiques psychologiques et cognitives. Il crée chez un apprenant le sens de la recherche et la découverte, il développe ses motivations d'apprentissage. En plus, les interactions permettent aux apprenants de produire davantage en langue étrangère et de recevoir plus d'informations ce qui servira de renforcement linguistique et cognitif pour la majorité. Donc, cette analyse du travail sur le texte nous a permis de comprendre que pour ce groupe, les avantages d'un tel travail sont nombreux et c'est un support qui peut enrichir les connaissances des apprenants.

- Pour la deuxième catégorie, ce sont les élèves qui préfèrent s'appliquer sur les points de langue étudiés mais en les apprenant par cœur. Pour eux c'est le moyen, le plus facile et le plus efficace. Ils avancent des arguments que nous tenterons de les analyser au fur et à mesure :

-Mémoriser les informations apprises : ces élèves croient que le fait de faire plusieurs applications, cela aide à se rappeler du fonctionnement de la langue et à maîtriser ses spécificités. Mais il y a un problème c'est que l'exercice ne propose pas toutes les situations possibles. Ce qui constitue un inconvénient dans l'apprentissage, et les capacités réflexives ne seront pas exploitées convenablement. Donc, le problème n'est pas la mémorisation, il est plus compliqué.

-Tester les connaissances, c'est un aspect déterminant dans le parcours d'un apprentissage, mais avant d'aller vers ce choix il est indispensable d'avoir des connaissances. La pratique n'est qu'une étape du processus d'apprentissage, elle ne peut pas remplacer les autres travaux ce qui cause déjà un blocage dans la transmission des informations.

Les propositions des apprenants ne sont pas issues d'une réflexion mais d'un désir de fournir moins d'efforts.

-La troisième catégorie ne nous intéresse pas par rapport à ses réponses mais plus par rapport aux réactions des apprenants face à cette question, une absence de la réflexion

chez la plupart des sujets consultés démontre un inconvénient majeur dans le processus d'apprentissage qui est la négligence des activités réflexives dans les classes de langue. Pour eux, il s'agit tout simplement d'une restitution des règles et des acquis, des fois sans les comprendre. Et si nous avons des reproches il faut les faire aux enseignants et non pas aux apprenants car ils ne sont pas conscients de leurs tâches.

La troisième question

Concernant le côté conceptuel et descriptif de la langue, nous avons jugé utile de poser cette question pour pouvoir connaître le deuxième côté de la langue. Les réponses étaient variées et des fois opposées.

-L'analyse de la première réponse (on ne connaît pas la description de la phrase) témoigne d'une pauvreté lexicale et d'une absence de réflexion car l'enseignant doit obligatoirement faire ce travail. Et le fait qu'il l'utilise en formulant une autre question cela n'a pas permis de comprendre le sens de notre demande. Ce qui constitue en lui-même une défaillance dans le parcours d'un enseignement.

-La deuxième possibilité (décomposer) pour ce groupe le côté descriptif de la phrase c'est seulement le repérage des groupes existants dans la phrase. Certes c'est l'une des composantes de la phrase, néanmoins ce n'est pas la seule, et c'est le signe que les enseignants ne poussent pas les élèves à réfléchir sur les contenus proposés. Ce qui prouve une certaine dépendance des programmes.

-Des élèves ont pensé que la description est le fait de citer tous les mots et leurs catégories, mais la valeur d'un mot dans une phrase n'est pas sa catégorie mais elle est liée avec les combinaisons à l'intérieur de la phrase. Donc c'est une marque qu'ils n'arrivent pas à connaître l'importance des combinaisons dans la construction des phrases.

-La troisième partie d'analyse englobe deux groupes, ceux qui parlent des types de phrases et ceux qui parlent des catégories, alors nous insistons toujours sur cet aspect de négligence de toutes les composantes de la phrase. Cela renvoie toujours aux enseignements proposés aux apprenants.

Ce qu'il faut préciser dans cette étude, c'est que le programme a limité les choix des enseignants à propos du comment procéder dans les classes. Il les a obligés à limiter les informations et les stratégies à appliquer.

La quatrième question

Cette question est en relation avec les méthodologies traditionnelles qui favorisaient le recours à la langue maternelle. Mais ces méthodes étaient souvent critiquées. Notre objectif était plus de connaître les réactions et les idées des apprenants face à cet enseignement.

-Ils pensent que les enseignants imposent la réflexion et les réponses en langue étrangère pour les pousser à maîtriser cette langue. Pour le côté pratique, c'est un avantage car c'est un moyen de renforcement linguistique et discursif. L'apprenant est obligé d'utiliser les éléments de cette langue. Un autre avantage, c'est le côté psychologique, c'est une motivation de développer les qualités des productions chez eux. Il doit être apte à s'exprimer convenablement et correctement.

-Certains élèves estiment que le recours à la langue maternelle et l'explication des concepts en utilisant les concepts arabe n'avantagent pas un apprentissage de qualité. Bien au contraire, ils pensent que c'est dévalorisant, ils doivent apprendre cette langue et ils n'ont pas besoin de ce moyen. L'analyse d'une déclaration renvoie à une volonté de connaître cette langue étrangère et ses composantes.

-Pour ce groupe, la description des concepts est un enseignement facultatif. Alors si nous avons à faire une lecture de ce fait, la seule réponse qui nous paraît fiable est une ignorance des valeurs conceptuelles de la langue en général. Il considère cette langue comme une épreuve à passer aux examens et il n'y a aucun intérêt à approfondir les connaissances.

- Les élèves désirant le recours à la langue maternelle exigent une prise en charge de la part de l'enseignant. C'est une nécessité par rapport à leurs niveaux. Ce qui fait que l'enseignant est obligé de trouver un moyen pour répondre aux exigences de cette hétérogénéité au sein de la même classe, en évitant de créer des situations difficiles aux différents apprenants.

La cinquième question

La question posée était de citer les avantages de la réflexion sur les concepts grammaticaux dans des enseignements des langues étrangères. Les réponses étaient variées et riches en même temps.

-Un enseignement basé sur la réflexion pousse les apprenants à discuter davantage sur les faits de langue. Cet avis est partagé par une catégorie qui normalement développe une représentation positive à l'égard de cette grammaire.Elle vise plus à composer un stock permettant de justifier et expliquer les choix.En plus, les discussions vont dans le sens du débat qui enrichit les connaissances de chaque participants et peut permettre à l'enseignant de faire des améliorations.

- La dimension scientifique de la langue est bannie de nos classes.Nous ne parlons que de l'apport littéraire, donc le groupe qui a cité cette particularité a mis sur les rails une nouvelle vision sur la grammaire.Celle de traiter objectivement les faits de langue et de démontrer les spécificités de chaque aspect langagier.

-Juger inexistantes, les interactions constituent l'axe du développement de la construction d'un savoir au sein de notre classe. et si nous le prenons pas en considération, nous développons chez nos apprenants une passivité à l'égard des pratiques de la classe.Donc les réflexions obligent l'apprenant à agir en classe, et de ce fait à être présent.En plus l'interaction permet de créer une atmosphère de collaboration entre les différents acteurs du contrat didactique (enseignants et apprenants).

-L'inconvénient dans ce genre de situation est le programme, les enseignants sont censés l'achever dans les délais, pour des raisons administratives et pour répondre aux exigences de l'institution, cette condition impose aux enseignants de respecter les délais, ce qui les oblige souvent à éviter de sortir du cadre du cours et même de donner un temps pour les discussions et les réflexions.

Un dernier point, c'est que la plupart a un avis négatif à propos de la grammaire pas par rapport aux contenus mais par rapport aux conditions de travail.

4.2.3. Interprétations des résultats

Nous faisons dans cette étape une récapitulation et une lecture qui synthétisent les idées et les opinions des élèves à propos de l'enseignement de la grammaire et l'implication des activités métalinguistiques dans ce processus.

Motivation et posture d'apprentissage

Le traitement de ce point renvoie aux travaux de la psychologie et ceux de la didactique. Il est clair que tout enseignement est basé sur des méthodes et des objectifs

bien déterminés de la part des enseignants et aussi des apprenants. Or un objectif comme le définit Cuq est : « un objet à construire à l'intérieur du contrat didactique »¹¹⁸(p138) ce qui veut dire, un plan tracé par l'apprenant pour réaliser une bonne réception et utilisation des informations. Le plus important dans cette situation est l'existence d'une « posture d'apprentissage »¹¹⁹ (p138) positive, autrement dit, le développement d'une relation positive entre le savoir et l'apprenant surtout dans le cas des langues étrangères. D'une manière plus simple être motivé pour apprendre ou bien « mobiliser l'ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé »¹²⁰ qui signifie dans ce cas que l'apprentissage est la maîtrise de la langue étrangère.

Dans le cas des apprenants consultés, le constat est différent des hypothèses et des idées préconçues. Cette posture positive et cette motivation d'apprendre la langue française existent. La difficulté n'est pas à ce niveau mais elle relève d'un autre ordre, qui est celui des représentations négatives par rapport aux savoirs proposés. Les apprenants ne se sentent pas impliqués dans les situations d'apprentissage, malgré cette volonté de participer dans la construction du savoir. Et dans ces cas, le travail de l'enseignant ne devient plus de transmettre les connaissances grammaticales mais plutôt de puiser dans cette posture positive et dans les représentations positives pour les impliquer davantage dans le processus d'apprentissage.

Un autre point important, il faut tracer un objectif commun et le réaliser ensemble pour assurer cette homogénéité, et une certaine continuité dans les relations entre les partenaires du contrat didactique. La classe est un champ d'investigation très riche pour ceux qui peuvent en profiter et créer le climat convenable aux pratiques scolaires et savent impliquer les apprenants.

Les stratégies et les procédures mises en œuvre

Le problème de la stratégie est le sujet qui inquiétait tous les élèves interrogés. Ils sont soucieux pour les moyens les plus efficaces afin de traiter une information. Or la définition de la stratégie proposée par Romainville: «un ensemble de procédures utilisées

¹¹⁸Cuq, J-P. et Isabelle, Gruca. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde », Presses Universitaires de Grenoble.

¹¹⁹ Op. Cit.

¹²⁰ Op. Cit.

pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but »¹²¹ (p56) Peut convenir à nous apprenants car ils ont un but à réaliser selon les réponses formulées dans les questionnaires. Mais le problème est : connaissent-ils les techniques permettant de construire cet ensemble de procédures nécessaires pour atteindre un but précis ?

Michel Perraudau¹²² (p57) a établi une grille qui reflète les conditions de réalisation d'une stratégie d'apprentissage chez un apprenant et nous allons la vérifier ensemble :

a-Aspect conatif : renvoie à des réactions observées par les enseignants pendant la transmission des connaissances, « Il regroupe l'ensemble de ce qui est du domaine de la motivation, de la confiance, de l'estime de soi...etc. »¹²³(p59) donc ce sont des comportements psychologiques liés avec la personnalité de l'apprenant, ses relations avec l'enseignant et le savoir qui sont à l'origine de plusieurs décisions et même des réactions. Quand nous les comparons avec les sujets interrogés, nous observons la peur et le stress qui domine la plupart des apprenants. Du côté de la psychologie ce sont deux réactions naturelles chez l'individu. En plus de les dépasser c'est très facile. Les enseignants ont cette possibilité de régler le problème avec le groupe au sein de la classe sans le rendre plus compliqué.

b-Aspect affectif : est le côté émotionnel qui joue un rôle important dans le processus d'apprentissage, il véhicule l'ensemble des sentiments existants durant la transmission de l'information

Chez les apprenants, nous avons observé deux situations différentes par rapport aux parcours vécus dans l'enseignement de la grammaire. La première est une confusion des sentiments envers le savoir appris. A des moments, un sentiment de rejet de ce savoir parce que il est difficile et ils n'ont pas la capacité de le maîtriser. Et d'un autre côté un désir d'apprendre la grammaire parce que c'est plus pratique et c'est scientifique comme domaine. De ce fait les premières tâches de l'enseignant est de travailler sur l'amélioration des visions des apprenants à l'égard de cette matière riche en sa composante et idées. Un autre critère d'évaluation des relations est celui des contacts avec les enseignants, nous avons remarqué que les élèves critiquent souvent leurs enseignants et les culpabilisent à cause de leur incompetence en grammaire, et de ce fait c'est une autre chose à travailler

¹²¹Scallon, Gérard. (2004), « L'Évaluation des Apprentissages Dans Une Approche Par Compétence ». Ed. deboeck.

¹²²Perraudau, Michelle. (2006). « Les Stratégies d'Apprentissage ». Ed. E

¹²³Op. Cit.

en classe pour assurer l'existence du deuxième aspect de l'apprentissage chez les apprenants.

-Aspect cognitif : il est lié avec les travaux des psychologues de l'approche cognitiviste qui basent leurs théories sur le traitement de l'information. Déjà par définition il : « concerne la suite d'opérations permettant de traiter les informations. Les principales étapes sont l'anticipation, la compréhension, les inférences, le contrôle »¹²⁴ (p59). Donc c'est le processus de traitement de l'information qui gère le côté cognitif et quand nous traitons l'information, nous sommes censé connaître les étapes depuis la réception d'un son ou la visualisation d'une image jusqu'à la compréhension. L'enseignant est censé connaître les potentialités et les qualités cognitives des apprenants du moment qu'il est à l'origine de la lecture de la connaissance. Il doit à la fois prendre en charge l'hétérogénéité des apprenants et les opérations de contrôle et de suivie des décodages des messages. Chose qui n'est pas toujours prise en charge par les enseignants. Dans les réponses lues nous avons compris que les enseignants ne donnent pas une importance à ce côté vu la charge des programmes proposés aux apprenants.

Enfin, la stratégie d'apprentissage est une étape inévitable dans le parcours d'un enfant pour qu'il puisse participer dans la construction des savoirs. Si nous visons l'amélioration des conditions d'enseignement des langues étrangères dans nos classes, il est obligatoire de former les élèves à construire des stratégies d'apprentissage dans toutes les situations vécues ou rencontrées dans la classe, ou en dehors du contexte scolaire car l'apprentissage accompagne l'individu dans toutes les situations de la vie quotidienne.

Les interactions élève/situation

Avant de traiter ce sujet, il est plus pratique de préciser la notion d'interaction dans le cadre du domaine de la didactique.

Cette problématique était étudiée souvent avec des réserves à cause des facteurs qui gèrent les relations entre les deux éléments et qui ne peuvent être identiques ou être soumis à la même lecture. Comme le signale Gérard Scallon (p254) : « la performance de chaque élève dépend de la situation dans laquelle il a été placé »¹²⁵.

¹²⁴ Op. Cit.

¹²⁵ Scallon, Gérard. (2004), « L'Évaluation des Apprentissages Dans Une Approche Par Compétence ». Ed. deboeck.

Le premier facteur qui organise les interactions est le contexte dans lequel se déroule le travail. Qui dit contexte dit la classe et les éléments extrascolaires tel que la famille, la société. Leur implication est indispensable dans l'évaluation des interactions et le pourquoi de la compétence d'une catégorie et la passivité d'une autre. Dans le cas de notre étude, ces facteurs influencent surtout les motivations des apprenants et les poussent à s'impliquer davantage dans les interactions pour démontrer le mérite d'être parmi les éléments de ce groupe.

Le deuxième facteur impliqué dans le degré des interactions, ce sont les choix des enseignants. Dans la question adressée aux apprenants à propos de l'utilisation de la langue maternelle, les avis étaient différents mais les réactions de l'enseignant envers tous les apprenants étaient les mêmes ce qui met la classe dans une situation d'instabilité. Des élèves participent dans la construction du cours et s'intéressent à mener des discussions avec l'enseignant alors qu'une deuxième catégorie ne trouvant plus ses repères abandonne la participation dans la classe et développe un sentiment d'hostilité envers le groupe.

Si l'enseignant vise à améliorer les conditions de travail et créer des interactions dans tous les cas, il doit changer les idées développées chez l'ensemble des acteurs de l'acte didactique.

Les représentations individuelles des apprenants

L'idée des représentations est une valeur psychologique constante dans les pratiques d'apprentissage des langues étrangères, car elle influence les rapports entre les élèves, les enseignants et le savoir.

Cette interprétation sociale et morale des principes mentaux de l'individu joue un rôle déterminant dans le contrat didactique. Cet acte moral tripolaire ne peut fonctionner sans qu'il y ait un accord entre les trois pôles mais les consultations faites démontrent un dysfonctionnement entre les trois partenaires vu que les élèves ont témoigné d'une certaine distance entre eux et les éléments enseignés pour des raisons d'incompréhension. Mais en faisant une analyse de leurs discours nous remarquons que le problème ne relève pas du savoir, c'est l'image qu'ils ont tracé de la matière (grammaire) et de l'enseignant qui les bloque dans la classe, elle ne les laisse pas participer dans le partenariat avec l'enseignant

Donc, dans ce cas là, la solution est chez les enseignants et chez l'entourage familial qui doivent en collaboration modifier les images déjà existantes et changer « ce manque de transparence du métalangage choisi »¹²⁶ (Beacco).

Les activités métalinguistiques

Avant d'interpréter les données, nous devons obligatoirement revenir sur le sens des activités métalinguistiques.

Flavell¹²⁷ (p70) a défini le concept de métacognition : « se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données », ce qui renvoie à deux composantes :

-Les conditions d'apprentissage : c'est-à-dire l'ensemble des connaissances en relation avec l'entourage social et familial. Dans le cas étudié nous ne constatons aucune distinction, car les élèves sont issus du même milieu et sont soumis aux mêmes facteurs et conditions d'enseignement. Ce qui suppose que le problème n'est pas à ce niveau, ces éléments n'influencent pas négativement le rendement, les représentations et les réactions des apprenants.

-Les connaissances métacognitives : l'élément important dans notre analyse renvoie toujours selon Flavell aux fruits des expériences cognitives du sujet accumulées au fil des tâches. Ce qui fait que c'est la synthèse de plusieurs connaissances et pratiques exercées au fil des années et des expériences. Elles existent chez tous les individus sauf qu'il y a des personnes qui sont conscients de son existence et d'autres non comme c'est le cas de nos élèves. L'auteur les présente en trois composantes :

-Les connaissances relatives aux personnes : « Elles peuvent être intra-individuelles (connaissances que le sujet a de lui-même et de ses compétences) ou inter individuelles (l'élève compare ses connaissances à celles des autres) »¹²⁸. Ces connaissances sont développées chez la classe consultée du moment que la plupart ont formulé des réponses précisant ce fait là, soit concernant le recours à la réflexion et son impact pour eux ou

¹²⁶Beacco, J-Claude.(1999), « Faire De La Grammaire », Compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai.

¹²⁷Perradeau, Michelle. (2006). « Les Stratégies d'Apprentissage ». Ed. E

¹²⁸ Op. Cit.

l'utilisation de la langue maternelle dans les explications des concepts et des règles de la grammaire. Par conséquent, le premier élément des connaissances métacognitives est existant dans le contexte de cette recherche.

-Les connaissances relatives aux activités : Elles sont liées avec la compréhension des tâches cognitives dans la mémorisation, le raisonnement et la réflexion. Cette composante n'est pas réalisée parfaitement chez nos apprenants à cause de leurs comportement. C'est l'impact de l'absence d'une prise de conscience de l'importance de ces éléments dans le développement et la progression des connaissances des apprenants. Ce qui constitue un obstacle dans la prise en charge des pratiques métacognitives de la part des enseignants et des apprenants.

-Les connaissances relatives aux stratégies : Elles sont d'ordre cognitif puisqu'elles concernent les étapes du traitement de l'information et ce n'est pas réalisable avec toutes les composantes. Ce qui suppose un énorme travail de la part de l'enseignant.

Enfin, nous pouvons dire que ce côté métacognitif est existant chez tous les apprenants mais l'inconvénient c'est qu'il n'est pas exploité convenablement de manière à renforcer le travail des apprenants et des enseignants.

La réflexion métalinguistique

Un sujet très important par rapport au traitement des activités métalinguistiques dans nos classes. Beacco traite ce problème d'une façon précise en le plaçant dans un contexte plurilingue : « On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés ou en encourageant les élèves à étudier d'une langue étrangère(...)l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis celle des autres groupes »¹²⁹, ce qui signifie que l'élève en apprenant cette langue étrangère développe un posture réflexive visant à déterminer les liens entre les deux langues et de ce fait la naissance des convergences et des divergences. Ce travail s'axera sur plusieurs points :

¹²⁹Beacco, J-Claude.(1999), « Faire De La Grammaire », Compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai.

-Une réflexion sur le fonctionnement de la langue cible, ce qui ne se fait pas actuellement dans toutes les classes. Cela empêche les élèves de connaître les spécificités de la langue française et ne leur permet pas d'opter pour des activités d'analyse et de reformulations dans toutes les situations, l'enseignement de la grammaire ne se développe pas d'une façon correcte.

-Formulation des règles et d'une terminologie assurant la bonne description de la langue, mais cette pratique n'est pas favorisée par les enseignants, ce qui ne développe une réflexivité dans les classes de langue.

-Cette absence d'appui de réflexion dans le contexte d'apprentissage limite les communications et limite le développement des compétences communicatives et linguistiques.

C'est pourquoi la plupart de nos apprenants souffre dans leur parcours d'apprentissage de la langue française.

Le développement métalinguistique

Il se traduit par un parcours tracé par les psychologues qui précisent qu'un processus d'apprentissage passe par trois étapes :

-Les activités de planification : C'est l'étape d'organisation d'une tâche, en suivant les phases de traitement de l'information (contenu, contexte, partenaire), ce travail est normalement assuré par l'enseignant et généralement cette planification est une composante obligatoire.

-Les activités de contrôle : cela renvoie à l'efficacité de la tâche voulue, cette vérification est faite par les deux partenaires. Ils font des évaluations des connaissances transmises de sorte à assurer une continuité dans les contenus et les programmes proposés.

-Les activités de régulation : elles serviront d'appui et une stratégie de gestion des connaissances et de la fiabilité des informations, la décision régulatrice suit généralement l'activité de contrôle et représente toutes les modifications de stratégie en fonction de ce qui a été détecté lors du contrôle. Cela peut entraîner des corrections, un changement de procédure ou une poursuite de la procédure.

5. L'analyse du contenu

5.1. Présentation du contenu

Dans le cadre de cette lecture de la situation de l'enseignement dans nos classes, nous avons prévu de vérifier les composantes du manuel scolaire de la 3AS qui est soumis actuellement à une situation particulière, à cause du passage vécu par l'école algérienne, d'une approche par objectif vers une approche par compétence. Ce transfère a nécessité le changement des manuels parce qu'ils constituent les contenus des programmes. Ils 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 étudier la présence des activités d'analyse liées avec l'enseignement de la grammaire 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 précisons que cette vision n'est pas exhaustive car elle n'étudiera pas tout le contenu du manuel. Elle vérifie seulement nos hypothèses au sein d'un projet didactique qui est, évidemment, formulé de la même manière que les autres et il est élaboré selon les mêmes principes et règles.

5.2. Présentation des résultats

Cette partie est composée de deux éléments :

- Le contenu du manuel de façon générale c'es-à-dire toutes les composantes et les activités données et proposées.
- Le contenu d'un projet didactique intitulé « Lancer un appel pour une cause humanitaire » et dont l'intention communicative est de « argumenter pour faire réagir ».

- Le contenu du projet didactique selon la répartition faite par l'ensemble des enseignants
- Une synthèse des pratiques grammaticales proposées le long du projet didactique objet d'étude.
- Un repérage des différentes manifestations grammaticales le long du projetproposé dans cette approche.

Manuel de la 3.A.S

Il est le résultat d'un travail effectué par une équipe de spécialistes.

Ce tableau présente les parties du programme selon le guide de l'enseignant et les instructions préconisées par l'institution :

Projets	Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
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	Exposer des faits et manifester son esprit critique	Textes et documents d'Histoire	Informé d'un fait d'Histoire
			Introduire un témoignage dans un fait d'histoire
			Analyser et commenter un fait d'Histoire
Organiser un débat d'idées Puis en faire un compte rendu	Dialoguer pour confronter des points de vue	Débat d'idées	S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader
			Prendre position dans un débat : concéder et réfuter
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	Argumenter pour faire agir		Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier
		L'appel	Inciter son interlocuteur à agir
Rédiger unenouvellefantastique	Rédiger une nouvelle pour exprimer Et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.	La nouvelle fantastique	Introduire le fantastique dans un cadre réaliste
			Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique
			Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Le contenu du projet didactique

C'est une présentation en respectant la répartition du même programme selon l'organisation des différentes séquences didactiques et composantes :

Évaluation certificative	L'appel dans un texte	Retrouver la structure de
Fait poétique	L'aspect révolte et l'incitation	L'appel dans le poème
c.r	D'une expression moyenne	amélioration
Évaluation formative	Énonciation 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.	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	Inciter 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

Ce tableau est composé des différentes séances et activités liées à chaque projet didactique, c'est un aperçu sur le fonctionnement de chaque étape et les objectifs désirés.

Tableau comparatif entre les différents éléments du projet didactique

Le projet choisi se situe dans la troisième partie du programme et s'intitule « Lancer un appel » :

Projet	Séquences	Textes Supports	Questions		Exercices	Nature	
			Oral				
				compréhension	Analyse		
Portes ouvertes lesquels seront exposés des les apprenants	Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier	04	30	22	08	02	-expression de but. -Reconstitution
	Prendre position dans un débat	05	42	39	03	02	-Verbes performatifs -verbes de modalité
Dans le cadre d'une journée-panneaux afin de mobiliser							

5.3. Analyse des résultats

Pour cette phase, nous avons prévu deux étapes afin d'arriver à une lecture plus objective des contenus du manuel :

-D'abord, une lecture analytique de toutes les parties du contenu en fonction des grilles d'analyse et des théories qui prennent en considération les outils didactiques de l'élaboration d'un projet.

-La deuxième sera consacrée à l'analyse d'un projet didactique afin de connaître l'importance accordée aux activités de langue et surtout les modalités de construction des applications.

Pour répondre à ces exigences nous nous sommes inspirés des grilles d'analyse proposées par Alain Cambin¹³⁰ qui trace une trajectoire des approches analytiques du manuel.

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	+	

Pour savoir 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 de façon à connaître sa conception:

-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. Ce qui veut dire que ce sont des apprenants qui préparent un examen officiel, et qui ont fait une formation d'au moins huit ans à l'école algérienne. Ce qui fait qu'ils ont en principe quelques connaissances en plus de certaines capacités langagières qui pourraient leur assurer une certaine manipulation de cette langue étrangère.

¹³⁰Javier, Lopez. (2001). « Ensemble Pédagogique FLE ». Grilles d'analyse.

Suite à toutes ses informations nous avons jugé que le contenu du manuel est adapté aux apprenants car il leur propose des supports qui les incitent à participer et à produire individuellement des productions et des discours exprimant leurs intentions et leurs objectifs dans la vie quotidienne. Ce qui constitue déjà l'un des objectifs de l'enseignement des langues en Algérie.

-Le deuxième critère est la composante culturelle du manuel, il fait appel à deux sources qui constituent sa richesse, d'un côté, les écrivains français qui donneront aux apprenants une idée sur la culture de l'autre avec tout ce que véhicule ce concept comme connotation historique pour eux. De l'autre côté, 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. En lui permettant de réfléchir dans les deux sens identitaires. Par rapport à sa société et par rapport aux autres sources d'inspiration.

-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 et presque c'est pour la plupart des le seul support du programme, déjà, ils l'utilisent pour appliquer convenablement les composantes du programme.

-L'approche dominante dans le manuel est l'approche communicative vu que l'institution a formulé des instructions officielles qui s'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, donc le principe dominant est celui de la construction du savoir par le biais des apports communicatifs.

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, il respecte tous les critères.

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. Le volume horaire réduit consacré aux séances de français n'assure pas la possibilité d'enseigner convenablement les données.
- 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'est un travail censé se baser sur la grammaire implicite.
- 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

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).Ce qui n'avantage pas la production et la compréhension des apprenants.

- d- Le plan dominant est le plan linguistique parce que l'institution mise sur l'analyse énonciative des supports.Les activités proposées vont dans ce sens.
- e- Pour les productions, il est riche 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).

Pratique raisonnée de la langue

Le manuel propose	pourcentage
Des exercices de réflexion sur la langue	12/20
Exercices de manipulation de la langue	08/20
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 20 exercices qui sont un nombre limité pour un projet. Ils sont classés ainsi :

Réparation de texte	Reconstitution	Repérage	Réflexion	Ecriture	Complétion
01	01	07	08	01	02

Ce qui diminue chez 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 contact avec elle qu'à l'école. Ce qui les rend incapables de connaître le fonctionnement de cette langue.

Enfin, ce manuel n'assure pas l'unanimité des opinions 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).

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. Nous avons remarqué que :

-L'importance est donnée plus à la compréhension par rapport à l'analyse. 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 analytiques de l'apprenant. Cette situation ne favorise pas chez l'apprenant les capacités de réflexion et de construction des savoirs mais, il devient un simple lecteur d'informations.

-l'insuffisance des exercices de maîtrise de la langue. Nous avons constaté que le long de deux mois (durée de l'exécution du projet) l'élève, normalement, ne fait que quatre exercices. Parmi les quatre nous avons noté 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 que nous ne donnons 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 outils 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.

5.4. 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'il réponde aux besoins et aux capacités de nos apprenants.

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 »¹³¹. 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.

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 s'exprimer librement et correctement.

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

¹³¹Clerc, Pascal. (2001). « Manuels Scolaires au Risque de l'Innovation ». DIE Des Vodges.

convenablement la langue ne peut pas faire une approche énonciative des supports proposés (contradiction entre le contenu des manuels et les capacités des apprenants).

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

Les activités de langue

Le rôle de ces pratiques est de favoriser l'intégration de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. 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 désaminé »¹³². 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 l'acquisition des moyens de compréhension et d'exploitation des faits de langue relatifs aux supports et aux projets proposés. 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'assure pas aux apprenants de connaître l'objectif désiré.

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

¹³² Gilbert, Moliner. (2003). «Vers l'Ebauche d'Un Manuel Scolaire – Du Jouir Sans Peine ». L'école Démocratique.

6. L'observation des pratiques de langue en classe

Le discours oral des apprenants

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, nous 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). 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 suite aux 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. elles forment seulement un appuie pour comparer ce que dit la théorie avec ce qui existe dans la réalité.

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.

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.

-Ses réponses ne vise pas la remédiation des lacunes mais seulement la transmission des réponses.

L'apprenant

Nous avons essayé de vous présenter toutes les observations nécessaires mais vu les conditions matérielles existantes. Nous 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 correctement.

-Les réponses sont courtes et directes ce qui ne permet pas à l'apprenant de manipuler la langue convenablement.

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

Analyse des résultats

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

Les interventions des apprenants

Elles sont limitées par rapport à la durée de nos observations (plus de 40 minutes). 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 présente 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 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 niveaux 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.

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 les 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.

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 pas de façon suffisante aux pratiques langagières. Cela qui ne lui permet pas de connaître les automatismes du 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. Nous lui proposons 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.

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

Interprétation des résultats

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 déclaratif¹³³ vers le savoir procédural car selon les résultats obtenus, le problème se situe à ce niveau 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.

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.

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 pour situer 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 guide du savoir et non celui qui expose une suite d'informations. Ce qui est le cas dans la plupart de nos classes. Il faut sensibiliser les enseignants de l'importance de la participation de l'apprenant dans la construction de son propre savoir.

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 des productions ou seulement celui de l'oral.

¹³³Vigner, Gérard. « Cours de la Maîtrise de La Langue dans les Apprentissages du FLS ». Académie de Versailles.

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

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 donner quelques précisions concernant le tableau :

-Pour la compréhension, les chiffres donnés sont relatifs aux nombres de textes où il y a 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).

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.

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 côté, elle a un apport positif dans la mesure où l'élève évitera les fautes.

- D'un autre côté, elle peut dire que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en langue française et à développer de façon plus convenable 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 que nous avons dit précédemment à propos de la pauvreté lexicale des apprenants. Chose qui rejoint le constat déjà donné pendant l'étude du discours oral.

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. Elle 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.

L'utilisation de l'expression de but

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

Selon le manuel de grammaire¹³⁴ l'expression de but exprime l'intention de l'interlocuteur, elle peut être exprimée de deux manières :

¹³⁴A. Gribissa. (1999). « Grammaire, Citations, Textes ». Ed. Pyramide.

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 au subjonctif, 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.

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.

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.

Interprétation des résultats

Selon Cuq¹³⁵ 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.

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

¹³⁵Cuq, Jean-Pierre. Et Gruca, Isabelle. (2002), « Cours de Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde ».

7. Perspectives et Propositions méthodologiques

L'enseignement de la langue française en Algérie pose de délicates questions aux chercheurs, aux enseignants et aux apprenants. Et pour 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.

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 précis du moment que l'enseignant doit, d'abord, maîtriser les informations données et en outre savoir les transmettre à son élève.

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 que nous devons prévoir des séances de travaux dirigés dans lesquelles le nombre d'élèves est limité. Cela permet à l'apprenant de participer.

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'enseignant doit les exploiter dans le sens positif de la transmission.

L'espace peut favoriser ou défavoriser l'apprentissage vu que c'est un moyen de contact et d'échange.

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.

-L'apprenant veut devenir un partenaire dans le groupe, et nous devons le pousser vers la recherche, la réflexion et surtout la découverte. Arriver à ce point, le sens de l'apprentissage et de la grammaire vont changer et même les relations entretenues en classe.

Les stratégies d'enseignement

Les enseignants doivent opter pour un enseignement stratégique basé sur des principes bien déterminés :

La stratégie repose sur six principes :

-viser la réussite : L'enseignant doit se baser sur les moyens de la transmission efficace et oublier la notion d'échec et de représentation négative chez l'apprenant. Il doit assurer la bonne transmission dans toutes les situations.

-S'engager que sur un terrain : où nous avons des atouts à exploiter savoir-faire, qualité des enseignements, outils à exploiter. L'enseignant gère ses éléments en faveur de la réussite

- Concentrer ses forces (renouvellement des connaissances, exploitation des acquis anciens),
- Prévoir les obstacles (repli stratégique : abandon de certains points pour être indépendant), l'enseignant doit éviter certains obstacles de façon à rendre la tâche d'apprentissage plus facile.
- préserver sa liberté et l'autonomie sur le plan stratégique, nul ne peut remplacer l'enseignant en classe, donc c'est le seul qui peut prévoir des solutions et des pratiques convenables.
- Se constituer des atouts de supériorité, les outils choisis assurent une réussite sur tous les plans de travail.

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.

Exemple d'activités

- Le principe dans ce genre d'activités est de réfléchir en groupe et de débattre des points de langue afin de les connaître et acquérir un savoir faire permettant la réutilisation dans d'autres situations.

Déroulement des activités :

- Former des groupes dans la classe.

-Proposer des extraits à lire et comprendre (de préférence des supports courts).

-Choisir le thème de la leçon et le proposer aux élèves.

Exemple : Les temps des verbes.

Pour étudier ce sujet, vous vous appuyez sur plusieurs étapes :

a- La recherche des verbes (collectivement).

b- Déterminer les temps.

c-Essayer d'expliquer les choix par les apprenants (à travers les phrases).

d-Faire une synthèse de ce travail.

Normalement une telle pratique rend l'apprenant motivé et le pousse à participer dans la construction des savoirs, c'est un moyen lui permettant de connaître la grammaire dans son contexte de production.

Cette proposition n'est qu'une possibilité de travail. L'enseignement de la grammaire est un domaine riche dans sa composante. Il peut être exploité de plusieurs manières. Nous proposons de mener des recherches afin de rendre ses activités plus pratiques et plus intéressantes. La grammaire est le meilleur moyen d'améliorer nos productions et nos réflexions.

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. Et aussi le développement d'un savoir métalinguistique assurant la bonne description du fonctionnement de la langue, en prenant en considérations les productions et les discours des apprenants.

Nous avons alors adopté une démarche qui s'appuie sur les partenaires de la classe (manuel, enseignants et apprenants). Et en exploitant des outils méthodologiques (questionnaire, observations en classe, analyse du manuel) qui nous paraissaient plus riches et plus pratiques. Les recherches nous ont conduit à recueillir des données dont l'analyse et l'interprétation ont proposé 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, et s'il prenait en considération le développement des capacités de l'apprenant, et c'était dans l'objectif de le critiquer mais pour repérer les dysfonctionnements dans l'enseignement de la grammaire et leurs origines. Nous avons constaté:

-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 et il ne satisfait pas les besoins des enseignants selon les choix et les possibilités de travail. L'enseignant et l'apprenant doivent s'appuyer souvent sur les pratiques des règles enseignées et modèle proposé. Si le manuel ne propose pas autant d'activités et de réflexion, les acteurs de la classe n'auront pas cette capacité de maîtriser les contenus.

-Lors de son élaboration, les capacités et les besoins des apprenants ne semblent pas avoir été pris en considération. C'est parmi les conditions les plus importantes pour la réussite d'un manuel ou d'un programme car ce sont les besoins qui incitent les apprenants à participer dans l'acte d'apprentissage. En plus c'est un élément motivant en classe de langue étrangère.

-Il ne développe pas chez l'apprenant une réflexion sur les concepts et les termes d'analyse ce qui signifie une absence de la prise en charge par l'institution des activités métalinguistiques. Donc, il supprime une des composantes les plus importantes dans un système scolaire qui est la réflexion, car un apprenant qui ne réfléchit pas ne peut maîtriser

les spécificités des informations reçues. Ce qui entrave le développement de ces capacités cognitives et son autonomie surtout dans les productions.

Ce qui confirme notre hypothèse de départ selon laquelle les manuels ne répondaient aux besoins des apprenants et ne prennent pas les sujets de l'apprentissage comme source d'inspiration et de production. C'est un outil qui, selon les sujets consultés, n'assure pas ses fonctions scolaires convenablement.

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

-Les enseignants ne sont pas formés de façon à appliquer convenablement les démarches prévues par la tutelle vu qu'ils ignorent totalement les techniques et les stratégies préconisées par la didactique pour régler certaines situations. Les enseignants ont argumentés toujours en s'appuyant sur les problèmes psychologiques et sur les relations qu'entretenaient les apprenants avec cette langue. Ils ne proposent pas de solutions réglant le problème ce qui constitue un handicap dans nos classes et chez la plupart de nos enseignants.

-Ils ne sont satisfaits ni du coté du programme ni de celui des conditions matérielles mises à leurs dispositions et ils les considèrent comme l'obstacle majeur. Pour eux, le contexte de travail (la classe) et les outils existants (programme et manuel) forment les composantes de la réussite, ce qui n'existe pas actuellement.

Ce qui fait que pour les enseignants, il y a beaucoup de choses à remettre en cause et à régler pour qu'il y ait une bonne transmission des connaissances. Ces constatations rejettent notre deuxième hypothèse disant que les enseignants ignorent l'enseignement basé sur les activités métalinguistiques car certains ne le connaissent pas mais les autres pensent que c'est un enseignement qui a besoin de conditions favorables et qui ne sont pas existantes dans nos classes.

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 demandent à participer dans la construction du savoir et

les réflexions sur les concepts. Ils exigent de la part de leurs enseignants un changement et une révision des méthodes et des stratégies adoptées en classe. Ils sont pour l'utilisation des interactions et les réflexions dans l'enseignement du savoir grammatical.

-Ils essaient de s'impliquer dans la construction du savoir en développant leurs propres stratégies de réception en classe. Ils évitent le recours à la langue maternelle car pour eux, elle les empêche de travailler et de réfléchir dans la langue cible. Ils deviennent dépendants d'elle dans les discussions et dans les explications.

Mais, pour les apprenants il y a aussi d'autres contraintes sont nombreuses dans le cas étudiés :

-Un manuel qui ne favorise pas un apprentissage individuel pour les apprenants et il ne les prend pas en charge. L'apprenant ne trouve pas ses repères dans les supports proposés et il n'a pas un moyen de s'appliquer vu les choix proposés et le nombre d'applications mis à sa disposition.

-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 sans donner la possibilité à l'apprenant de créer un milieu favorable de collaboration. Cette situation crée un milieu hostile à l'apprentissage

-Leur pauvreté lexicale. Les élèves ont démontré que le problème n'est pas seulement au niveau des enseignants (stratégies et comportement) ni seulement dans la conception du manuel. Il dépasse ce stade, un apprenant qui n' a pas un stock de mots lui permettant de présenter ses idées ou développer ses réflexions ne peut pas participer dans la construction du savoir. C'est l'un des soucis qui bloquent beaucoup d'apprenants dans nos classes.

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,cela est un peu difficile. Il 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.Le contexte algérien est différent du contexte européen ou français, en plus il est plus convenable de situer la ou les difficultés par rapport à notre contexte social et scolaire.

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 mais ils veulent donner plus d'importance à leurs travaux.

Un autre point, les stratégies adoptées constituent des obstacles pour la transmission des savoirs et surtout des savoir-faire. Souvent les apprenants reprochaient leurs incapacités de reproduire dans les différentes situations.

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. Le blocage se trouve entre la compréhension et l'analyse, il est issu de la conception adoptée par l'institution pour enseigner la langue française et non de l'apprenant.

Enfin et en guise de conclusion, nous devons préciser que la grammaire pour nos apprenants ne constitue pas un obstacle en tant que matière. Ce qui cause un problème c'est son enseignement qui pose problème. Les apprenants ne reçoivent pas des outils permettant une compréhension facile des contenus. En plus, ils ne sont habitués aux passages des savoirs vers la réutilisation des informations dans les différentes situations. Ce problème n'avantage pas l'acquisition d'un savoir-faire assurant l'explication des choix effectués.

Un autre point important, il faut revoir la conception de l'enseignement de la grammaire et même les pratiques enseignantes adoptées dans nos classes d'enseignement du Français. Il est l'objet de plusieurs critiques. Et nous incitons les spécialistes à mener des recherches afin de proposer des solutions efficaces et pratiques.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

1 Ouvrages :

- Abdou Elimam, « l'exception linguistique en didactique », (éd) Dar el Gharb, 2006, 173p.
- Altet M, « Les pédagogies de l'apprentissage » (éd) PUF, 1997.
- André Jacob, « Genèse de la pensée linguistique », coll. Linguistique, (éd) Armand Colin, 1973, 333p.
- Astofli J-P, Petervali B, Verin A, « Comment les enfants apprenant les sciences », (éd) Retz, 1998.
- Attika Y et Malika K, « Reconfiguration des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique », (éd) Socles, 2012.
- Beacco J-C, « La didactique de la grammaire dans l'enseignement du Français et des langues », (éd) Didier, 2010, p271.
- Beacco J-C, « Cultures Grammaticales et demande métalinguistique », Etude Linguistique appliquée, 1993 p51-64.
- 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.
- BoudaliaGreffouDallila, « 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,Jun 1987,157p.
- Geneviève DdeSailns, « Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE », (éd) Hatier/Didier, 1996.
- GerardScallon, « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences », (éd) Renouveau Pédagogique, 2004.
- Gaonc'h D, «Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère », (éd) Hatier/Didier, 1983.
- Marielle R, « La sociodidactique au service de la complexité algérienne...et de quelques autres ! », (éd) DIDACSTYLE, 2012.
- Perraud M, « Accompagner l'apprentissage »(éd) Les apprentissages scolaires,Paris,2004.
- Perraud M, « Les stratégies d'apprentissage »(éd) E, Paris,2006.
- Piaget J, « Psychologie de l'intelligence », (éd) Pocket,2001.
- 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.
- La Borderie R, « Le métier d'élève », (éd) Hachette,1994.
- Elisabeth B et Rochex J-Y, «L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou Massification», (éd) Armand Colin,Octobre 1998,302p.
- Santacrose 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.

- Vigner G, «L'exercice en classe de Français»,(éd) Hachette,1984.
- Vygotski L, «Pensée et langage », (éd) Sociales,1985.
- Zarate G, « Représentations de l'étranger et didactique des langues », (éd) Didier, 2004.

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.
- Besse(H), « De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive »Langue Française 47,p115-127,1980
- 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
- Cicurel F, « La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe,Le Français dans le monde,p40-46,1984.
- Coianiz Alain, « Grammaire implicite et explicite dans l'enseignement du français langue étrangère », Université de la Réunion.(2001/2002)
- 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, p25-38.
- Gilles Baillat, « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie », Persée n°25,p85-96,(1997).
- 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.
- OzdemirEmine, « Bilinguisme des enfants migrants, un atout », Agenda interculturel, CEI (éd),n°188,Novembre2000,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
- Vargas C, « Langues et étude de la langue », Langue et Ecritures, PUP,p7-8,(2004).
- Vigner Gérard, « cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde », Académie de Versailles.(2004)
- 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.
- Galisson, Coste D, « Dictionnaire de Didactique des langues », Paris, 1976.
- Ministère de l'éducation, « Programme de la 1^{ère} AS », Mars 2005,73p.

Table des matières

Table des matières

Introduction :	1
CADRE THEORIQUE	
1.Apprentissage	9
1.1Définition : Qu'est ce que l'apprentissage ?	9
1.1.1Acquisition	9
1.1.2.L'apprentissage :	10
1.1.3.Les composantes de l'apprentissage :	13
1.1.4.L'erreur dans le processus d'apprentissage :	15
1.1.5.Les pôles qui structurent l'apprentissage :	16
1.2.Le contact didactique :	18
2. Le savoir :	19
2.1.Savoirs savants :	20
2.2.Les savoirs divulgués :	20
2.3.Les savoirs d'expertise professionnelle :	21
2.4Les savoirs ordinaires :	22
2.5.Savoir, savoir déclaratif, savoir procédural et conditionnel :	25
2.5.1.Le savoir déclaratif :	26
2.5.1.1. La compétence organisationnelle :	26
2.5.1.2 la composante pragmatique	26
2.5.2.Le savoir procédural :	27
2.5.3.Le savoir conditionnel :	27
3.Les stratégies d'apprentissage :	28
3.1.Les styles d'apprentissage :	29
3.1.1. Le style convergent	29
3.1.2. Le style divergent :	29
3.1.3. Le style assimilateur :	30
3.1.4. Le style accommodateur :	30
3.1.5. Le style pragmatique :	31
3.2. Les procédures et les stratégies mises en œuvre par l'apprenant :	31
4. Les méthodologies d'enseignement :	34
4.1.Les présentations :	36
4.2.Un aperçu général :	36
4.2.1. Les méthodologies traditionnelles de l'enseignement des langues :	36
4.2.2. La méthodologie directe :	37
4.2.3. La méthodologie audio visuelle :	38
4.2.4. Les méthodologies SGAV :	39
4.2.5. L'approche communicative :	40
4.2.6. L'approche par objectif :	41
4.2.7. L'approche par compétence :	42
5. L'enseignement de la grammaire :	42

5.1.Définition :	43
5.2. Les réalités grammaticales :	45
5.2.1. Les représentations grammaticales :	45
5.2.2. La théorie grammaticale :	46
5.2.3. La grammaire intériorisée :	47
5.3.Enseignement implicite et explicite :	49
5.3.1. La grammaire implicite ou implicite :	49
5.3.2. La grammaire explicite :	52
5.4.Typologie de la grammaire :	54
5.4.1. La grammaire de référence :	54
5.4.2. La grammaire d'apprentissage :	56
5.4.3. Grammaire scolaire :	57
5.4.3.1.Objectifs de la grammaire scolaire :	58
5.4.3.2.Les sources linguistiques de la nouvelle grammaire scolaire:	59
5.4.3.3.Les caractéristiques de la grammaire d'enseignement :	59
5.4.3.4.Les représentations du savoir-faire des enseignants en grammaire :	61
5.5.Apprenants et grammaire :	61
5.6.L'enseignant et la grammaire :	64
6. Les activités métalinguistiques :	64
6.1.Qu'est-ce qu'une activité métalinguistique ?	65
6.2.Le métalangage grammatical :	66
6.3.Le répertoire grammatical :	68
6.4.L'hétérogénéité du répertoire grammatical :	72
6.5.Les principes du répertoire grammatical :	74
6.6.Méthodes d'enseignement de la terminologie :	76
6.6.1. Le nouveau sans frontières :	77
6.6.2. Libre et change :	78
6.7.Développement métalinguistique :	79
6.8.La réflexion métalinguistique :	82
6.9.La perception métalinguistique :	84
6.10. Les modèles métalinguistiques :	88
6.10.1. Le modèle taxinomique :	89
6.10.2. Les modèles de la grammaire traditionnelle :	90
6.10.3. Les modèles de la grammaire structurale :	91
6.10.4.Les modèles hypothético-déductifs :	93
6.10.4.1. Le modèle génératif-transformationnel :	93
7. Les exercices :	97
7.1. Les fonctions des exercices :	97
7.2. Les catégories d'exercices :	98
8. L'apport des autres disciplines dans l'enseignement de la grammaire :	103
8.1. Dimensions psycholinguistiques de l'enseignement de la grammaire:	103

8.2. L'approche cognitive :	103
8.2.1. Les principes de l'approche cognitive :	105
8.2.2. L'apport de la pédagogie dans l'enseignement de la grammaire:	107

CADRE METHODOLOGIQUE

1.Présentation :	113
2.Problématique et hypothèses :	114
3.Outils méthodologiques :	115
3.1.Les questionnaires :	116
3.2.L'analyse des contenus :	120
3.3. Les observations de la classe :	121
3.4.Motivations des choix méthodologiques :	122
4. Exploitation des questionnaires	123
4.1. Le questionnaire des enseignants :	123
4.1.1. Présentation des résultats :	124
4.1.2. Phase d'analyse :	136
4.1.3 Interprétation des résultats :	172
4.2. Le questionnaire des apprenants :	161
5. L'analyse du contenu :	180
5.1. Présentation du contenu	180
5.2. Présentation des résultats :	180
5.3. Analyse des résultats :	184
5.4. Interprétation des résultats :	190
6. L'observation des pratiques de langue en classe :	192
7.Propositions et perspectives	202
Conclusion :	207
Références bibliographiques	212
Annexes	222

ANNEXES

Annexe :01

Le questionnaire adressé aux enseignants :

1-Quelles stratégies préférez-vous, parmi celles citées ci-dessous, pour enseigner la grammaire ?

- A- La pratique.
- B- La réflexion.
- C- La réflexion puis la pratique.

Pourquoi ?

2-Quels sont les moyens efficaces, parmi ceux proposés ci-dessous, pour transmettre les connaissances grammaticales ?

- A-Approche contrastive.
- B- Les besoins langagiers.
- C-Les productions des élèves.

3-Comment voulez-vous enseigner la grammaire ?

- A- La règle puis les applications.
- B- Les applications puis la règle.
- C- Autres.

(Choisissez une stratégie)

4-Que pensez-vous des contenus proposés aux apprenants ?

5-Quelles sont les difficultés rencontrées durant l'enseignement de la grammaire ?

6-Comment réagissez-vous face aux difficultés rencontrées ?

7-Utilisez-vous les activités métalinguistiques dans les explications en grammaire ?

8-Développez-vous chez vos apprenants la réflexion sur les concepts grammaticaux et leurs utilisations ?

9-Discutez-vous à propos des pratiques métalinguistiques en classe ?

Annexe : 02

Le questionnaire adressé aux apprenants :

1-Qu'en pensez-vous de la grammaire et de son enseignement dans la classe ?

2-Que préférez vous en grammaire, un cours basé sur :

A- Le texte ?

B- La pratique ?

C-La réflexion ?

(Choisissez une pratique)

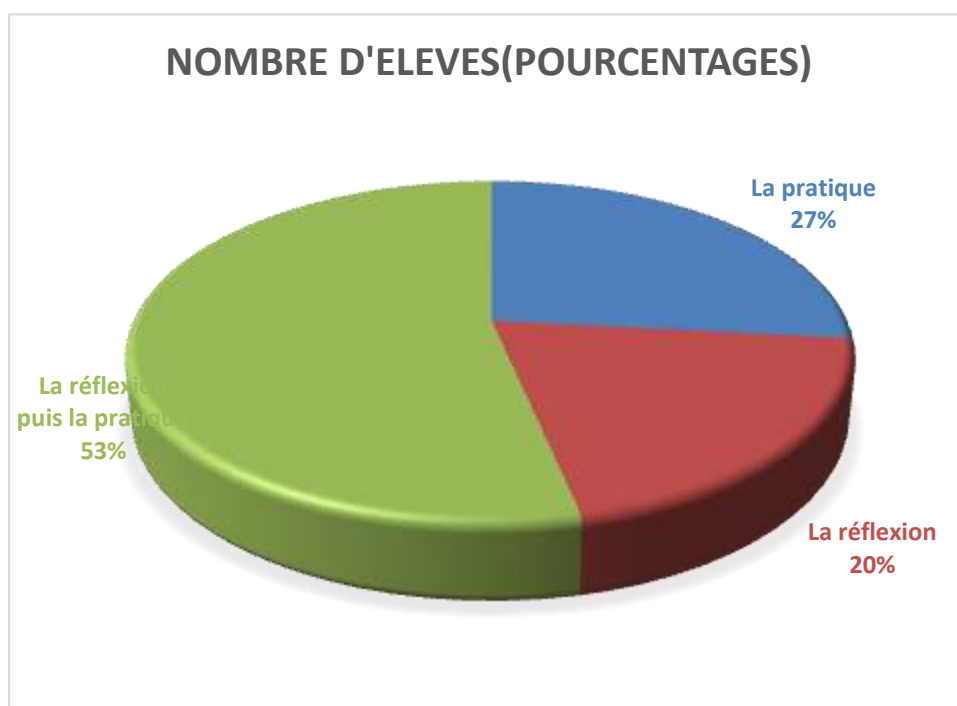
3-Comment faites-vous pour décrire les différentes composantes de la phrase française ?

4-Acceptez-vous l'utilisation de la langue maternelle (arabe) dans les explications des termes grammaticaux?

5-Utilisez-vous des réflexions dans les séances de grammaire ?

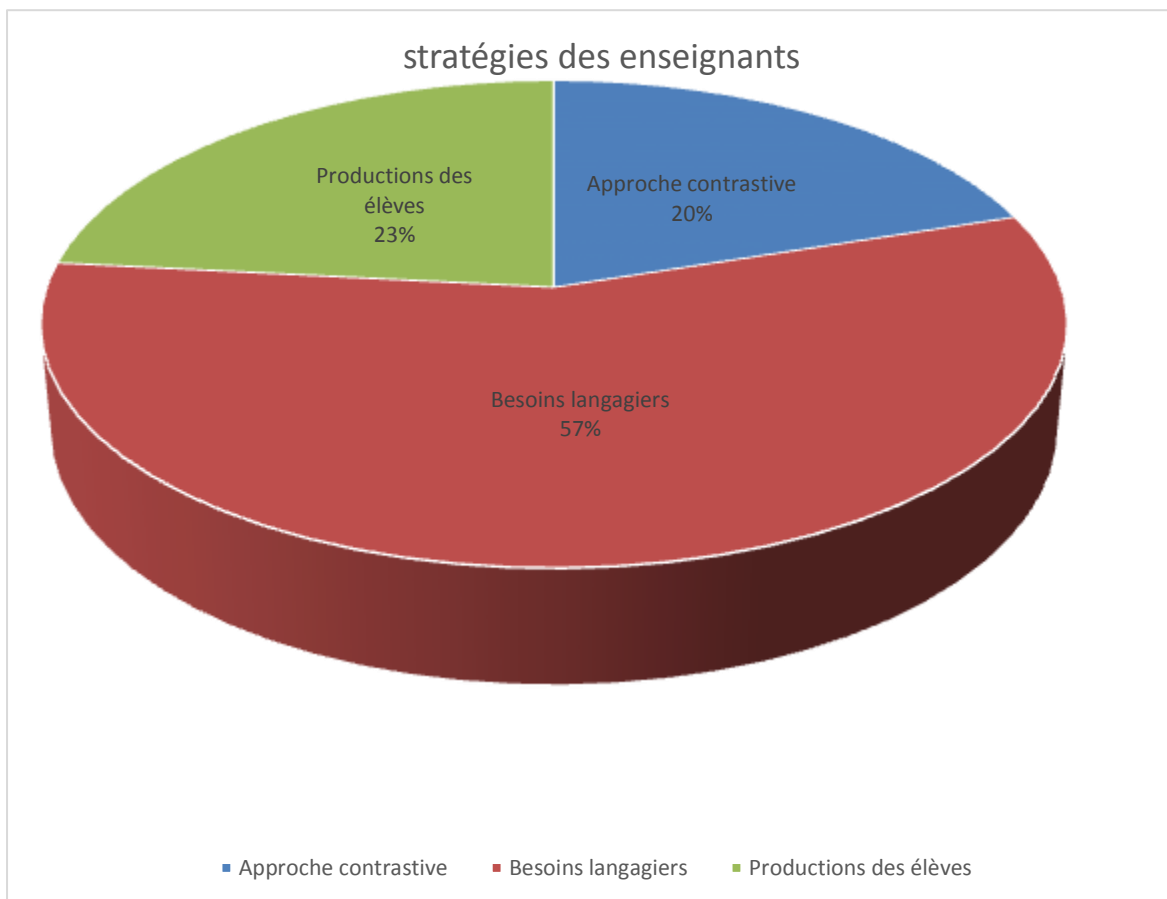
Annexe : 03

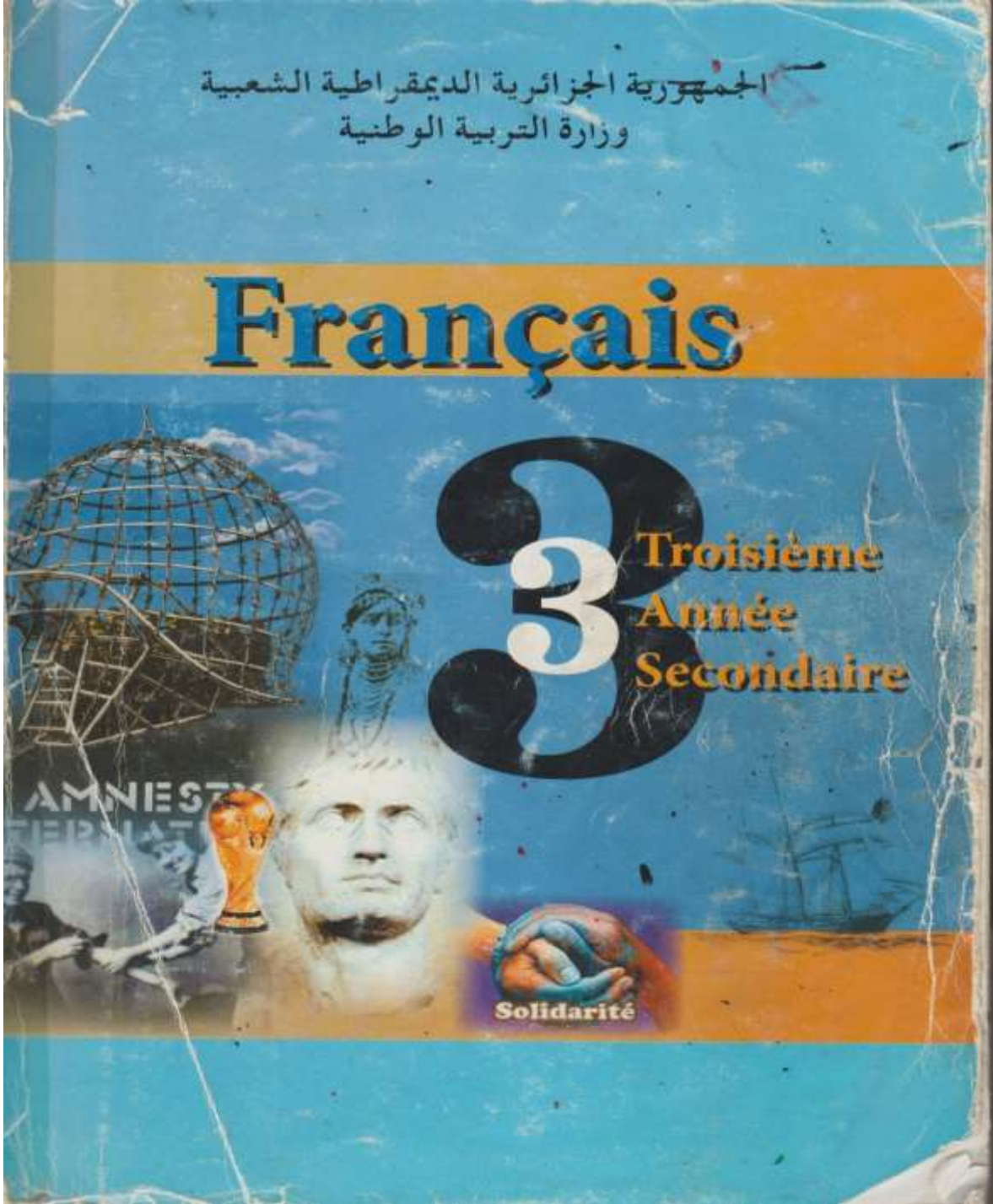
	La pratique	La réflexion	La réflexion puis la pratique
Nombre d'élèves	8	6	16
Pourcentage	26.66	20	53.33



Annexe : 04

Méthodes Elèves	Approche contrastive	Besoins langagiers	Productions des élèves
Nombre d'élèves	6	17	7
Pourcentage	20	56.66	23.33





Sommaire

Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	<p>Séq 1: Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26)</p> <p>Séq 2: Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44)</p> <p>Séq 3: Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)</p>	<p>La synthèse de documents. (page 69)</p> <p>Rédiger une synthèse de documents. (page 71)</p>

Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	<p>Séq 1: S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98)</p> <p>Séq 2: Prendre position dans un débat: concéder et réfuter. (pages 99 à 115)</p>	<p>Le compte-rendu critique (page 121)</p> <p>Rédiger un compte-rendu. (page 129)</p>

Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p>Séq 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p>Séq 2: Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	<p>La lettre de motivation. (page 171)</p>

Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	<p>Séq 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195)</p> <p>Séq 2: Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207)</p> <p>Séq 3: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)</p>	



Annexe : 08

Le questionnaire adressé aux apprenants :

1-Que pensez-vous de la grammaire et de son enseignement dans la classe ?

... Nous aimons... les leçons de grammaire et nous essaions de les comprendre plus facilement à l'aide des applications.

2-Que préférez vous en grammaire, un cours basé sur :

A- Le texte ?

B- La pratique ?

C- La réflexion ?

(Choisissez une pratique)

3-Comment faites-vous pour décrire les différentes composantes de la phrase française ?

... La phrase se compose de... sujet et... verbe et... complément

4-Acceptez-vous l'utilisation de la langue maternelle (arabe) dans les explications des termes grammaticaux?

Oui... car... bien.....

5-Utilisez-vous des réflexions dans les séances de grammaire ?

Non, pas du tout.....

Bensoltana
Machil

est
Le gaz en général s'est nocif pour nous
Aujourd'hui les chauffeurs ils s'en font
des autres, la pollution à l'intérieur peut
représenter un danger pour la santé
la pollution à l'intérieur des véhicules
roulant sur la route par exemple un enfant
présent d'un véhicule en circulation est
plus menacé par les polluants de la voiture
que s'il était à l'extérieur dans une poussette
Car l'air qui y est respiré est bien
plus pollué que celui de l'extérieur
Alors à propos de ce problème à cause des
chauffeurs ~~il~~ il faut analyser le gaz
d'échappement est une façon efficace pour
diagnostiquer un problème de combustion

« Le rôle des activités métalinguistiques dans l'enseignement /apprentissage du Français au secondaire »

Résumé

Le présent travail est une recherche effectuée sur le terrain avec des enseignants du lycée et des lycéens afin de répondre à nos interrogations concernant le rôle des activités métalinguistiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Nous vous proposerons un aperçu sur les concepts liés à l'enseignement de la grammaire et aux activités métalinguistiques, en même temps, une présentation de leurs impacts dans l'enseignement de la grammaire en Algérie. La recherche est une vérification de la vision des acteurs de la classe de langue à propos du recours aux activités métalinguistiques dans l'enseignement du français et particulièrement en Algérie. C'est une approche cherchant à régler le problème de la maîtrise des concepts et leur réutilisation dans les différentes descriptions reliées avec les fonctionnements de la langue.

Mots clés : Métalangue – grammaire – perception - réflexion- manuel-production.

« **The role of metalinguistic activities in the teaching / learning of French at the secondary level** »

Abstract

The present work is a research conducted in the field with high school and high school teachers to answer our questions about the role of metalinguistic activities in the teaching / learning of grammar. We will offer you an overview of the concepts related to the teaching of grammar and metalinguistic activities, at the same time, a presentation of their impacts in the teaching of grammar in Algeria. The research is a verification of the vision of the actors of the language class about the use of metalinguistic activities in the teaching of French and particularly in Algeria. It is an approach seeking to solve the problem of the control of the concepts and their reuse in the various descriptions related to the operations of the language.

Key words : Metalanguage - grammar - perception - reflection - manual - production.

"دور الأنشطة اللغوية في تدريس / تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية"

الملخص

هذا العمل هو بمثابة بحث ميداني في اطار الدراسات المتعلقة بتدريس قواعد اللغة. حيث انه يتضمن دراسة تفصيلية للمصطلحات التعليمية و كيفية استغلالها في تطوير تدريس القواعد بالمدرسة الجزائرية. الدراسة تتعلق بأنشطة التفكير الاصطلاحي حيث اننا قمنا بدراسة استشارية بمساعدة اساتذة اللغة الفرنسية بالثانوي من اجل بحث طرق تحسين اداء التلاميذ و الاساتذة. و الهدف الاساسي من هذا البحث هو الرقي بمستوى التلاميذ الى درجة استعمال المصطلحات في شرح افكارهم و جملهم.

المصطلحات- القواعد - الإدراك - التأمل-الكتاب-التفكير - الإنتاج. : **كلمات مفتاحية**

