

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Aboubekr Belkaïd TLEMCEM

Faculté des lettres, des sciences
humaines et des sciences sociales

DEPARTEMENT DE LANGUES ETRANGERES
SECTION : FRANÇAIS

LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE AU
SECONDAIRE ALGERIEN
(PRECONCEPTIONS ET PRATIQUES DE CLASSE DES
PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE)

Mémoire de magistère en science du langage

Présenté par :

Mme YALAOUI, née ABDELKRIM Wafaâ

Dirigé par :

Mr Boumediène BENMOUSSAT

Membres du jury :

Mr Z. DERRAGUI	Professeur - U.Tlemcen	Président
Mr B. BENMOUSSAT	Maître de conférences - U.Tlemcen	Rapporteur
Mr M. SAÏDI	Maître de conférences - U.Tlemcen	Examineur
Mr M. HADJADJ-AOUL	Chargé de cours - U.Tlemcen	Examineur
Mme A. OUDJEDI-DAMERDJI	Chargée de C - U.Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2004-2005

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier,

Mon encadreur, Mr. Boumédienne BENMOUSSAT, pour ses conseils et sa disponibilité.

Mme. OUDJEDI-DAMERDJI, pour ses orientations.

Mr. HADJADJ-AOUL, pour ses précieux cours de méthodologie.

Mr. AIT-OUMEZIANNE, pour ses conseils.

Mr. MAHIEDDINE, Mr. ALI-BENCHERIF et Mme. BENAMAR pour leur aide.

Mr. GERDJOUUM, Mr. BELBACHIR, Mr. HASSANI, Mme BENEDRI et tous les enseignants pour leur accueil et leur sollicitude.

INTRODUCTION

Pouvons-nous échapper à la didactique ? ...Etant enseignants et ayant quotidiennement affaire aux problèmes de l'enseignement / apprentissage du français, nous nous sommes, par la force des choses, trouvés prisonniers d'interrogations sans cesse renouvelées à propos de l'enseignement du F.L.E¹.

Mais au-delà de cette fatalité, notre sujet nous a été suggéré par un constat : une impression d'échec. Un échec de l'enseignement /apprentissage du F.L.E qui n'est malheureusement ressenti que trop tard, à travers les résultats des examens.

L'enseignant devient alors le souffre douleur de la majorité des parents d'élèves : on ne leur apprend même pas la GRAMMAIRE ? Une grammaire qui reste dans l'esprit de tous, une échelle d'évaluation du degré d'acquisition d'une langue étrangère en général, et du français en particulier.

Pour diagnostiquer cet échec et en identifier les causes, nous avons choisi de nous placer dans notre recherche du côté de l'enseignement. Non pas pour rejeter quelque responsabilité que ce soit sur d'autres actants de la scène éducative, mais, simplement pour refléter un malaise, une ambiguïté dans laquelle l'enseignement de la grammaire se noie, offrant ainsi matière à réfléchir, sur son état actuel d'abord, puis, au fur et à mesure sur ses méthodes et ses objectifs.

¹ Français langue étrangère.

Dans le domaine de la didactique du F.L.E, la grammaire : sa définition, son enseignement, le rôle qu'elle tient, bref, son utilité, sont des aspects problématiques qui ne font qu'ajouter du trouble dans la vision de l'enseignant.

Au secondaire, la grammaire est plus un moyen d'atteindre des objectifs de communication qu'un but en soi. Les années passées à mémoriser les formes et à réciter les tableaux de conjugaison suffisent. Il est temps pour les apprenants de se mettre à exploiter concrètement cette accumulation de règles grammaticales, et envisager la grammaire comme un outil dont la perfection ne garantit pas forcément de bons résultats.

Le rôle de l'enseignant est primordial, puisque sa vision ne manquera pas d'influencer son attitude en classe, une attitude qui forme et construit l'apprentissage.

Nous partons dans notre recherche, de l'hypothèse suivant laquelle l'enseignement grammatical serait sous l'influence de trois facteurs :

- L'enseignement que le P.E.S² se représente, idéal, individuel, bâti exclusivement sur une sensibilité d'apprenant puis perfectionné à travers les années d'expérience.
- L'enseignement qu'il pratique, c'est-à-dire, l'attitude réelle et effective en classe.
- Les principes dictés par les directives officielles, résultats de recherches en didactique des langues, officialisés par un décret et des programmes et qui ne sont qu'une strate du processus

² Professeur d'enseignement secondaire.

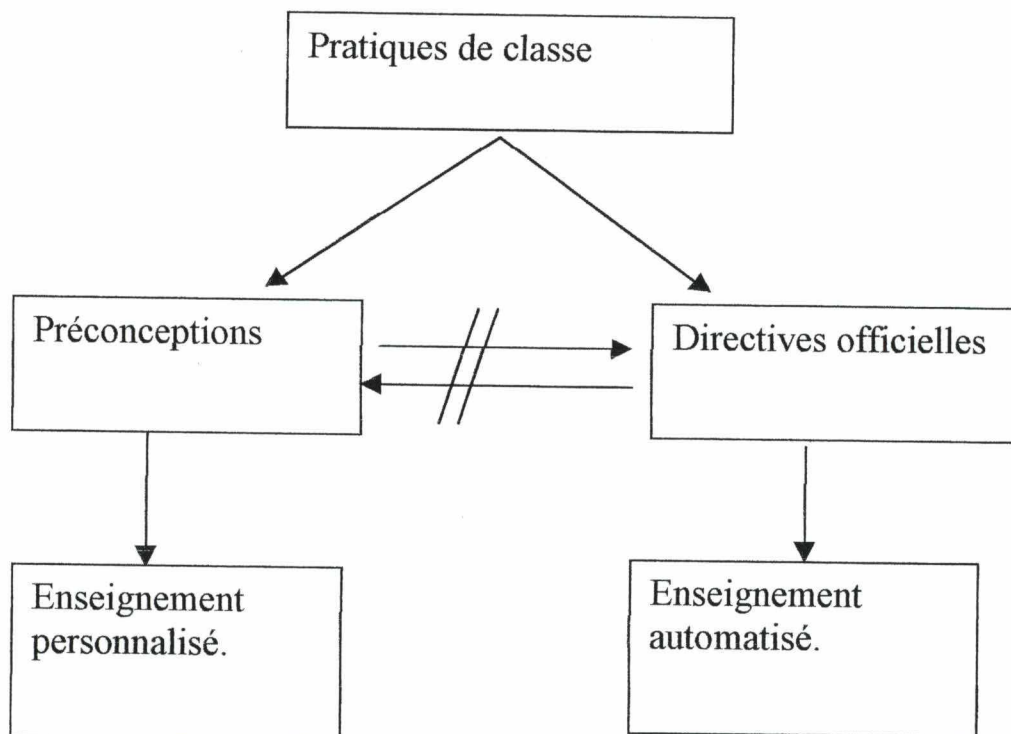
vertical de la formation scolaire. L'accomplissement idéal de cette formation garantit l'aboutissement au profil de sortie des apprenants.

Nous allons analyser cette influence en partant de la question suivante :

Quel rapport y a-t-il entre la pratique de l'enseignement grammatical au secondaire, les préconceptions des P.E.S et les principes des directives officielles ?

Nous constatons l'existence d'une divergence, entre préconceptions (point de vue personnel mais « peu délibéré » ³ sur l'enseignement de la grammaire) et directives officielles.

Ce schéma explique notre postulat de départ :



³ (H) BESSE. « L'hypothèse, la règle et la loi » p103- 112. In le F.D.L.M « ...et la grammaire » (numéro spécial) Février - Mars. 1989. Dans cet article, l'auteur insiste sur le fait que l'absence d'une assise théorique engendre, chez les enseignants, une représentation qu'il serait plus approprié de qualifier de préconception. Celle-ci étant sous l'influence de facteurs sociaux et affectifs qui entravent l'élaboration d'une conception délibérée.

A travers cette schématisation, apparaissent les points essentiels que nous allons développer, et ce, dans le but de définir la pratique réelle de l'enseignement de la grammaire du F.L.E au secondaire algérien. Cette pratique peut être un enseignement automatisé si elle se retrouve sous l'influence des directives officielles. Elle peut être aussi une implication de la part du P.E.S, donc un enseignement personnalisé.

Définir la pratique de l'enseignement grammatical implique que celle-ci soit mise en parallèle avec ces deux sources d'influence. Pour ce faire, il est primordial en premier lieu :

- De définir les pratiques de classe.
- De définir les préconceptions des P.E.S à propos de la grammaire du F.L.E.
- D'avoir une idée sur la manière dont les P.E.S perçoivent leurs pratiques, par rapport à leurs préconceptions, mais aussi, par rapport aux directives officielles.

Ensuite,

- D'analyser le rapport entre pratiques de classe et préconceptions.
- D'analyser le rapport entre pratiques de classe et directives officielles.
- De dresser le profil de l'enseignement grammatical au secondaire algérien.

Et enfin,

- D'expliquer les résultats et étudier les conséquences du point de vue de l'enseignement.

Pour valider notre hypothèse et apporter une réponse claire à notre question principale, nous avons organisé notre travail de la manière suivante :

Dans la première partie, nous aborderons les points théoriques concernant l'enseignement de la grammaire du F.L.E en général puis, le profil de la grammaire du F.L.E au secondaire algérien, dressé à partir des principes dictés par les directives officielles.

Dans la seconde partie, nous présenterons les assises méthodologiques concernant l'enquête de terrain et l'élaboration du questionnaire. Nous évaluerons les résultats du dépouillement des questionnaires, d'un point de vue quantitatif d'abord, afin d'avoir une vision d'ensemble des préconceptions et des pratiques de classe. Ensuite, nous les interpréterons par rapport aux données de la didactique de la grammaire du F.L.E, et par rapport aux exigences des directives officielles.

En partant des conclusions du traitement des résultats, nous définirons l'enseignement grammatical au secondaire algérien, en expliquant le rapport que nous supposons entre : préconceptions, pratiques de classe et directives officielles. Enfin, nous avancerons quelques propositions pour une meilleure gestion des actants de la scène éducative algérienne.

Nous espérons, ainsi, pouvoir répondre à quelques unes des interrogations que suscite l'enseignement de la grammaire dans nos lycées.

CHAPITRE I :

GRAMMAIRES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES :

CONSIDERATIONS THEORIQUES.

« Quand sait-on la grammaire ? A quel âge sait-on la grammaire ? Combien d'années faut-il pour savoir la grammaire ? On ne saura jamais la grammaire, on meurt sans savoir la grammaire, dans les bras d'une faute de syntaxe...Et pourtant, la grammaire, la grammaire, comment dire[...]elle recule à mesure qu'on avance. On y tend, on n'y touche jamais. La grammaire ; c'est une asymptote. »

JEAN PIERRE COLIGNON.

I.1. ACCEPTIONS DE LA GRAMMAIRE :

La grammaire est depuis longtemps une discipline bien à part. Elle s'enseigne indépendamment des autres aspects de la langue, puisqu'elle possède ses propres méthodes, objectifs et modes d'évaluation. Henri BESSE ET Rémy PORQUIER affirment « [qu']en tant que savoir sur les langues et sur le langage, [la grammaire]est une science comme les autres (...). Elle a son objet propre (...), elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente ...qui permettent la connaissance et la transformation de son objet dans une pratique scientifique »⁴. Si la crise identitaire de la grammaire⁵, c'est-à-dire le fait de savoir si elle peut ou non être considérée comme une science semble résolue, la tâche plus ardue de la définir reste problématique. A ce propos, sans doute aurait-il été préférable de mettre au pluriel le mot grammaires, car il est clair, que dans l'esprit de chacun, il peut renvoyer à différentes acceptions. Linguistes, didacticiens, enseignants et apprenants, l'envisagent selon des préoccupations méthodologiques et des spécificités propres aux objectifs qu'ils espèrent atteindre. Ainsi, « les regards que l'on porte sur elle, [la grammaire], la dotent d'identités et de statuts divers, selon les représentations que l'on en a, et les usages que l'on en fait ». ⁶

Ainsi, pour le linguiste, elle sera considérée comme « le fonctionnement interne d'une langue, (système, règles internes), l'explicitation et la description de ce fonctionnement »⁷. La grammaire descriptive « se présentera [donc] comme scientifique et objective,

⁴ (H) BESSE. (R) PORQUIER. Grammaire et didactique des langues. Paris, Hatier. 1984 p29-30.

⁵ Expression soulignée par nous-mêmes.

⁶ F.D.L.M « ...et la grammaire » (Numéro spécial) Février – Mars 1989.P4. Préface de (S) MOIRAND, (R) PORQUIER, (R) VIVES.

⁷ (R) PORQUIER. « Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle »_ P70-78. In Le F.D.L.M une didactique des langues pour demain (Numéro spécial) Juillet 2000.

étendant son champ d'investigation aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée sans exclusive sociale ou esthétique »⁸. Le linguiste doit considérer la langue comme un objet de science dont il faut découvrir le fonctionnement. Pour ce faire, il doit la percevoir comme idéale, et arriver par conséquent à des règles de fonctionnement idéal. Les conditions de communication n'étant pas prises en compte.

Pour le didacticien, la préoccupation première est : quoi enseigner et comment l'enseigner ? La grammaire sera une somme de savoir sur le fonctionnement de la langue, bien entendu, mais du point de vue de son enseignabilité et de son acquisition. La grammaire pédagogique, s'interrogera sur ses méthodes d'enseignement, sur le rôle de l'enseignant et sur le statut de l'apprenant.

Le didacticien devra opérer une sélection dans la somme de descriptions fournies par le linguiste, qu'il adaptera obligatoirement, par la suite, à son entreprise (méthodes pour l'enseignement / apprentissage d'une langue maternelle, ou étrangère).

Ce rapport, entre linguistique et didactique, peut être illustré par cette réflexion de Patrick CHARAUDEAU⁹ qui organise la société française contemporaine en matière de langue, en deux marchés : linguistique et éducatif.

Il définit le premier, comme étant : « Un système de pensée où se font concurrence, discipline et théorie »¹⁰ ; le second, comme étant : « le

⁸ (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976. P253-254.

⁹ (P) CHARAUDEAU. Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999.

¹⁰ (P) CHARAUDEAU. Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999.

système d'exploitation de ces disciplines et théories »¹¹. Le marché linguistique est la somme de toutes les théories, méthodes et approches conçues à partir de l'étude et de l'analyse in vitro des faits de langue. Ce sont donc des propositions pouvant être mises en place sur le terrain par les actants du marché éducatif : (concepteurs de programmes, enseignants et apprenants). Ceux-ci devront observer et analyser les conditions qui régissent leurs actions au sein du projet didactique dans lequel ils s'inscrivent, et choisir les outils théoriques mis à leur disposition.

L'enseignant quant à lui, profite de cette classe de produit linguistique qu'est la grammaire et du résultat de son exploitation par le didacticien. Il doit aussi prendre en compte une autre dimension, celle dans laquelle il se place de par sa tâche : enseigner. Le savoir grammatical qu'il a à transmettre, va être reconstruit de manière à respecter l'inter-langue des apprenants, c'est-à-dire leur grammaire et « envisager à la fois la structure des grammaires internes construites par l'apprenant et les modalités, le processus de leur développement ».¹²

Nous ne prétendons pas avoir énuméré toutes les acceptions que la grammaire peut avoir. Celles que nous venons de citer permettent, au moins, de mettre en évidence le rapport qui existe entre : l'acception de la grammaire du linguiste, du didacticien et celle devant obligatoirement être prise en compte dans l'entreprise d'enseignement/apprentissage d'une langue : la grammaire de l'apprenant.

¹¹ (P) CHARAUDEAU. Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999.

¹² (R) PORQUIER. « Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle », P70-78. In Le F.D.L.M. une didactique des langues pour demain (Numéro spécial) Juillet 200.

I.1.1. QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER ?

La grammaire, comme toute autre science, s'est vue sacrée reine puis détrônée. Les méthodes traditionnelles la considèrent comme la pierre angulaire de leur enseignement. « Les outils privilégiés seront le manuel ou le recueil de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue ».¹³ Ce qui compte, c'est de pouvoir réciter les tables de conjugaison, épeler correctement des mots assez longs et surtout essayer de respecter les règles de grammaire à l'écrit comme à l'oral. Robert VIVES souligne le fait «[qu'] à l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est elle [la grammaire] qui constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972 / 74 c'est à coup sûr l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon ».¹⁴ Ce qui signifie que même les méthodologies structurales qui semblaient réagir face à cet abus de grammaire, n'ont pas su façonner un enseignement des langues qui puisse proposer autre chose que des exercices de langue.

Au lieu de traduire et de réciter, l'élève va apprendre à réagir face à une situation d'enseignement en répétant ce qu'il a appris à faire en cours, à travers des activités réflexives qui ont pour objectif de l'aider à mémoriser la règle grammaticale.

Petit à petit, avec le succès du communicatif, concept introduit par les approches notionnelles / fonctionnelles, dites communicatives, la grammaire s'est vue attribuer un nouveau statut ; elle n'est plus prioritaire - du moins si on la considère comme le répertoire habituel de règles normatives -. Ce qui compte maintenant, ce n'est plus la maîtrise de la belle langue, mais «[la construction] par l'apprenant d'une

¹³ (P) MARTINEZ. La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P.U.F 1996 P 50.

¹⁴ (R) VIVES. « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états » p92-102. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

compétence de communication ajustée à ses besoins ».¹⁵ Une compétence communicative qui se développera à travers une gestion pragmatique de la compétence linguistique.

Connaître les règles de la transformation passive / active, et pouvoir les reproduire est une bonne chose, mais arriver à sélectionner une forme plutôt qu'une autre dans une situation d'énonciation donnée, est mieux. Dans ce sens H.G. WIDDOWSON affirme : « nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue . Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire, et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont ajustées à des fins de communication »¹⁶. Les didacticiens soulèvent ici le problème du statut de la grammaire et son influence dans le processus d'acquisition / apprentissage de la langue.

A l'état actuel de la recherche, nous ne pouvons absolument pas accorder une place définitive à la grammaire dans l'enseignement / apprentissage des langues, car, chaque situation d'enseignement requiert des matériaux et des approches différents. Cependant, nous pouvons en nous basant sur les données de la recherche actuelle en didactique des langues, présenter deux manières de concevoir l'enseignement grammatical et définir leurs priorités et leurs objectifs.

¹⁵ (R) VIVES. « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états » p92-102. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

¹⁶ (G.H) WIDDOWSON. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, Hatier - CREDIF. 1991 P11.

1.1.1.1. LA GRAMMAIRE SEMASIOLOGIQUE:

La grammaire sémasiologique ou morphosyntaxique étudie la morphologie c'est-à-dire « les mots selon leurs catégories grammaticales », ¹⁷ et la syntaxe qui est « la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions ». ¹⁸ Morphologie et syntaxe sont, toutes deux, considérées comme composantes de la grammaire traditionnelle.

L'approche sémasiologique de l'enseignement de la grammaire consiste à « adopter un point de vue de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes ». ¹⁹ Cette démarche peut être illustrée par : la mémorisation par l'apprenant des terminaisons verbales associées aux temps et modes de la conjugaison française et l'analyse, ensuite, des valeurs que peut avoir tel temps ou tel mode.

L'apprenant va reconnaître les formes mémorisées et pourra les reproduire correctement. L'objectif premier de cette approche sera de développer chez l'apprenant une compétence linguistique et une aptitude à la langue cible.

C'est cette consécration de la norme, et l'exclusion de tous les aspects psychologiques et sociaux du langage, que l'on reproche à cette approche de l'enseignement de la grammaire. Elle reste, en revanche, préconisée dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue, stades durant lesquels l'apprenant manifeste le besoin d'un recours constant à la règle grammaticale .

¹⁷ (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976 p356

¹⁸ Idem p54.

¹⁹ (J) COURTILLON. « La grammaire sémantique et l'approche communicative » p113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

1.1.1.2. LA GRAMMAIRE ONOMASIOLOGIQUE :

L'approche sémasiologique « va du signifiant au signifié et s'oppose en cela à l'onomasiologie qui suit l'itinéraire inverse »²⁰. Ce qui prime, c'est le sens. La langue n'est plus un simple système formel, elle est d'abord et avant tout le moyen d'exprimer une idée. Toutes les formes grammaticales sont investies dans un but de communication puisque, comme le souligne Sophie MOIRAND, « le langage verbal permet de dire quelque chose, de parler des choses et des gens, de les designer et de les caractériser ».²¹

Venue rompre la tradition de l'enseignement de la grammaire (norme, règles, forme), cette approche, préconise un enseignement grammatical qui prend comme point de départ le fait que, avant de dire quelque chose, il y a une intention de communication d'un sens et non d'une forme, « j'ai l'intention de dire quelque chose, l'intention de sens est première, pas la question de savoir quelle forme syntaxique utiliser »²². Si un individu demande l'heure à un passant, ce qui importe le plus pour lui c'est que son interlocuteur le comprenne. La forme de l'énoncé qu'il va formuler n'est que secondaire, c'est le besoin de communiquer une idée qui le fait parler, et non le souci de la langue parfaite.

Sous le double impact de la pragmatique et des théories de l'énonciation, cette approche se base sur le fait que « communiquer c'est échanger du sens, la grammaire doit [donc] être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique ».²³ Chaque structure

²⁰ (R) GALISSON, (D) COSTE. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette. 1976 p485

²¹ (S) MOIRAND. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette. 1990 p61

²² (P) CHARAUDEAU. *Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens*. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999

²³ (J) COURTILLON. « La grammaire sémantique et l'approche communicative » p113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

syntactique doit être perçue comme une possibilité de s'exprimer autrement.

La norme grammaticale, considérée comme donnée immuable, est mise de côté au profit d'une vision plus portée sur les conditions de l'énonciation.

Plus d'exercices structuraux réflexifs, on ne veut plus faire reproduire suivant un modèle précis, on veut produire suivant une idée, un sens, à travers des activités de conceptualisation et d'appropriation. A ce propos, Henri BESSE pense que « c'est le travail d'élaboration et non la solution choisie qui, le plus souvent, est bénéfique pour l'apprentissage »²⁴. L'apprenant sera conscient que s'il veut donner un ordre, par exemple, il aura à choisir entre plusieurs possibilités d'exprimer son idée, toutes en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve (face à un ami, à un inconnu, à un supérieur ou à un subordonné.).

La grammaire de sens, selon Patrick CHARAUDEAU, doit regrouper tous les moyens d'exprimer la quantité et la dépendance, puis dire comment les choisir en fonction des intentions que l'on peut avoir.

Ainsi, il distingue des catégories sémantiques, qui, impliquant le recours à des catégories de langue, imposent la connaissance de certaines catégories morphosyntaxiques (*cf. infra* Tableau.p.16)

Un enseignant qui aborde un projet descriptif avec ses apprenants, doit leur proposer, en grammaire, les procédés de caractérisation (adjectifs qualificatifs, relatives, complément du nom). Du point de vue de la grammaire traditionnelle, chacune de ces catégories morphosyntaxiques doit être traitée à part. Du point de vue de la grammaire de sens, elles représentent toutes, plusieurs possibilités de

²⁴ (H) BESSE. Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris, Didier – CREDIF, 1985. P170.

décrire une personne, un objet ou un lieu. Donc, l'enseignant peut les réunir dans un cours de grammaire portant sur les procédés de caractérisation.

Dans le tableau suivant, Patrick CHARAUDEAU propose une possibilité de classer la progression grammaticale traditionnelle, en regroupant des points de langue sous des chapitres de catégories sémantiques :

Catégories sémantiques	Catégories de langue	Catégories morphologiques
Identification	Dénomination Personne Actualisation Désignation Dépendance Quantification Identité indéterminée Présentation	Noms Pronoms personnels Articles Démonstratifs Possessifs Quantificateurs Indéfinis Présentateurs
Qualification	Objectif Subjectif	Adjectifs Noms Relatives Participes
Événements	Actants Processus Configuration	Agents / Patients Changement d'état Actif / Passif
Espace temps	Localisation Situation	Préposition/Adverbe de lieu Temps / Aspect / Adverbe
Causalité	Causalité Finalité	Conjonctions Propositions
Point de vue	Affirmation/ Négation Modalisation	Oui / Non Modalités (verbes/adverbes)

Classer les catégories morphologiques dans des catégories sémantiques, permet de les traiter conjointement dans une perspective de production de sens, au lieu de les classer dans plusieurs chapitres différents, comme le ferait une grammaire morphologique. Jean DUBOIS et René LAGANE,²⁵ consacrent trois sous chapitres au nom, la relative n'est abordée que plus loin dans un sous chapitre indépendant (cf. Annexe1).

Face à cette diversité méthodologique, l'enseignant de langue se trouve perdu : quelle approche adopter ? Quels exercices choisir ? Quelle grammaire enseigner ? Pour les didacticiens, il n'y a pas de réponse toute faite, car chaque situation d'enseignement / apprentissage est différente. Il s'agit de prendre en compte les représentations de l'enseignant et celles des apprenants, puisque « la description grammaticale de départ conditionne les compétences de l'apprenant »²⁶

Cette diversité contraint les enseignants à l'éclectisme²⁷. aussi s'évertuent-ils à concevoir des approches correspondant à des besoins spécifiques chez leurs apprenants. Mémoriser les formes, permet de les reproduire aisément. La conceptualisation permet de construire une réflexion grammaticale, pour découvrir les possibilités de sens qu'une forme donnée peut englober. Le but de ce type d'exercice est de mener l'apprenant à sélectionner les formes pour répondre aux conditions de communication. «Ce qui importe - selon Michel SANTACROCE - ce n'est pas qu'une description soit meilleure qu'une

²⁵ (J) DUBOIS, (R) LAGANE. La nouvelle grammaire du français. Paris, Larousse. P3.

²⁶ (J) COURTILLON. « La grammaire sémantique et l'approche communicative » p113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 198.

²⁷ Nous rappelons, à ce propos, que l'éclectisme est le fait d'élaborer une approche personnalisée en puisant dans les données de plusieurs méthodologies.

autre, mais plutôt qu'à tel moment de l'enseignement / apprentissage de la langue, une description soit perçue par les auteurs présents comme étant meilleure qu'une autre. Ce qui n'est pas tout à fait la même chose».²⁸

I.2. F.L.M²⁹ / F.L.E, REFLEXION THEORIQUE OU DIFFERENCE METHODOLOGIQUE :

Pour ne pas rentrer dans des considérations terminologiques, et nous éviter le débat sur la vraie signification des concepts F.L.M et F.L.E, nous allons partir de l'idée explicitée dans la définition suivante : « la distinction entre langue maternelle et langue étrangère, indispensable pour évoquer les procédures spécifiques de l'apprentissage, a fini par s'imposer. On admet maintenant que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue, autre que L1, relève de la pédagogie d'une langue non maternelle, ou « étrangère » ».³⁰ Une langue étrangère est donc une langue apprise en milieu scolaire et qui n'est pas la langue maternelle.

Les didacticiens ont énuméré quelques points de repères à même de permettre d'y voir plus clair :

Le premier point de convergence réside dans le fait que, depuis une dizaine d'années, on remarque une forme de fusion dans les pratiques d'enseignement en F.L.M et F.L.E, due d'abord au fait que les recherches dans le domaine de l'acquisition / apprentissage d'une langue ne sont pas encore arrivées à différencier, de manière nette et

²⁸ (M) SANTACROCE. Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E. Proposition pour une grammaire transitionnelle. (Thèse de doctorat) université Paris III. 1998-1999. VOL I. P8.

²⁹ Français langue maternelle.

³⁰ (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976 p485.

significative, les procédures d'appropriation d'une langue maternelle et ceux d'une langue étrangère.

Deuxièmement : dans les deux situations d'apprentissage, une prise en compte des paramètres de l'énonciation est nécessaire. Cette dernière est définie comme étant la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »³¹, et de la pragmatique, c'est-à-dire « [l']usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication ».³² La différence entre les deux concepts est une différence méthodologique, d'abord au niveau des objectifs d'apprentissage. Pour le F.L.M, on vise l'amélioration d'une compétence langagière (orale ou écrite) puisqu'on suppose une pratique antérieure de cette même langue. En F.L.E, on installe une compétence linguistique d'abord, communicative ensuite, car l'apprenant – selon les cas - peut n'avoir eu aucun contact avec cette langue (même si cela semble peu probable). L'état initial des connaissances sur la langue étrangère, ou la langue maternelle, chez l'apprenant, façonne aussi l'enseignement. Cependant, les chercheurs remarquent souvent, que les apprenants en F.L.E rencontrent des difficultés semblables à celles rencontrées en F.L.M.

Le troisième aspect concerne les représentations que les apprenants se sont construits à propos de la langue qu'ils acquièrent. Un élève ne réagit en classe que par rapport à ce que la langue qu'il apprend représente sur le plan affectif, psychologique et surtout social : « la distinction la plus importante à établir dans le domaine des facteurs relatifs au contexte social est celle entre langue seconde et langue

³¹ (E) BENVENISTE. Problèmes de linguistique générale II Tunis. Cérès éditions. 1995p77.

³² (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976 p485.

étrangère »³³. Il est certain que ce qualificatif d'étrangère prend tout son sens en classe. Le statut de la langue est relatif dans l'esprit des apprenants à des considérations sociales et historiques.

En langue maternelle, les apprenants ont intégré l'image de cette langue par un contact préscolaire et quotidien. Ils en découvrent à l'école un autre aspect rigoureux et normatif lié à une autre forme de pratique comme l'apprentissage de l'écrit.

En langue étrangère, une représentation en décalage avec les réalités des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage, peut les rendre inopérants. Une image trop chargée de considérations historiques et sociales sur cette langue peut en freiner considérablement l'apprentissage.

I.2.1. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE F.L.E ?

Il semble que les pratiques d'enseignement / apprentissage du F.L.E se confondent avec celles du F.L.M, sans doute parce qu'elles sont dans les deux cas puisées dans les données de la recherche en didactique des langues. Elles subissent donc une évolution presque similaire, en rapport avec l'évolution des méthodes d'enseignement / apprentissage des langues.

³³ (P) BOGAARDS. Aptitude et affectivité dans l'enseignement des langues étrangères. Hatier – CREDIF. Paris, 1988.p144.

1.2.1.1. GRAMMAIRE DU F.L.E ET METHODOLOGIES AUDIOVISUELLES :

Inspirées des travaux en linguistique structurale et psychologie behavioriste, les méthodes audiovisuelles sont assez rigides. On fait acquérir des structures de façon mécanique à travers des exercices structuraux répétitifs « qui visent à faire induire une règle explicitée à partir de quelques exemples bien choisis ». ³⁴ L'étude d'un corpus permet de comprendre le fonctionnement de la langue ; des exercices vont mener l'apprenant à maîtriser ce fonctionnement par la répétition.

L'on ne manquera pas, ici, de signaler les limites de l'exercice structural en langue étrangère, « à des analyses de ce genre, on objecte souvent qu'elles sont trop subtiles pour les étudiants qui apprennent une langue étrangère (...) ce qui est nuance pour un francophone est souvent différence linguistique marquée et donc évidente pour un non francophone ». ³⁵ L'abus d'exercices structuraux en classes de langues étrangères, peut mener les apprenants à considérer celle-ci comme une somme de règles qui permettent ou interdisent certaines structures. Le danger serait que l'élève pense que c'est la mémorisation de ces règles qui lui permettra de maîtriser la langue.

Cette méthode, étant axée en priorité sur la forme de l'énoncé, néglige la portée communicative de tout apprentissage de F.L.E. Le problème se fera sentir dès que l'apprenant sera invité à s'exprimer librement.

³⁴ (P) MARTINEZ. La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P.U.F 1996 P 15.

³⁵ (H) BESSE. (R) PORQUIER. Grammaire et didactique des langues. Paris, Hatier. 1984 p131.

Ajoutons enfin, que l'idéal - au sens saussurien³⁶ du terme -, représenté dans les dialogues ou sketches proposés aux apprenants, n'a rien à voir avec la réalité des situations d'échange, souvent parasitées par des ratés et des hésitations.

1.2.1.2. GRAMMAIRE DU F.L.E ET APPROCHE COMMUNICATIVE :

Basée sur des principes théoriques empruntés à la sociolinguistique, à la psycholinguistique, à l'ethnographie de la communication, à la pragmatique et à l'analyse du discours, cette approche a pour objectif de former des apprenants qui communiquent de manière efficace en langue étrangère.

L'apprenant est considéré comme un communicateur, c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens et du message. Cette approche est marquée par un retour au sens, « ce retour à la priorité de la sémantique est affiché dans les méthodologies qui se présentent comme (notionnelle - fonctionnelle), qui postulent donc que la grammaire d'une langue n'est que la composante formelle d'un système de signification (...). Il en résulte [qu'elle] ne pourra pas être une grammaire des parties du discours ni des constituants de la phrase, elle ne pourra pas non plus se présenter comme une grammaire structurale allant de la phrase simple à la phrase complexe »³⁷. L'objet d'étude est le texte en tant que système, dans lequel sont investies les structures syntaxiques.

³⁶ (F) SAUSSURE. Cours de linguistique générale. Alger, ENAG éditions, 1994.

³⁷ (F) DEBYSSER. Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998.p 40.

Cette démarche est marquée par une recherche de l'authentique. Les objectifs d'apprentissage sont explicités pour un meilleur investissement de l'apprenant, car désormais il doit être un participant actif. Un apprentissage «grammatical [qui s'opère] à travers des interactions et discussions entre les élèves sur les règles de la langue».³⁸ L'analyse des besoins langagiers redéfinit la progression. Elle n'est plus linéaire mais notionnelle/fonctionnelle. Les exercices visent une conscientisation de l'élève, et l'apprentissage progresse en fonction des priorités d'expression ; rien n'est préétabli, ce qui suppose plus d'autonomie chez les enseignants. En effet, ils doivent être en mesure de prévoir des activités qui conviennent aux difficultés de leurs élèves, et qui auront pour objectif principal de les préparer à communiquer en langue étrangère. Tout le processus d'élaboration de cette approche tend vers une revalorisation du statut de l'apprenant.

L'approche communicative a fait souffler un vent nouveau sur les méthodes de l'enseignement du F.L.E, en les libérant des stéréotypes structuraux et behavioristes. Cependant, et nous finirons par cette affirmation de Michel SANTACROCE : « la réussite de [ces] méthodes, en milieu extra scolaire et en particulier dans les stages intensifs, a peut-être trop facilement conduit à leur généralisation (...) et puis, est-ce la centration sur l'apprenant qui produit que l'apprenant n'a pas vraiment à se décentraliser lui-même ? ».³⁹

³⁸(J) COURTILLON. « La grammaire sémantique et l'approche communicative » p113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989

³⁹(M) SANTACROCE. Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E Proposition pour une grammaire transitionnelle. (Thèse de doctorat) université Paris III. 1998-1999. VOL I. P8.

1.2.1.3. L'ECLECTISME METHODOLOGIQUE :

Au lieu d'afficher leur appartenance à l'une ou à l'autre des approches citées ci-dessus (**cf. supra. p. 13-14**), on remarque une tendance à l'éclectisme chez les enseignants du F.L.E. Cette tendance est renforcée par les exigences multiples et diversifiées des situations d'enseignement, en rapport direct avec le profil des apprenants et leurs besoins. Véronique CASTELLOTTI affirme que « les enseignants, qui ne sont pas censés élaborer des théories, mais qui font face tous les jours aux problèmes concrets posés par l'enseignement et l'apprentissage, sont les premiers à se satisfaire, dans un premier temps, de l'éclectisme ambiant ». ⁴⁰ Une possibilité de combiner plusieurs activités, plusieurs approches pour créer une leçon qui répond aux besoins du groupe classe.

Francis DEBYSSER ⁴¹ pense qu'en grammaire du F.L.E, l'enseignant n'a pas à choisir entre une grammaire sémantique et une grammaire formelle, il peut tout à fait utiliser les deux. L'apprenant en langue étrangère a besoin de développer une compétence linguistique qui sera un aspect non négligeable de la compétence communicative visée par l'enseignement / apprentissage, il faut lui apprendre à manipuler la langue correctement, et en situation.

La mode de l'éclectisme n'empêche pas le scepticisme de ceux qui ne voient, en cette nouvelle conception de l'enseignement des langues, qu'une conséquence probable de l'absence d'assise théorique solide. Jean Claude CHEVALIER, bien que conscient de l'inévitable recours à l'éclectisme, ne manque pas d'en révéler les dangers : « il

⁴⁰ (V) CASTELLOTTI. « Méthodologie : Que disent les enseignants ? » P50-53. In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies. (numéro spécial) Janvier 1995.

⁴¹ (F) DEBYSSER. Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998.

laisse croire qu'il y a une sorte de vérité sous-jacente à toutes les théories [ensuite, le fait] qu'il prête le flanc aux attaques de mauvaise foi (...) il y a de tout dans un assemblage, au moindre échec, c'est la machine entière qui sera mise en accusation. [Enfin] on ne peut pas se passer de théorisation claire ».⁴² Prendre de tout pour faire un cours peut conduire à une application arbitraire des principes de chaque méthode. De plus, l'enseignant ne possède pas les connaissances théoriques nécessaires à ce genre d'entreprise..

Malgré les critiques faites à l'encontre de l'éclectisme, il reste préférable au dogmatisme méthodologique. Si l'approche communicative semble avoir permis aux méthodes de l'enseignement / apprentissage du F.L.E d'avancer, l'éclectisme, lui, permettra probablement d'englober encore plus de situations d'apprentissage et offrira de ce fait plus d'options pratiques et techniques aux enseignants.

La manière de présenter une langue ou de la décrire devra être pensée par l'enseignant en fonction, non pas de ses convictions théoriques ou méthodologiques, mais surtout par rapport au public qu'il a en face de lui. Ce n'est que de cette façon qu'on pourra permettre à l'apprenant de « développer des capacités à interagir dans la langue cible et construire des connaissances linguistiques nouvelles ».⁴³

Pour arriver à un enseignement/ apprentissage efficace d'une langue maternelle ou étrangère, la recherche d'une méthode, la meilleure si possible, est indispensable. Elle doit concilier entre les grammaires d'apprentissage et les grammaires descriptives.

⁴² Propos de (J.C) CHEVALIER. Rapportés par : (F) DEBYSSER. In Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998.

⁴³ (D) VERONIQUE. « L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère ». p101-109. In le F.D.L.M. Le discours : enjeux et perspectives. (numéro spécial) Juillet 1996.

I.3. LE F.L.E AU SECONDAIRE ALGERIEN, PROFIL ET REALITES :

Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont été exposés dans l'ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976 en rapport avec « l'organisation de l'éducation et de la formation en Algérie ».

« ... L'enseignement des langues étrangères doit [...] permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples »⁴⁴.

Les conditions sociopolitiques dans lesquelles l'Algérie se trouvait, imposaient une certaine attitude face à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, car elle [l'Algérie] devait regagner sa place au sein de la communauté internationale, ce qui ne pouvait se faire sans la maîtrise de la langue de l'autre.

Le français, considéré comme la première langue étrangère en Algérie, ne peut se soustraire à cette politique et subir les aléas des bouleversements méthodologiques. Au fil des approches, l'enseignement du français est en perpétuelle mutation, toujours à la recherche de la méthode idéale.

Voici tels que cités dans le fascicule du programme, les objectifs terminaux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire :

« A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre :

- D'accéder à une documentation diversifiée en langue étrangère,

⁴⁴Organisation de l'éducation et de la formation en Algérie Ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976.

- D'utiliser le français dans des situations d'enseignement [...] en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique,
- De prendre conscience, dans des situations d'interlocutions concrètes, des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux.

A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale ».⁴⁵

Situations d'interlocution, communication sociale, le français n'est pas seulement un savoir à enseigner / apprendre, mais aussi une compétence à acquérir pour des besoins de communication, ce qui est l'un des principes fondamentaux de l'approche notionnelle / fonctionnelle.

Ce qui renforce l'adhésion aux principes de l'approche communicative, c'est aussi le choix des stratégies d'apprentissage qui affichent une nette centration sur l'apprenant, puisqu'on doit :

- Découvrir chez lui les représentations qu'il se fait à propos de la langue cible,
- Faire émerger les acquis antérieurs pour les réactualiser, les compléter et les enrichir,
- Expliciter les concepts à travers l'implication et la conscientisation de l'apprenant.

⁴⁵Programme de français Enseignement secondaire 1AS - 2AS - 3AS.p6

L'enseignement du français en Algérie a suivi la mouvance communicative. Il doit, en conséquence, respecter les principes de l'enseignement d'une grammaire sémantique qui aura à développer, non une compétence linguistique, mais une capacité à réinvestir correctement la langue dans des situations de communication réelles et concrètes, « l'enseignement du français vise la maîtrise d'un outil linguistique c'est à dire un outil de communication ».⁴⁶

Le but, au secondaire, n'est pas d'enseigner /apprendre la grammaire, mais d'impliquer une réflexion grammaticale constructive dans toute expression orale ou écrite. « A propos de la syntaxe, disons que son statut a été reconsidéré au niveau du secondaire. Les dossiers ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de langue de façon exhaustive. La partie de la notion utile pour l'objectif de l'expression visé sera étudiée, en contexte ; ainsi la syntaxe se retrouve-t-elle subordonnée à des fins de communication et non l'inverse ».⁴⁷ L'apprenant prend conscience du fait que telle notion n'est pas tant importante en elle-même ; elle lui permet, surtout, l'accès à un sens qu'il désire donner à ses énoncés.

L'un des objectifs de l'enseignement du français au secondaire étant la maîtrise de l'écrit, la grammaire peut être envisagée comme l'un des moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre.

⁴⁶ (T) BOUGUERRA. Didactique du F.L.E dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation.. Alger O.P.U p 89.

⁴⁷ Enseignement du français 1ère A S. Livre du professeur. Alger, I.P.N. P5.

Dans le sens d'une approche onomasiologique, des activités de classe sont proposées aux apprenants. Ces exercices les incitent plus à une réflexion sur les aspects pragmatiques et communicatifs de la langue, que sur la règle grammaticale.

En voici quelques exemples :

2^{ème} ANNEE SECONDAIRE.

PROJET : écrire un texte pour informer et / ou agir.

UNITE DIDACTIQUE : la prescription (cf.annexe2).

GRAMMAIRE	EXPRESSION
1. Analyse syntaxique des structures prescriptives.	1. Description et interprétation d'affiches, panneaux.
2. La notion de temps et de mode à valeur prescriptive	2. Elaboration de modes d'emploi (recettes, règlements, codes, règles de jeu)
3. L'expression du but.	
4. La complétive.	3. Conception de panneaux prescriptifs.

En grammaire, il est proposé aux enseignants d'aborder l'analyse syntaxique des structures prescriptives. En d'autres termes : l'expression de l'ordre.

Dans ce sens, dans le manuel de l'élève, page 117, on propose aux apprenants de classer des énoncés prescriptifs, du plus autoritaire au moins autoritaire, puis d'imaginer pour chaque énoncé un court dialogue de trois répliques, qui permet d'en justifier l'emploi(cf.annexe3).

Cette activité nécessite :

- Le repérage des formes grammaticales de l'expression de l'ordre.
- La mise en relation de ces formes avec leurs valeurs sémantique, énonciative et pragmatique.
- Le réemploi de la forme de l'injonction suivant ses valeurs, dans une situation de communication imaginée par l'élève.

On est loin de l'exercice structural basé sur le réflexe, puisque ce type d'activité encourage la réflexion, et invite l'apprenant à penser la grammaire dans le sens de la production d'énoncés en situation, et non dans celui de l'automatisation.

Une autre activité est proposée dans le même chapitre. C'est un exercice de conceptualisation visant l'explicitation des règles grammaticales relatives à l'expression de l'ordre. (cf. **Annexe4**).

Il est proposé aux apprenants de décrire, à leur manière, le fonctionnement de la langue, sans faire référence à une théorie et à un lexique savant.

Ces activités de conceptualisation permettent « de se rapprocher de la réalité et de mettre en œuvre un enseignement / apprentissage fonctionnel ». ⁴⁸

Il n'y a pas d'exercices réflexifs du genre structural dans les manuels, mais des activités de compréhension qui visent en premier lieu la communication.

La grammaire du secondaire en Algérie s'inspire largement des méthodologies notionnelles / fonctionnelles. L'objectif principal de l'enseignement du français étant l'autonomie de l'apprenant. La notion de grammaire à approfondir est présentée dès le lancement de l'unité

⁴⁸(R)VIVES « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états » p92-102. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

didactique dans un texte que l'apprenant doit décortiquer pour en découvrir le fonctionnement. Les points de grammaire, propres au support analysé, sont approfondis dans le but d'être réinvestis dans une production écrite réalisée par l'apprenant.

Ceci est la théorie, qu'en est-il de la pratique ?

CHAPITRE II :
LA GRAMMAIRE DU F.L.E AU SECONDAIRE
ALGERIEN :
CONSIDERATIONS PRATIQUES.

« La méthode, tout comme un arbre, se juge à ses fruits ».

MOHAMED DJIDJELLI

II.1. OUTILS METHODOLOGIQUES :

Si l'observation nous a permis de recueillir des informations sur les pratiques de classe, nous n'avons pu dégager les préconceptions qu'à travers des discussions avec les P.E.S. Mais les points à traiter étant multiples, il nous a fallu beaucoup de temps pour les aborder. A ceci s'ajoutait le manque de disponibilité des enseignants pris par leurs cours. Nous ne pouvions les contacter que durant les séances de coordination programmées une fois par semaine.

En conséquence, nous avons opté pour une enquête par questionnaire écrit, *formé autour de quatorze items*, ce dernier doit nous permettre d'atteindre les objectifs suivants :

1. Arriver à collecter des données capables de fournir des informations à exploiter ultérieurement, sur les préconceptions des enseignants et leurs pratiques de classe.
2. Une quantification du degré d'adhésion dans les pratiques de classes, aux principes dictés par les directives officielles.

II.1.1. L'ENQUETE:

La pré enquête a permis de tester l'outil de travail afin de le finaliser, grâce aux remarques et réactions des enseignants.

Nous avons procédé dans un premier temps, à la réalisation d'entretiens dynamiques avec une vingtaine de P.E.S. de Tlemcen ville et de ses environs. Il s'agissait pour nous de les laisser s'exprimer sur le

sujet, afin d'élaborer une première version du questionnaire. Ces entretiens ont fait surgir les interrogations suivantes :

- Comment peut-on définir une grammaire et par rapport à quoi ?
- Qu'est-ce qui prime, le sens ou la forme ?
- L'utilité de la règle grammaticale ?
- Attitude face aux directives officielles ?
- Y a-t-il une grammaire du F.L.E, au secondaire algérien ?

Ces interrogations, ont été à l'origine de la première version du questionnaire. Celui-ci a été proposée à quinze P.E.S : (05 contractuels, 05 stagiaires et 05 titulaires); ce n'est pas tant le statut de l'enseignant qui était important mais son ancienneté.

Les réponses et les critiques des enseignants ont fait apparaître les failles de cette première version qui, après correction, a mené au questionnaire définitif. (cf. **Annexe5**)

Il compte trois grands axes : le premier est en rapport avec les préconceptions des enseignants à propos de la grammaire (sa définition, son enseignement), le second porte sur leurs pratiques de classe (les outils didactiques mis en œuvre, les activités d'apprentissage, la place du cours de grammaire au sein de l'unité didactique) ; le troisième, constitué essentiellement de questions ouvertes, permet aux enquêtés de s'exprimer sur leur méthodologie et sur la place que tiennent les directives officielles dans leurs pratiques de classe.

II.1.2. LES VARIABLES :

Nous n'avons pas cherché à tester l'action de certaines variables telles que le sexe et l'âge, celles-ci n'ayant aucun rapport direct avec notre problématique. Nous avons privilégié les variables qui risquent d'influencer (consciemment ou pas) le choix méthodologique des P.E.S, comme l'expérience, vu l'impact qu'elle peut avoir sur leur attitude. Nombre d'entre eux, d'ailleurs, particulièrement les stagiaires et contractuels, ont affirmé qu'ils suivaient les conseils et techniques d'enseignement des anciens.

La nature du diplôme, peut également influencer les pratiques de classe dans la mesure où les notions propres à la didactique, à savoir, le côté théorique de l'enseignement, ne sont pas au programme des cours en chimie ou en micro biologie. L'action de cette seconde variable n'a pas été aussi significative que nous le pensions. La majorité des enquêtés étant titulaires de licences de langue française ou arabe, nous n'avons donc retenu que la variable années d'expérience vu, l'impact qu'elle a sur le choix des réponses.

II.1.3. ECHANTILLONNAGE ET PASSATION DU QUESTIONNAIRE :

90 exemplaires du questionnaire ont été distribués, de février à mai de l'année 2004, à quelques enseignants de la wilaya de Tlemcen. Les pertitions habituelles ont réduit ce nombre à 63. Si la distribution des exemplaires a pu être effectuée en trois semaines, il m'a fallu plus de deux mois pour les récupérer. Ce retard s'explique par la difficulté pratique de revenir vers certains établissements situés en dehors de la

ville de Tlemcen, mais aussi, par le manque de bonne volonté de certains collègues. A cela s'ajoute l'accueil, que je ne peux qualifier de chaleureux, de la part de quelques directeurs, attitude qui m'a obligée à faire plusieurs fois le tour des lycées.

Les 63 enseignants ont été repartis comme suit :

- Les P.E.S de moins de cinq (05) ans d'expérience : contractuels ou stagiaires, tous titulaires d'une licence en français.
- Les P.E.S de moins de quinze (15) ans d'expérience : la majorité est titulaire du poste. Ce statut leur confère une relative liberté dans la pratique quotidienne de l'enseignement du F.L.E, plus d'assurance et de confiance en soi, un luxe par rapport à la précarité du statut de stagiaire ou encore de celui de contractuel.
- Les P.E.S de plus de quinze (15) ans d'expérience : 39% d'entre eux ne sont pas titulaires d'une licence de français, 21% ont participé à des stages de formation à l'étranger, un détail qui n'a pas vraiment été significatif lors du dépouillement.

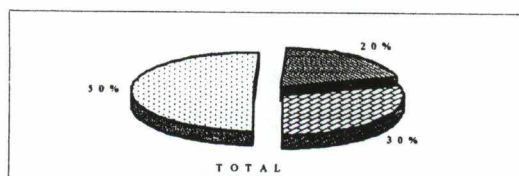
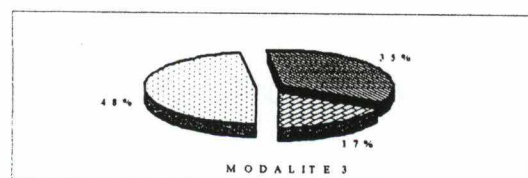
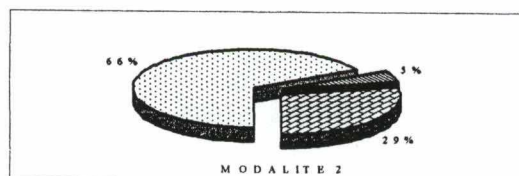
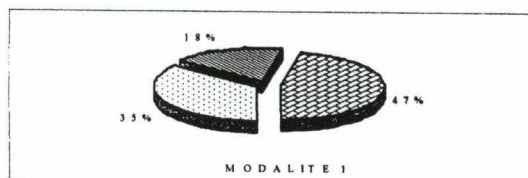
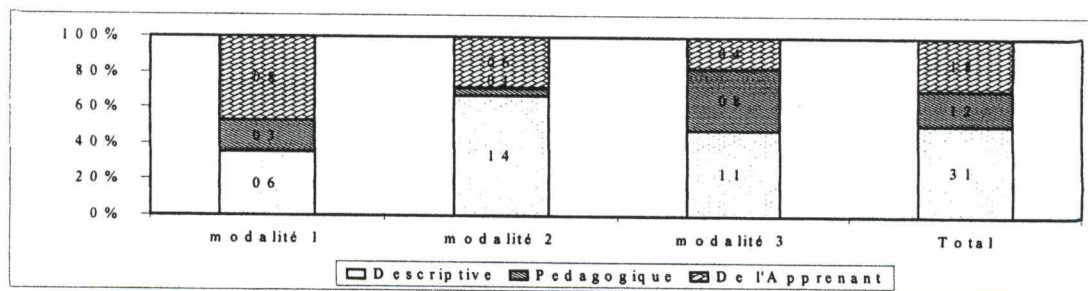
II.1. LE DEPOUILLEMENT :

Comme nous l'avons déjà mentionné (cf. supra.p34), notre questionnaire se compose de trois parties. La première sert à dégager les préconceptions des P.E.S, la seconde définit les pratiques de classe. Une dernière partie, permet aux enseignants de donner leurs opinions à propos de leurs pratiques, et aussi, à propos des directives officielles.

II.1.1. PRECONCEPTIONS :

Cette première partie du questionnaire s'articule autour de quatre items. D'abord, les enseignants définissent la grammaire qu'ils se représentent : est-ce une grammaire d'apprentissage, une grammaire pédagogique, ou descriptive ? Ensuite, ils ont à expliquer la fonction de la règle grammaticale. Un troisième item est en rapport avec la nature de l'enseignement, le choix d'une approche est tributaire du rapport préconçu entre la forme et le sens. Enfin, les P.E.S décrivent les procédés d'apprentissage qu'ils jugent appropriés dans le domaine de l'enseignement d'une grammaire du F.L.E.

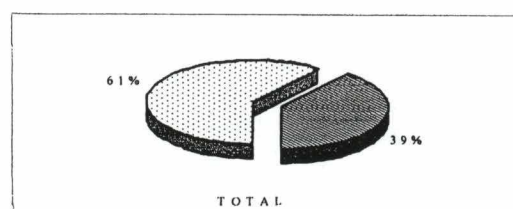
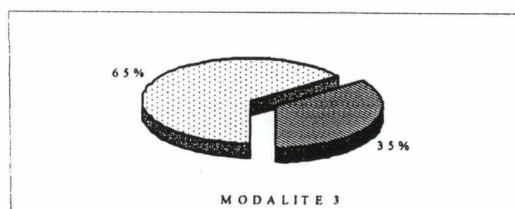
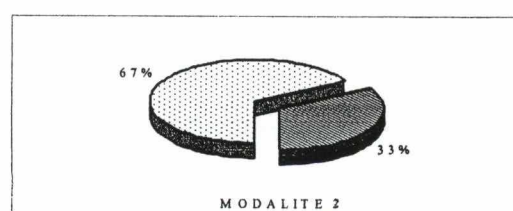
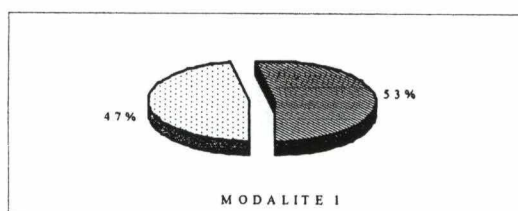
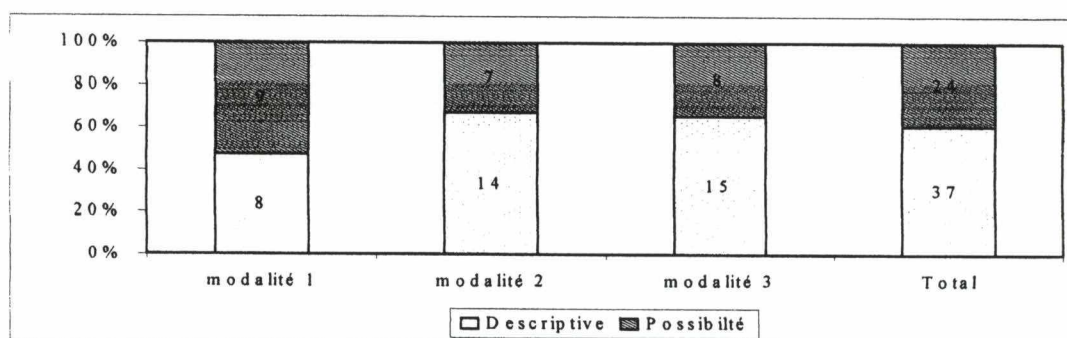
II.1.1.1. DEFINITION DE LA GRAMMAIRE :



50% des P.E.S considèrent la grammaire comme le fonctionnement interne d'une langue, un fonctionnement qui se doit d'être explicité et présenté de manière scientifique. Cette préconception concerne surtout les enseignants de plus de cinq ans d'expérience, puisque ceux classés en modalité une (1) considèrent la grammaire comme un système intériorisé par le locuteur / auditeur d'une langue. Ainsi, à propos de sa définition, la grammaire semble représenter, pour une majorité de P.E.S l'aspect scientifique, formel, et précis de la langue.

Cependant, les résultats montrent que l'opinion est assez partagée. La grammaire est d'abord, et surtout, une science, mais ceci n'exclut pas totalement la possibilité de la modeler avec pédagogie pour l'introduire en classe, ni celle de la considérer comme préexistante, sous une forme ou sous une autre, chez l'apprenant.

II.1.1.2. LA REGLE GRAMMATICALE :

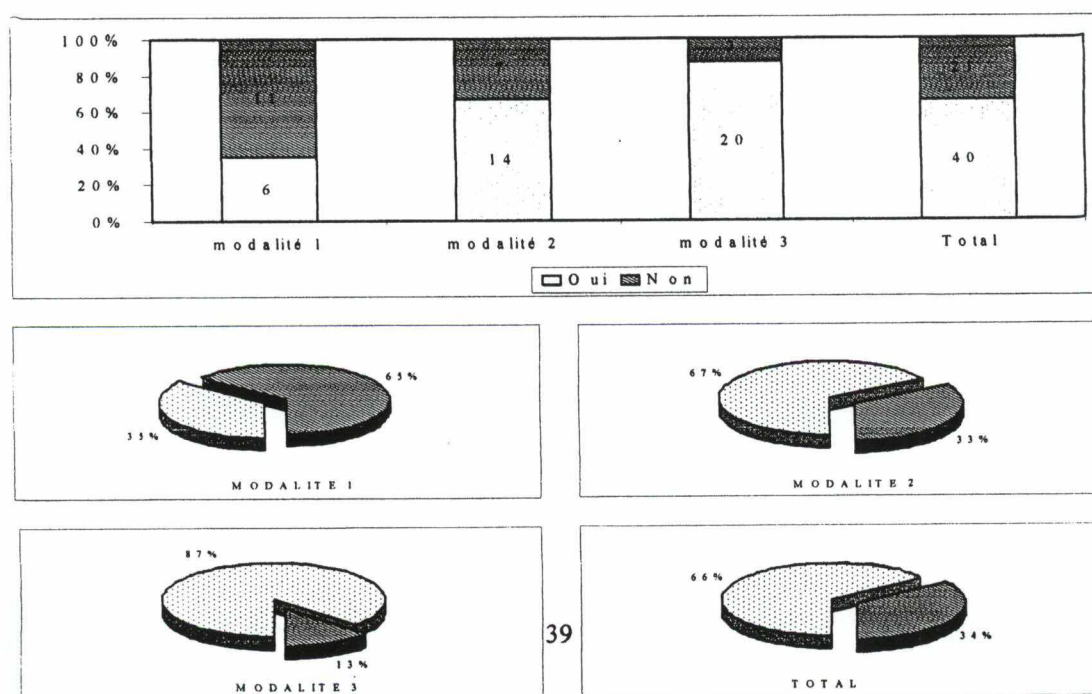


Les similitudes dans le choix de réponses continuent chez les plus de quinze ans d'expérience. 67% des P.E.S en modalité deux (2), contre 65% en modalité trois (3) pensent que la règle grammaticale est d'abord descriptive. Ce qui est logique, comparé aux résultats en rapport avec la première question.

Une description scientifique de la langue ne peut en aucun cas être une simple possibilité, elle doit être suffisamment complète pour permettre d'aboutir à une loi qu'il est impossible, linguistiquement parlant, de transgresser.

Les réponses des enseignants de moins de cinq ans d'expérience paraissent assez partagées : 47% pour la règle envisagée comme un précepte à respecter absolument, 53% pour une vision plus souple qui n'y perçoit qu'une manière d'aborder un fait linguistique. Une règle grammaticale ne pouvant donner une description complète du fonctionnement de la langue, même si dans certains cas, il vaut mieux la respecter.

II.1.1.3. LA FORME ET SON RAPPORT AU SENS :



66% des enseignants estiment que la grammaire doit être considérée comme véhicule de sens. La majorité des P.E.S de plus de quinze ans d'expérience défendent cette opinion. Alors qu'une majorité de 65 % des moins de cinq ans n'est pas de cet avis.

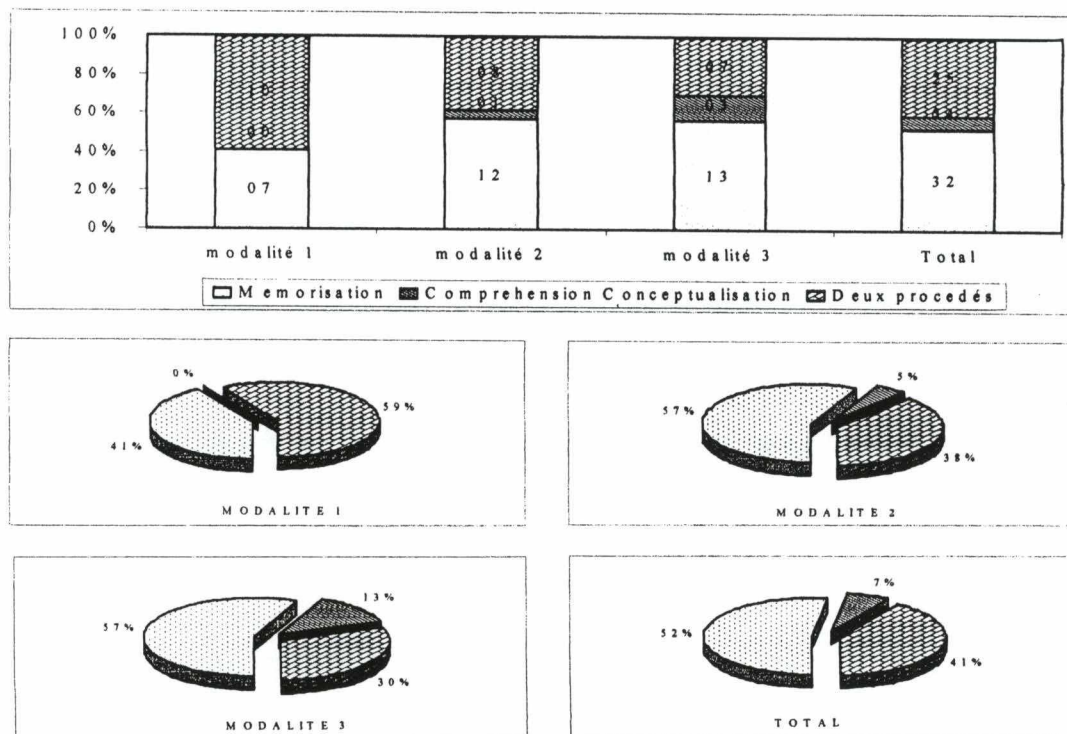
L'impact de la forme d'un énoncé sur le sens qu'il peut véhiculer est un fait. Toutefois, cette tolérance, face à la sémantique, ne semble engager en rien les P.E.S les plus expérimentés, puisqu'ils continuent à penser la grammaire comme une nomenclature de préceptes qu'il est impératif de suivre.

On peut envisager un rapport entre la forme et le sens tant que cette idée reste loin des pratiques de classe. 61% de P.E.S. pensent que la grammaire se doit d'être enseignée selon une approche sémasiologique (forme $\longrightarrow$ sens). L'aspect sémantique de la langue ne ferait qu'encombrer le cours à proprement dit, en éloignant l'attention de l'élève de l'essentiel : la maîtrise de la forme.

Pour les enseignants de moins de quinze ans, les opinions sont assez partagées. Les deux approches, sémasiologique et onomasiologique (sens $\rightarrow$ forme), récoltent à peu près le même pourcentage de réponses, successivement : 52% et 48%.

Les plus de quinze ans affichent une majorité de 70% pour la sémasiologie, et reviennent ainsi à leur préconception scientifique de la grammaire et de son enseignement.

II.1.1.4. LES PROCÉDES D'APPRENTISSAGE:



41% des enseignants pensent qu'on ne peut pas privilégier un procédé au détriment de l'autre. C'est la notion à enseigner et le profil du groupe classe qui font recourir à l'un ou à l'autre.

On remarque tout de même que 57% des plus de quinze ans choisissent la mémorisation, contre 13% seulement pour la compréhension et la conceptualisation des règles grammaticales. Une attitude qui confirme, encore une fois, une vision ancrée dans les valeurs traditionnelles de l'enseignement d'une langue. Si on insiste sur l'aspect morphosyntaxique, on encourage l'apprenant, de manière consciente ou pas, à mémoriser.

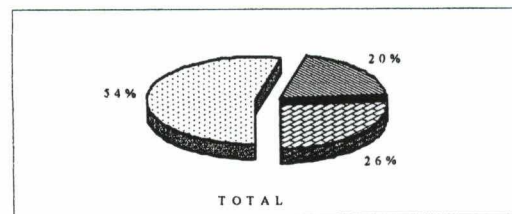
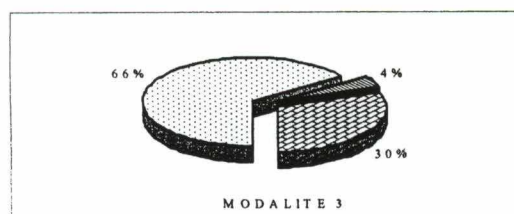
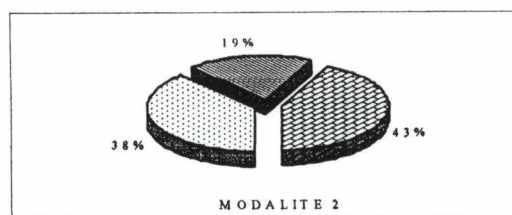
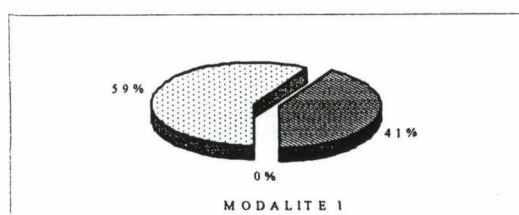
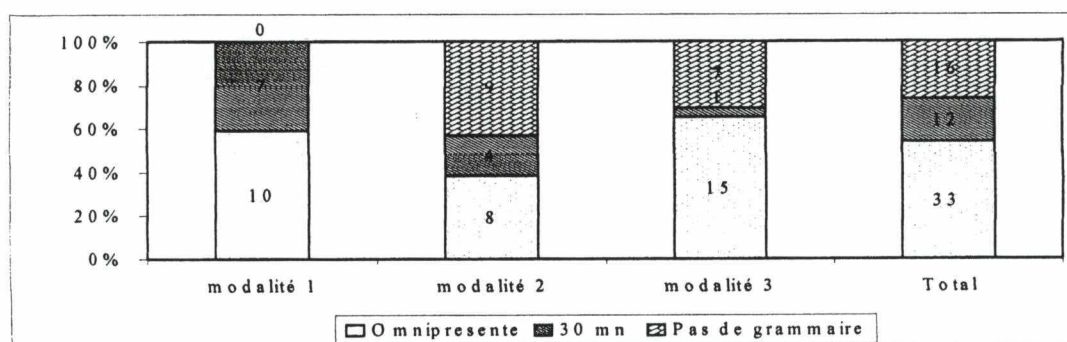
7% de P.E.S sont en faveur de la compréhension et la conceptualisation. Ils ont tous plus de cinq ans d'expérience. Il ne fait pas de doute que ces deux procédés présentent plus de difficultés du point de vue de leur mise en pratique en classe, car seule une négociation

de sens, entre enseignants et apprenants, permet leurs investissements corrects et des résultats en conséquence.

II.1.2. PRATIQUES DE CLASSE :

Cette seconde partie du questionnaire se compose de trois items. Le premier propose aux P.E.S de définir la place qu'ils accordent à la grammaire au sein de l'unité didactique. Le deuxième permet d'avoir une idée sur les outils didactiques investis en classe, entre autres, les références dont les enseignants usent pour préparer leurs cours. Le troisième item rend compte des activités proposées aux apprenants durant le cours de grammaire, chaque activité étant en rapport avec les principes de l'approche adoptée.

II.1.2.1. PLACE DE LA GRAMMAIRE AU SEIN DE L'UNITE DIDACTIQUE :



Les P.E.S pensent que la grammaire est présente, d'une façon ou d'une autre, en classe de langue et ce, tous les jours, à n'importe quel moment du cours ou de l'unité didactique. Trente minutes de grammaire ne peuvent suffire à installer et évaluer une compétence, même si celle-ci semble être plus au moins présente chez l'apprenant

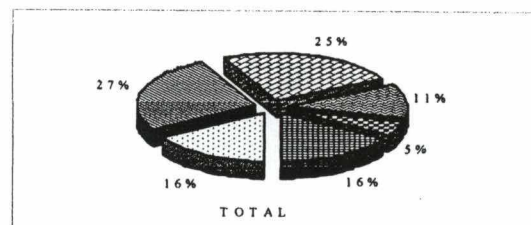
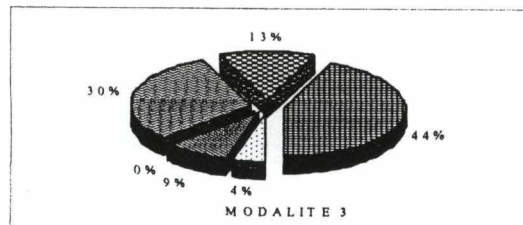
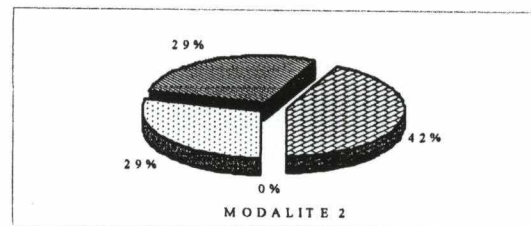
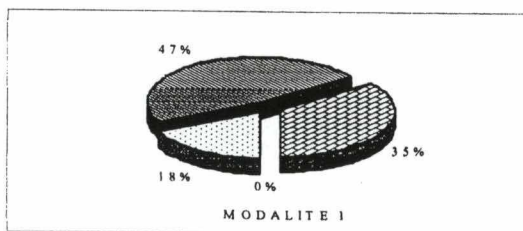
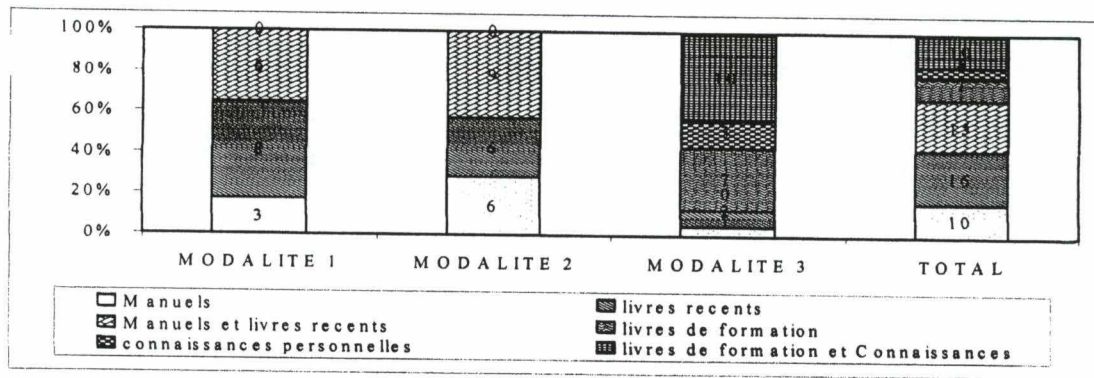
Ce qui semble clair, c'est que les moins de cinq ans sont convaincus que, quelque soit la méthode adoptée, le passage par la grammaire est inévitable. Il est inconcevable de penser supprimer la grammaire ou ne plus y recourir au secondaire.

26% des enseignants de plus de cinq ans d'expérience pensent que la grammaire n'existe pas au secondaire. On ne fait que rappeler et réviser les acquis.

20% des P.E.S affirment respecter le volume horaire qui leur est imposé. Ils sont, en grande majorité, classés en modalité une (1). Ceci peut s'expliquer par le fait que l'on se sente, durant les premières années d'exercice, obligé de suivre à la lettre, les consignes imposées par les directives officielles.

Un constat confirmé par les chiffres, puisque 41% des P.E.S de moins de cinq ans d'expérience accordent trente minutes par unité didactique à la grammaire, contre 19% chez les moins quinze d'expérience et 4 % chez les plus de quinze ans.

II.1.2.2. LES OUTILS DIDACTIQUES :

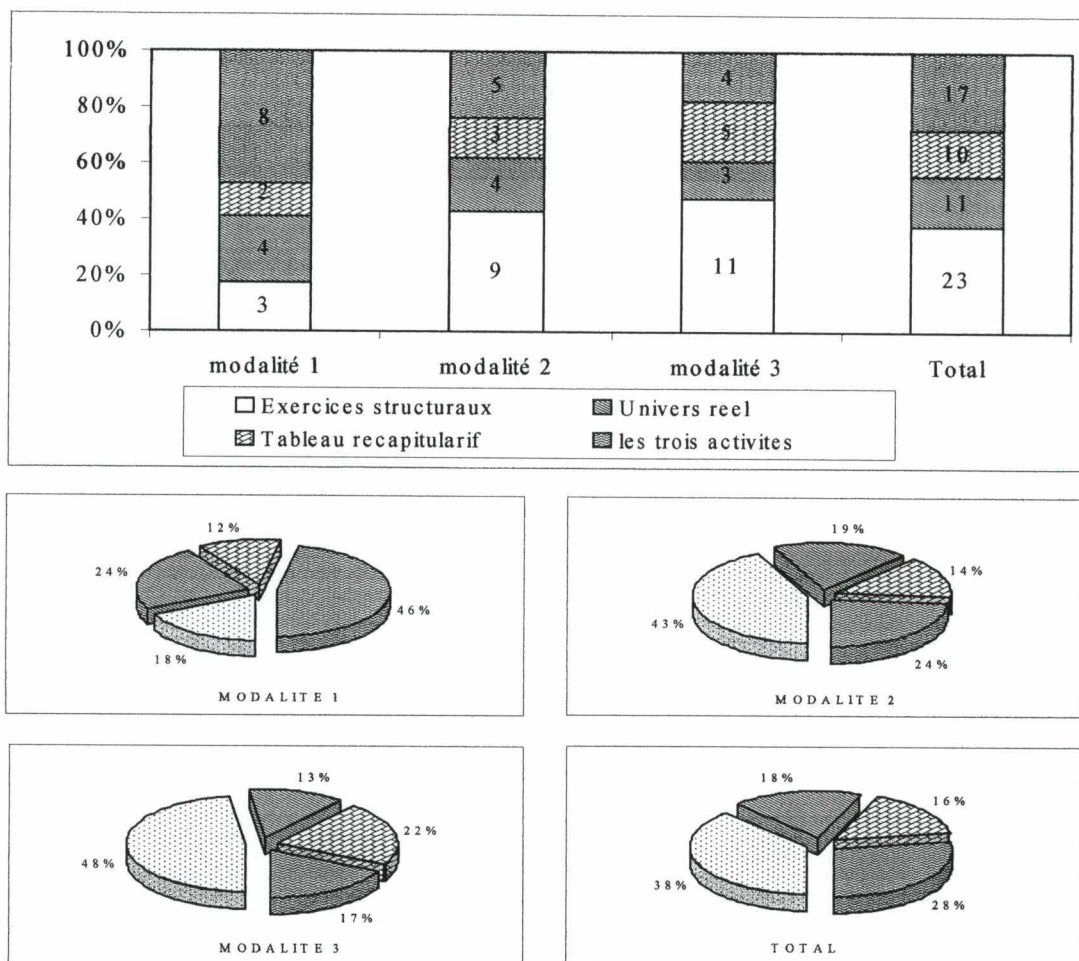


Les résultats divisent notre échantillon en deux groupes : les moins et les plus de quinze ans d'expérience.

Les premiers affirment puiser dans le manuel et les publications récentes, pour préparer leurs cours. Les seconds préfèrent compter sur leurs connaissances personnelles de la langue et se réfèrent le plus souvent à une bibliographie plus ancienne, celle en rapport avec leur propre formation.

16% de P.E.S seulement, utilisent le manuel de manière exclusive. Ils expliquent leur démarche par l'impossibilité pour les apprenants de se procurer un quelconque autre outil didactique. L'élève doit avoir la possibilité de travailler individuellement, en classe ou en dehors de la classe. Le manuel peut être le moyen de créer une complicité entre ce que propose l'enseignant et ce que possède l'apprenant.

II.2.2.3. LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT :



Sans vouloir s'afficher comme partisans exclusifs d'un seul procédé d'enseignement /apprentissage de la grammaire, 38% de P.E.S accordent tout de même un certain privilège à l'exercice structural. 28% des enseignants diversifient les activités, suivant le profil de la classe et affirment que, parfois, ils leur arrivent de proposer quelques exercices structuraux en complément du cours.

Tableau récapitulatif et univers réels ne convaincront successivement que 16% et 18% des P.E.S.

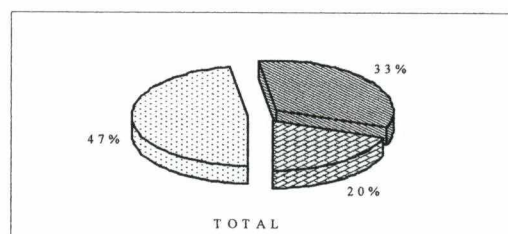
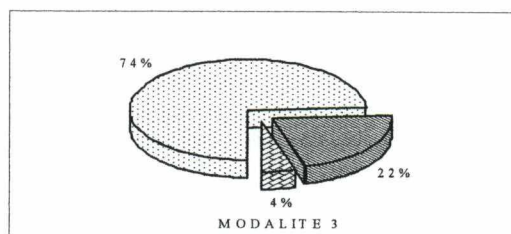
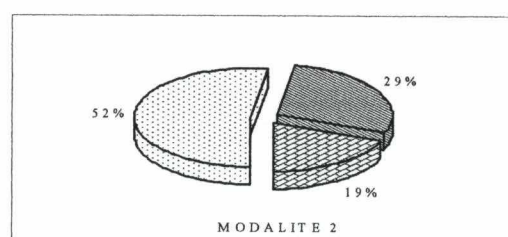
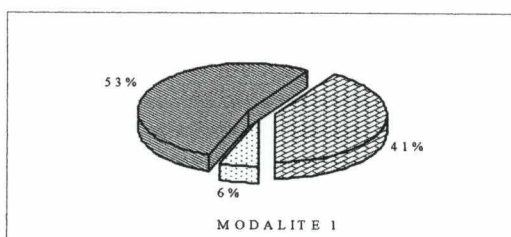
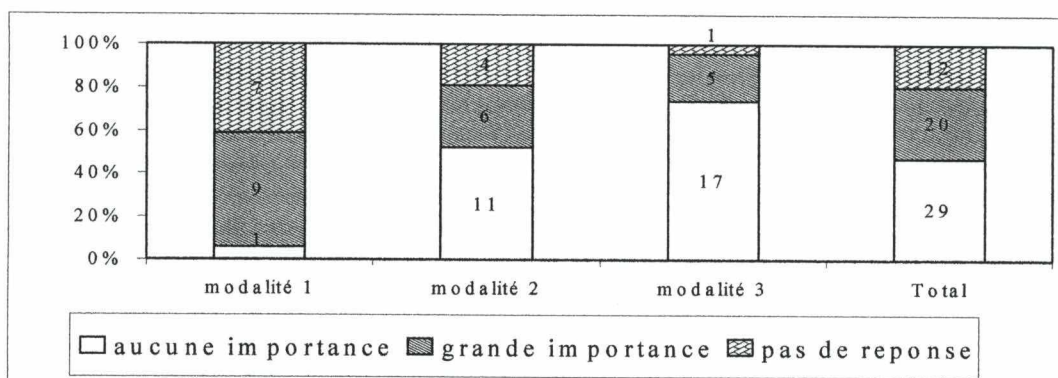
Bien que l'on se refuse à encombrer l'apprenant de règles à mémoriser, l'enseignement de la grammaire n'ira pas non plus jusqu'à

sortir du cadre de ce que nos élèves sont habitués à faire : identifier, hors contexte, des points de langue à décortiquer.

II.2.3 ENSEIGNEMENT ET DIRECTIVES:

En dernière partie du questionnaire, deux questions ouvertes permettent aux P.E.S de formuler des opinions personnelles. Ils s'expriment sur l'importance qu'ils accordent aux directives officielles, et sur la nature du rapport qui existe entre leurs préconceptions et leurs pratiques.

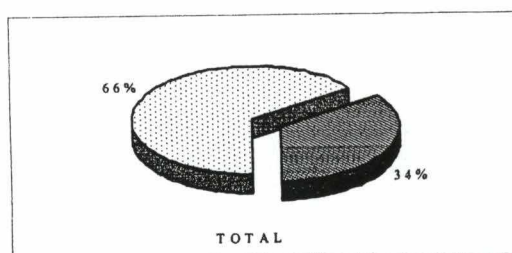
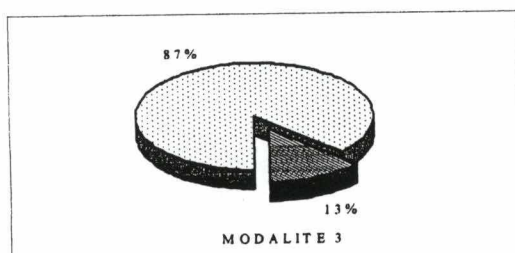
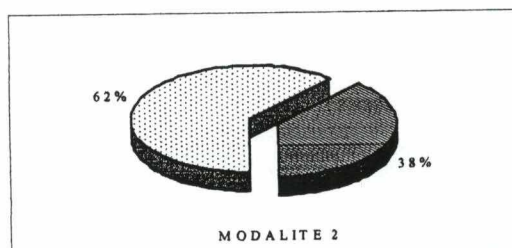
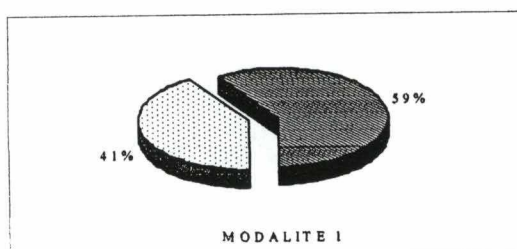
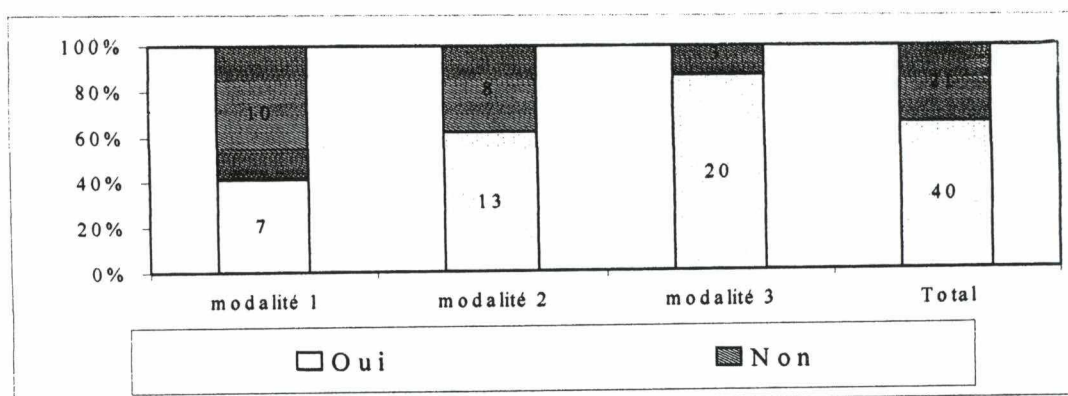
II.2.3.1 A PROPOS DES DIRECTIVES :



20% des enseignants interrogés ont refusé de se prononcer sur cette question. 41% d'entre eux ont moins de cinq ans d'expérience. Les directives officielles ne sont respectées que par 33% des P.E.S, 47% affirment ne pas leur accorder une grande importance.

Cette indifférence, vis à vis des directives, est surtout ressentie chez les P.E.S les plus expérimentés.

II.1.3.2. A PROPOS DES PRECONCEPTIONS :



Les enseignants qui affirment que leurs pratiques de classe correspondent à leurs préconceptions accordent peu d'importance aux directives officielles.

Les P.E.S de moins de quinze ans d'expérience ne sont pas convaincus par leurs pratiques d'enseignement. Pourtant, une grande majorité affirme respecter les exigences des directives.

87% des P.E.S de plus de quinze ans jugent leurs pratiques conformes à leurs préconceptions.

II.3. EVALUATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS :

II.3.1. EVALUATION :

II.3.1.1. QUELLE REPRESENTATION DE LA GRAMMAIRE ?

Après le dépouillement de cette première partie du questionnaire, un profil de la grammaire préconçue par les enseignants se dessine. C'est une grammaire descriptive qui se doit de rendre compte du fonctionnement interne de la langue. Ce fonctionnement sera explicité à travers une règle grammaticale, dont est bannie la sémantique. L'apprenant aura pour tâche essentielle la mémorisation de la règle grammaticale dans un but de reproduction et, si possible, de réinvestissement personnel.

Même si la vision d'ensemble est identique, les choix, à proprement dit, ne se font pas sur les mêmes bases : Chez les P.E.S de moins de cinq ans d'expérience, la grammaire est envisagée comme un système intériorisé par le locuteur /auditeur d'une langue. Une grammaire de l'apprenant qui lui sert à identifier les notions abordées en cours, pour les comparer ensuite à ses propres connaissances, et juger ainsi de leur efficacité, du point de vue de l'expression (compétence communicative), mais aussi et surtout du point de vue de leur conformité

par rapport à la norme (compétence linguistique). Cette grammaire de l'apprenant ne se base pas sur la description proposée par la règle, qui n'est utile, que dans la mesure où elle permet d'exprimer une idée déjà présente dans l'esprit d'un apprenant. Elle est perçue en conséquence, comme une possibilité pour laquelle il optera éventuellement, si elle correspond au sens qu'il désire construire.

Même si cette manière de voir accorde la primauté au sens, celui-ci est exclu du cours. En classe, mieux vaut insister sur la forme. Ainsi, la règle, qui fut seulement une des possibilités d'expression d'une pensée, devient la seule possibilité de parler sans faire de « fautes ». Un précepte à respecter impérativement. De ce fait, l'élève, qui étudie en classe le passage de la forme passive à la forme active, ne s'interrogera pas sur la possibilité qu'il a d'utiliser l'une ou l'autre de ces structures pour exprimer au mieux son idée. Il devra uniquement faire appel à la règle de transformation, la mettre en œuvre, afin d'obtenir un modèle linguistique. Il aura à mémoriser la règle en question. Ce procédé d'apprentissage lui permet une meilleure maîtrise de la langue.

Chez les P.E.S de moins de quinze ans d'expérience, la grammaire est une description de la langue dont l'objet est de fournir une analyse scientifique des formes qu'elle peut contenir. Cette explicitation se fera par le biais de la règle grammaticale. Les enseignants ne manquent pas de signaler ici, que leur objectif principal est que cette description de la langue puisse être enseignée de manière à fournir à l'apprenant un socle formel, à la base duquel il rebâtira, par lui-même, sa grammaire d'apprentissage. Il ne gardera en mémoire que les connaissances jugées conformes à ce qui est proposé en classe.

Il semble évident, pour les P.E.S de moins de quinze ans d'expérience, que l'approche onomasiologie (sens –forme) n'est

envisageable que si l'apprenant possède une batterie de formes, pouvant constituer un potentiel linguistique individuel à consulter, afin de choisir celle qui convient le mieux à telle ou telle situation de communication. Opérer une sélection nécessite une connaissance morphosyntaxique de ces structures. Il est inconcevable de demander à un élève de s'exprimer correctement, si son potentiel linguistique est réduit à une seule forme. En conséquence, cette forme doit être soigneusement travaillée pour permettre le passage d'une logique syntaxique, à une logique sémantique.

La mémorisation est le moyen sûr de vérifier si la notion à acquérir a bel et bien été conservée par l'esprit. Ce procédé est l'assurance que, dans une certaine mesure, la leçon est apprise. Les enseignants affirment que la mémorisation est un passage obligé vers l'acquisition et la maîtrise de la grammaire. Les autres procédés d'apprentissage ne peuvent être gérés correctement par l'élève, sans qu'il n'ait à les renforcer par une sorte de base de données, à laquelle il peut se référer en cas de doute.

Pour les P.E.S de plus de quinze ans d'expérience, la grammaire est la représentation idéale de la langue. En classe, on doit confronter l'apprenant à une image aussi parfaite que possible de la langue française. A lui de faire l'effort de se hisser jusqu'à cette perfection, par le respect de la règle grammaticale. Dans ce sens, les enseignants les plus expérimentés pensent qu'il ne faut en aucun cas essayer de vulgariser la grammaire, sous prétexte qu'elle est inaccessible. Car l'énoncé qui est faux le restera, et ce, dans toutes les situations de communications possibles et envisageables. L'élève doit – dans la mesure du possible – avoir en sa possession des moyens linguistiques corrects qui lui permettront de juger son propre usage de la langue. La

mémorisation sera perçue, en conséquence, comme le seul moyen de conserver la règle.

Même si les choix ne reposent pas sur les mêmes convictions, il semble évident, à travers les préconceptions des P.E.S, que la grammaire est la représentation de la langue, son essence même. Il ne peut y avoir d'enseignement de la langue française sans sa grammaire. Un élève qui ne fonde pas son apprentissage sur la mémorisation des règles explicitées par la description grammaticale, ne peut espérer qu'une médiocre maîtrise de la langue.

Nous pouvons donc résumer en trois points essentiels les préconceptions des P.E.S :

1/ *La grammaire est descriptive*: le but de son enseignement sera d'aider l'apprenant à comprendre *le fonctionnement interne de la langue cible*.

2/ Apprendre une langue signifie *la mémorisation des règles grammaticales* qui régissent son fonctionnement. En classe, l'enseignant se doit d'explicitier ce fonctionnement en proposant des modèles (énoncés décontextualisés, modèle textuel) qui seront analysés sur le plan *morphosyntaxique*.

3/ La sémantique ne doit être prise en compte que lors de la rédaction des essais. Pendant le cours de grammaire à proprement dit, il ne doit être question que de *la forme des énoncés* à laquelle on subordonnera, éventuellement, un sens.

A quelques hésitations près, les P.E.S envisagent la grammaire selon un point de vue profondément ancré dans les valeurs traditionnelles de l'enseignement de la langue française.

II.3.1.2. QUELLE ATTITUDE DE CLASSE ?

En plus des résultats issus du dépouillement de cette seconde partie du questionnaire, nous avons décidé qu'une observation directe des pratiques de classe nous permettrait d'enrichir concrètement nos conclusions.

A propos de la place que tient la grammaire au sein de l'unité didactique, les P.E.S sont d'accord sur le fait que l'omniprésence de celle-ci est une évidence. La pratique effective de cet enseignement grammatical diffère. Au fur et à mesure des années d'expérience, la description de la langue prend forme, suivant la vision que l'enseignant se fait de l'utilité du savoir qu'il propose du point de vue de l'apprentissage, qu'est-ce que l'élève va apprendre ? Qu'est-ce que l'élève va apprendre à faire. (Savoir, et savoir faire). Dans ce sens, les P.E.S de moins de quinze ans affirment qu'ils ne font plus de grammaire, un enseignant souligne « qu'au secondaire, on rappelle, on révisé telle ou telle notion à travers un ou deux exercices, tout en se réservant le droit d'aller plus : loin dans notre enseignement, si on détecte chez nos élèves une quelconque difficulté »⁴⁹. Mais, quelques uns d'entre eux rejoignent les moins de cinq ans d'expérience, lorsque ceux-ci disent que la grammaire représente 90% de leur pratique quotidienne de l'enseignement du F.L.E. Elle sert à préparer l'essai, le réaliser et le corriger.

Ce que les moins de cinq ans entendent par : faire de la grammaire , implique un recours permanent à la description linguistique de la langue. L'apprenant doit se convaincre de l'idée que toute pratique

⁴⁹ Remarque formulée par un enseignant au cours d'un entretien.

de la langue française est une application de sa grammaire, même si celle-ci ne se fait pas toujours par le biais d'un exercice.

Les plus de quinze ans d'expérience sont nettement plus explicites dans leur pratique de l'enseignement grammatical. Ils pensent qu'on ne peut pas enseigner une langue sans accorder la primauté à la grammaire, non pas de manière sous-entendue, mais à travers un détail clair et précis. Tout énoncé proposé en classe se doit d'avoir une assise grammaticale. Le but étant de décortiquer la langue pour en saisir le fonctionnement.

Au secondaire donc, la grammaire est le maître mot du cours. Elle est présente sous un aspect ou sous un autre tout au long de l'unité : grammaire sémasiologique (pour approfondir et mieux maîtriser un point de la langue), onomasiologique (pour préparer l'écrit, en mettant en place un procédé individuel d'investissement des points de langue abordés).

Ce tableau, élaboré à partir de remarques issues de l'observation des pratiques de classe, définit la place qu'occupe la grammaire dans l'unité didactique. Celle-ci s'articule en plusieurs moments, et vise tout au long de son déroulement des objectifs d'enseignement / apprentissage bien définis :

<i>ETAPES DE L'UNITE</i>	<i>OBJECTIFS</i>
Compréhension de l'écrit	Proposer à l'apprenant un modèle textuel et l'aider à comprendre son fonctionnement, (la grammaire de texte permettra de l'identifier. ex : articulateurs, type de phrases).
Expression écrite (1) (mise en chantier)	Proposer un sujet (inclure dans les directives de travail les points de grammaire à investir dans sa production écrite, en référence au modèle déjà proposé).

Grammaire /vocabulaire	Aborder explicitement les points de grammaire propres au modèle textuel en question, pour en faciliter l'investissement à l'écrit. ex : l'étude de l'expression de l'opposition permet à l'élève de rédiger un texte argumentatif en maîtrisant le passage de la thèse à l'antithèse.
Expression écrite (2) (correction des brouillons)	Séance durant laquelle l'apprenant corrige le premier jet de son travail écrit. Les points de langue à revoir sont en rapport avec la grammaire.
Elargissement	Cette séance permet de réfléchir, à travers diverses activités, sur le thème ou le modèle-objet du projet. Elle peut très bien être envisagée comme l'occasion de combler certaines lacunes en rapport avec la grammaire, spécialement pour les élèves de deuxième et troisième années. Pour les premières années, cela peut se faire durant les séances de travaux dirigés.
Expression écrite (3) (Compte rendu)	Corriger un travail construit à partir des productions des élèves. Y seront incluses, volontairement, des erreurs commises par les apprenants, dont celles en rapport avec la grammaire.

Le manuel n'est presque pas exploité en classe. Il ne représente, pour les P.E.S de moins de cinq ans d'expérience, qu'un guide pratique pour être sûr de respecter le programme, en l'absence de fascicule. Il est aussi, le seul moyen de gagner du temps, si on désire faire travailler l'apprenant de manière individuelle, en classe ou à la maison. Pour le reste, les enseignants préparent leurs cours de grammaire en exploitant les activités proposées dans les ouvrages récents, dont l'avantage est d'être conformes au programme.

Les P.E.S de plus de quinze ans d'expérience accordent plus de crédit à ce qui est proposé dans les anciens livres de grammaire. Loin de

tout égocentrisme, ils affirment élaborer eux-mêmes leurs exercices, dans le but de mieux les adapter à leur public apprenant. Une pratique assez courante aussi, chez les P.E.S de moins de quinze ans d'expérience.

Pour les enseignants (toutes catégories confondues), l'exercice structural, les saynètes, et le tableau récapitulatif servent le cours de grammaire. Tout dépend de la notion en question, et du projet didactique dans lequel on l'inscrit, mais aussi, et surtout, du profil de la classe et de la nature de la grammaire d'apprentissage.

Au secondaire, l'exercice structural est le meilleur moyen de consolider, réviser et évaluer. L'automatisation peut mener à la maîtrise de la langue, et la répétition peut être le seul moyen d'assurer une mémorisation durable. Si un apprenant a des difficultés à réaliser un exercice, il faudra diagnostiquer cet échec en évaluant ses capacités et ses faiblesses, pour qu'ensuite soit proposée une révision appropriée.

Notre observation des pratiques de classe permet de constater que l'enseignement de la grammaire du F.L.E au secondaire s'opère selon les étapes suivantes:

1. On propose à l'apprenant d'identifier, dans un corpus, les différentes formes syntaxiques en rapport avec la notion dont il est question.
2. On récapitule le cours – si nécessaire – sous forme d'encadré.
3. On propose à l'élève une batterie d'exercices réflexifs (évaluation formatrice). Le nombre d'activités est plus important chez les enseignants les plus expérimentés. Pour eux, les tests ou les interrogations orales ou écrites permettent une évaluation continue, et poussent les apprenants à se préparer, par la mémorisation, à toutes les éventualités.

La grammaire pratiquée au secondaire est donc inductive, c'est-à-dire que l'enseignement va des exemples aux règles. On peut, par exemple, demander aux élèves de découvrir une règle à partir d'une série d'énoncés : l'enseignant présente d'abord un énoncé modèle (cf. **Annexe6**). La transformation passive de celui-ci va aider les élèves à induire une série de règles, nécessaires pour le passage de la forme active à la forme passive. Après avoir noté les étapes de la transformation, l'enseignant propose aux élèves d'appliquer les règles explicitées en réalisant un exercice structural de transformation.

On peut résumer les pratiques de classe en trois points que voici :

1. L'enseignement du F.L.E ne peut se faire sans *le recours constant, à travers toute l'unité didactique, à la grammaire.*
2. *Tous les outils didactiques disponibles sont mis en œuvre pour préparer les cours et envisager les applications.*
3. *L'exercice structural* est la base de toute application et de toute évaluation.

II.3.1.3. LES P.E.S EVALUENT LEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE:

Les P.E.S, de moins de cinq ans d'expérience, affirment pratiquer un enseignement conforme aux directives : utilisation du manuel ou des publications qui s'en inspirent, respect du volume horaire et des progressions annuelles. Autant d'éléments qui certifient une adhésion aux principes de la grammaire du F.L.E au secondaire algérien, cependant, ils souhaiteraient élaborer leurs cours à leur façon.

Les P.E.S, de plus de cinq ans d'expérience, qualifient leur pratique de manière très personnelle d'être conforme aux directives. Dans son aspect général, cette pratique est tout autant respectueuse des directives que celle de leurs confrères moins expérimentés. Mais, ils se sentent parfois obligés d'opérer quelques modifications concernant le volume horaire consacré à une séance de grammaire. Cet horaire variera entre trente et cent vingt minutes, spécialement si le point à traiter nécessite une connaissance antérieure de certains autres aspects de la langue⁵⁰.

Les enseignants pensent qu'il faut examiner avec soin toute approche pouvant contribuer à rendre accessible un savoir, et la mettre en place pour pouvoir la gérer de manière efficace. Une telle pratique correspond assez à leurs conceptions personnelles, dans la mesure où elle leur permet de s'impliquer individuellement dans le processus d'enseignement / apprentissage, en modelant l'officiel pour qu'il adhère mieux à la situation face à laquelle ils se retrouvent.

Les P.E.S, de plus de quinze ans d'expérience, affichent une discorde totale et entière entre leurs pratiques et les directives. Le respect de ces directives ne se manifeste qu'à travers le souci d'aborder, en classe, tous les aspects du programme qu'un élève est supposé connaître pour préparer le baccalauréat. En ce qui concerne la manière de transmettre ce savoir, on s'éloigne de ce qui est officiel pour s'inscrire, volontairement et consciemment, dans une perspective plus en accord avec le point de vue personnel sur la question.

⁵⁰ Le premier projet de 3(AS) implique l'étude dans le cadre de l'argumentation, des articulateurs introducteurs d'arguments. Quelques-uns de ces articulateurs nécessitent l'emploi du subjonctif. Ainsi un enseignant qui n'est pas certain que cet aspect du cours ne gêne pas son acquisition / apprentissage de la part de l'apprenant, se voit dans l'obligation de programmer une séance de rappel.

Pratiquer un enseignement traditionnel de la grammaire, pendant vingt ou trente ans, implique une maîtrise et une attitude de classe qui, avec le temps, deviennent l'image même du maître. La confiance en une méthode peut venir aussi, et surtout, des réactions enregistrées chez les apprenants.

II.3.2. INTERPRETATION :

Pour cerner le rapport entre préconceptions et pratiques de classe, nous allons analyser les résultats du dépouillement, suivant trois axes :

1. Quelle définition pour la grammaire ?
2. Quels procédés d'enseignement ?
3. Quelles stratégies d'apprentissage ?

II.3.2.1. LA GRAMMAIRE :

Les P.E.S se représentent la grammaire comme une description du fonctionnement interne de la langue. Elle est « le résultat d'une démarche de catégorisation des unités de langue et de mise en relation de ces catégories. ».⁵¹ Ainsi considérée, la grammaire n'est plus un objet d'enseignement, mais une entreprise de chercheurs, linguistes ou grammairiens qui s'évertuent à offrir aux pédagogues un matériel brut à traiter pour le proposer en classe sous forme « d'explicitation des règles, suivie d'applications conscientes de la part des élèves »⁵². Le but étant d'arriver à construire, chez l'apprenant, une compétence linguistique qui

⁵¹ (H) BESSE , (R) PORQUIER. Grammaire et didactique des langues. Paris. Hatier / CREDIF. 1991 P16.

⁵² (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette. 1976.p206.

lui permettra de reconnaître les différentes catégories linguistiques et les relations de dépendances qu'elles entretiennent au sein de la langue.

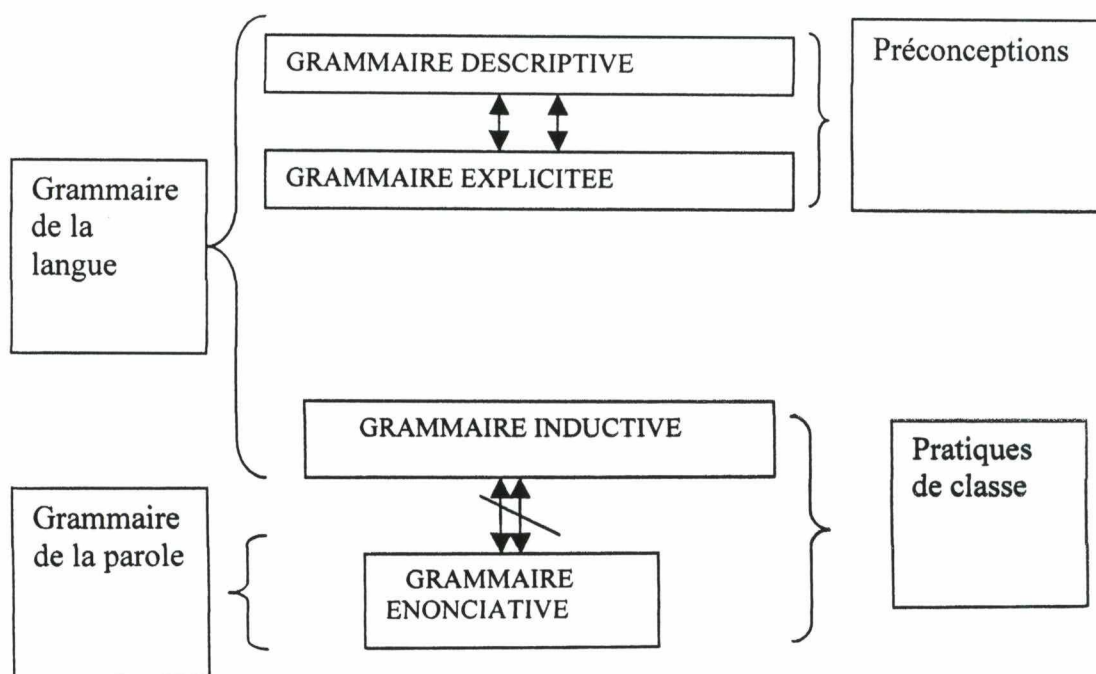
Cette explicitation se fait en classe de manière inductive(cf. *Supra.p56*). La règle est considérée comme une micro représentation du fonctionnement global de la langue. En observant les structures représentées à travers un corpus décontextualisé, élèves et enseignants devront user de la terminologie propre à ce modèle métalinguistique, pour le traduire en règle grammaticale à mémoriser.

Dire que la grammaire pratiquée en classe est inductive, suppose seulement une description du moment de l'unité durant lequel on fait réellement de la grammaire. L'omniprésence de celle-ci implique une autre attitude d'enseignement.

En séance de préparation de l'écrit, la situation de production des essais impose à l'apprenant des choix de structures linguistiques qui rendent compte de sa pensée. L'aider à opérer une sélection de ce qui exprime au mieux son idée (forme passive ou active, temps de narration, type d'injonction) est un enseignement grammatical, mais qui prend en compte l'énonciation. La langue que l'apprenant doit arriver à produire n'est plus une nomenclature structurée de formes linguistiques, mais le produit d'un énonciateur qui réagit par rapport à lui-même, à ses interlocuteurs et à la situation d'énonciation.

Dès que la grammaire transgresse les limites du cours à proprement dit, son enseignement se voit rectifié en fonction des objectifs assignés à chaque moment de l'unité didactique(cf.*supra*.**Tableau.p53,54**). Si on suppose un rappel constant de la règle grammaticale telle que définie plus haut, on risque de transformer le cahier de l'élève en livre de grammaire.

Le schéma suivant définit la pratique de la grammaire, au secondaire algérien, selon les préconceptions des P.E.S :



Ce qui paraît évident, dans ce schéma, c'est la place que tient la grammaire de la langue dans les préconceptions et dans la pratique. L'apprenant est mis dans une situation d'acquisition / apprentissage d'un fonctionnement idéal du F.L.E. La grammaire de la langue a pour seule tâche de lui proposer des prescriptions linguistiques à suivre, pour arriver à bien parler et bien écrire la langue.

Une grammaire de la parole est plus proche des réalités que de la pratique. Son objectif n'est pas idéal mais réel c'est « l'ensemble des règles qui régissent la parole conçue comme la langue, telle qu'elle est utilisée concrètement et effectivement par chacun des individus. La grammaire de la parole est donc une grammaire descriptive non normative ».⁵³ Présentée comme énonciative, la grammaire devient une description des possibilités pour exprimer une idée à travers un énoncé.

⁵³(K) TANRIVERDIEVA. La notion de grammaire dans l'enseignement /apprentissage du F.L.E. Université de Lyon. Rapport de recherche bibliographique. Mars 2002 . P44

La forme d'un énoncé correspond aux conditions de son énonciation. Elle est envisagée par un locuteur, subissant lui-même les contraintes de la situation de communication dans laquelle il se trouve puisque, comme le souligne Emile BENVENISTE, « nous pouvons tout dire et nous pouvons le dire comme nous voulons ».⁵⁴

La grammaire enseignée au secondaire algérien est définie suivant les préconceptions de la plus part des P.E.S (exception faite des moins de cinq ans). Elle est à l'image de leurs représentations. Cependant, la progression imposée par l'unité didactique qui privilégie l'apprentissage de l'écrit, impose une autre attitude, moins évidente en cours. On se représente la grammaire comme une norme, elle est enseignée comme telle, mais cette description se retrouve modifiée par de petits problèmes de communication.

II.3.2.2. SON ENSEIGNEMENT :

Penser la grammaire comme une norme, suppose un enseignement en conséquence qui passera par la forme d'abord, pour éventuellement s'arrêter sur le sens « c'est-à-dire que l'étude part des formes linguistiques pour aboutir aux notions ». ⁵⁵ L'enseignant se soucie peu du : Qui parle ? Où ? Pourquoi ? Avec qui ? L'objectif visé est une maîtrise de la langue et de son fonctionnement. Une situation d'enseignement à laquelle l'apprenant devra répondre, en reproduisant, à travers des exercices réflexifs (transformation, substitution, expansion), une forme grammaticale donnée. L'explicitation de la norme le met dans des conditions optimales de réalisation de l'activité en question.

⁵⁴(E) BENVENISTE. Problèmes de linguistique générale I, Cérès éditions. 1995. P66

⁵⁵(R) GALISSON. D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE international. 1980. p21

En classe, l'exercice réflexif est le maître mot du cours de grammaire. C'est un moyen d'installer une compétence linguistique par l'application de la règle induite à partir du corpus (**cf. annexe 7**).

L'exercice de substitution consiste à remplacer un élément de l'énoncé modèle pour appliquer la règle explicitée. De plus, il permet à l'enseignant de vérifier les acquis antérieurs de ses apprenants.

La grammaire pratiquée s'inscrit dans la perspective semasiologique. Par extension, elle est définie comme une grammaire du récepteur ou de la réception. L'apprenant est en situation de décodage des signes linguistiques. Les activités qui lui sont proposées ne nécessitent aucun recours au sens, puisqu'il ne fait que manipuler des formes grammaticales

Ceci dit, l'apprenant se retrouve lors de la réalisation de l'expression écrite, en situation d'émetteur. Les exercices d'expression qui lui seront proposés pour l'aider à maîtriser son sujet du point de vue de son fonctionnement grammatical (types de phrases, valeur des temps), devront être inscrits dans une perspective onomasiologique de l'enseignement. L'objectif étant d'aider l'apprenant à maîtriser le sens et non la forme.

Cette grammaire, dite de production, met l'accent sur les différences de sens consécutives aux structures linguistiques employées. C'est le cas pour un exercice portant sur la vision du narrateur / auteur, dans lequel on demanderait aux élèves de noter les différences grammaticales qui résultent de la position du narrateur par rapport au récit (pronoms personnel, adjectifs possessifs).

Peut-on affirmer, de façon catégorique, que la pratique de l'enseignement et les méthodologies mises en place correspondent aux préconceptions des P.E.S ? Oui, si on considère que le fait de penser la

grammaire du F.L.E comme une représentation normative et prescriptive justifie le choix de l'approche semasiologique, et encourage un recours exclusif à l'exercice structural, sous toutes ses formes.

D'autre part, comme nous l'avons expliqué à propos de la définition de la grammaire et de son objet, le fait que l'unité didactique ait pour principal objectif la réalisation d'une production écrite, suivant un modèle textuel préétabli, impose un enseignement onomasiologique de la grammaire. Son omniprésence à travers les cours obligera les enseignants, consciemment ou pas, à réagir face aux intentions de communication de leurs élèves pour, parfois, se rendre compte que le cours de grammaire, à proprement dit, n'a pas servi à grand chose.

II.3.2.3. SON APPRENTISSAGE :

La majorité des P.E.S se représente l'acquisition / apprentissage de la grammaire du F.L.E, comme dépendant exclusivement de la mémorisation de la règle grammaticale, supposée assurer un respect du fonctionnement de la langue.

La mémorisation est une stratégie d'apprentissage de l'ordre de la cognition. Ce qui suppose « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière, et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables, elles sont au centre de l'acte d'apprentissage »⁵⁶. En manipulant la langue, l'apprenant

⁵⁶ (P) CYR. Les stratégies d'apprentissage. Paris, CLE international .1998.p48.

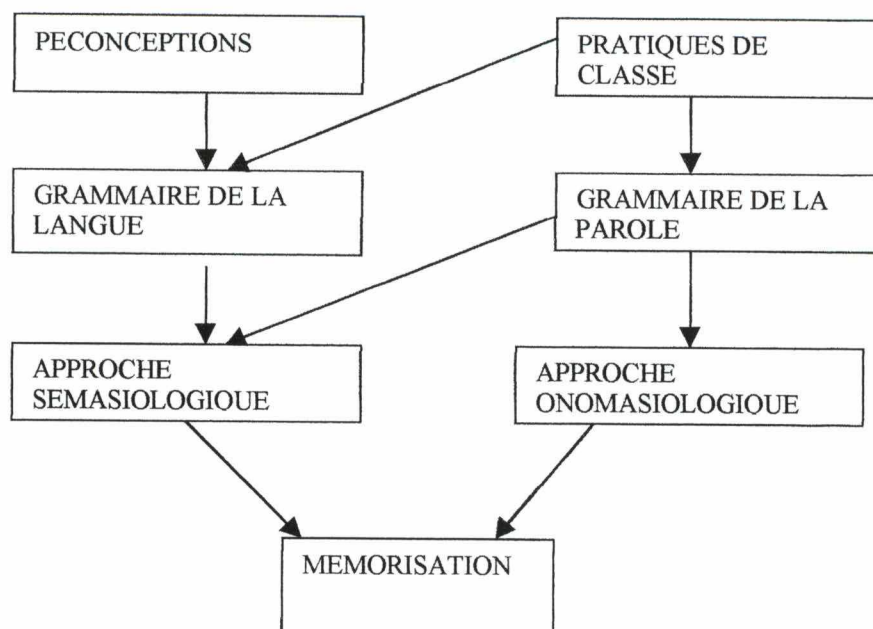
répond à des stimuli, et réagit face à l'enseignement en répétant une forme qui, à la longue, finira par être mémorisée.

En pratique, l'apprenant doit réagir à ces deux types d'activités: l'exercice structural ou le tableau récapitulatif. Ainsi, la mémorisation prendra deux aspects. La règle grammaticale peut être fixée par la répétition qu'impose un exercice de transformation ou de substitution. Mais, on peut aussi demander à l'apprenant de restituer par cœur l'essentiel de ce qu'il a retenu d'un cours puisque « la répétition d'une règle de grammaire ; l'application de cette règle dans différents exercices sont des procédés de mémorisation ».⁵⁷

Les stratégies d'apprentissage que les P.E.S du secondaire algérien cherchent à activer chez leurs apprenants, dépendent exclusivement des objectifs de leur enseignement. Si le but du cours de grammaire est d'expliquer comment la langue fonctionne, pour que ce fonctionnement puisse être respecté par l'élève, la mémorisation devient le meilleur moyen de s'assurer que la notion explicitée peut être réactivée par la suite. Celle-ci a été pour ainsi dire emmagasinée .

Donc l'enseignement de la grammaire du F.L.E, au secondaire algérien, est une mise en pratique partielle des représentations des P.E.S. Nous pouvons schématiser cette relative correspondance entre préconceptions et pratiques de classe ainsi :

⁵⁷ (R) GALISSON, (D) COSTE. Dictionnaire de la didactique des langues. Paris, Hachette. 1976 p336



Tous les P.E.S enseignent suivant leurs visions respectives de la grammaire. Mais, selon leur ancienneté, ils réagissent différemment face aux exigences d'un programme officiel qui leur impose une méthodologie différente dans sa pratique de l'enseignement grammatical, mais aussi dans ses objectifs. Les moins de cinq ans d'expérience respectent plus que les autres, plus anciens, les directives.

Ce qui est à noter, c'est que même si la méthodologie change, la prédominance du procédé de mémorisation reste évidente. L'exercice structural est capable de prendre en charge, toute aptitude ou toute capacité qu'on cherche à installer ou à évaluer.

II.4. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE SECONDAIRE ALGERIEN ?

II.4.1. PRATIQUES DE CLASSE ET DIRECTIVES OFFICIELLES, L'ETERNELLE DISCORDE :

Telle que nous l'avons présentée dans notre premier chapitre, la grammaire du F.L.E, au secondaire algérien, est sémantique (onomasiologique). L'objectif de son enseignement est de mener l'apprenant à la construction d'une forme syntaxique subordonnée à des exigences de communication, c'est-à-dire de conditions d'énonciation. A ce propos, Tahar BOUGUERRA souligne que « dans l'optique communicative, une progression ne saurait se faire selon la tradition, sur l'analyse de la matière à enseigner en fonction du principe qui veut que l'on aille du plus simple au plus complexe, mais selon une progression nécessitée par l'ordre naturel de la communication »⁵⁸. Ce qui signifie que la progression dite grammaticale, n'est plus qu'une phase d'élaboration et de construction d'un discours envisagé et conçu pour des besoins ultérieurs de communication. Ce qui compte, ce n'est plus la maîtrise de la règle grammaticale, mais plutôt la sélection que l'apprenant devra apprendre à maîtriser. Le choix des formes à combiner doit répondre à la situation d'échange dans laquelle l'enseignement le met.

Le F.L.E des directives officielles n'est plus une norme à respecter. C'est un moyen de communication. Le P.E.S doit donc mettre

⁵⁸ (T) BOUGUERRA. Didactique du F.L.E dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation.. Alger O.P.U p 115 . (S.D).

l'accent sur l'importance de pratiquer cette langue dans des conditions d'échange réelles, même si cela implique des écarts et des erreurs.

Il est évident, à ce stade de notre travail, qu'une telle vision ne correspond en aucun point à la grammaire formelle conçue et pratiquée par les P.E.S car cette dernière implique une définition, des objectifs et des méthodes différents.

La grammaire descriptive des classes de langue au secondaire, encourage l'apprenant à maîtriser le fonctionnement des structures comprises dans les énoncés. A la fin de l'année, l'élève aura acquis une compétence linguistique qui lui permettra de juger de la conformité d'un énoncé par rapport à la norme qu'il a mémorisée.

La grammaire sémantique imposée par les directives officielles, propose à l'enseignant de réveiller chez l'apprenant, par une approche différente, une sorte d'intuition linguistique. Il ne doit pas seulement connaître le fonctionnement de la langue, il doit être capable, en plus, de l'utiliser de façon appropriée, en classe, à travers les activités d'expression écrite ou orale et dans son univers privé. C'est le besoin de dire qui va créer chez l'apprenant l'envie de bien le dire parce qu'un « élève qui rédige est responsable des mots qu'il écrit et, partant de leur orthographe : il peut disposer d'un dictionnaire, d'une grammaire. Il devrait pouvoir s'autocorriger au fur et à mesure que son texte s'élabore ». ⁵⁹ Ainsi, la forme des énoncés n'est plus un objectif d'apprentissage en soi, mais un moyen d'aboutir à la maîtrise d'une compétence communicative. La mémorisation ne sert à rien. L'apprenant peut disposer à son aise d'outils didactiques, capables de lui procurer une description sur le plan syntaxique des énoncés qu'il a déjà élaborés à partir de son intention de communication. Ce qui importe, c'est qu'il ait

⁵⁹ Enseignement du français 1ère A S. Livre du professeur. Alger, I.P.N. P7 (S.D).

pu conceptualiser, à travers le cours de grammaire à proprement dit, les structures linguistiques nécessaires à la composition de son texte, afin qu'il puisse les reproduire « la conceptualisation n'est pas quelque chose de figé - qui viserait la formulation d'une règle absolue- mais un processus dynamique qui implique l'élève et lui permet, grâce à l'appréhension consciente des faits de langue en situation, de réaliser des performances orales et écrites, de plus en plus riches et complexes dans lesquelles la dimension énonciative est prise en charge. »⁶⁰. Il ne s'agit plus d'analyse de structures decontextualisées et d'application répétitives, mais de prise de conscience réelle de l'impact de telle ou telle forme grammaticale sur le sens que peut avoir un texte. Au delà d'une grammaire descriptive de la phrase, se situe la grammaire sémantique du texte, de la communication.

La pratique réelle de l'enseignement grammatical se situe aux frontières de ce que sont les exigences officielles. Même si c'est la vision traditionnelle qui domine, certains aspects de l'unité, comme nous l'avons déjà expliqué, imposent des approches qui mettent le P.E.S dans des conditions d'enseignement d'une grammaire de sens.

La vision traditionnelle vient de l'idée que l'élève est incapable de gérer son apprentissage, à cause de ses lacunes. De plus, une compétence communicative se construit à partir d'une connaissance des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue.

Pour les P.E.S, il ne s'agit pas seulement d'instruire les élèves à savoir s'exprimer, il faut le faire correctement. Ce qui implique une grammaire d'abord descriptive, puis sémantique. Il faut que l'élève puisse disposer d'outils linguistiques qui lui permettent de façonner son

⁶⁰Enseignement du français 1ère A S. Livre du professeur. Alger, I.P.N. P5 (S.D).

expression. On enseigne la norme durant le cours de grammaire et on accompagne l'apprenant dans sa quête du sens, le reste du temps.

Durant les séances de préparation et de correction des essais, l'impact de la situation de communication sur le choix de la forme adéquate, oblige l'enseignement / apprentissage à concevoir la langue comme un ensemble d'idées, au delà de toute considération de l'ordre de la syntaxe.

II.4.2. DE LA DIVERGENCE NAIT LE BRICOLAGE METHODOLOGIQUE :

La pratique de l'enseignement grammatical au secondaire algérien, rend compte de la vision que se font les P.E.S de la langue française, tout en essayant, tant bien que mal, de ne pas ignorer les principes des directives officielles.

D'abord, l'enseignant s'efforce d'imposer à ses apprenants une certaine discipline vis à vis de la grammaire, en les encourageant à mémoriser, répéter et faire des exercices. Activités qui leur permettront, par la suite, d'éviter les erreurs relatives à une connaissance non approfondie du fonctionnement de la langue.

Ensuite, il leur propose de transformer une règle grammaticale en un discours individuel, ce qui signifie que l'élève va tenter de passer d'une compétence linguistique à une compétence communicative. Le fonctionnement de la langue qu'il maîtrise désormais, lui permettra de s'exprimer. Une expression qui, avant d'être une communication de sa pensée, doit d'abord et avant tout, prouver qu'il arrive à manipuler les notions abordées en cours.

Enfin, le profil de sortie d'un bachelier : il devra être capable d'utiliser la langue française de manière autonome, à l'écrit et à l'oral, pour poursuivre des études supérieures.

L'enseignant, au secondaire algérien, est obligé de se référer aux principes des directives officielles et de les mettre en application, même si elles ne correspondent pas du tout à la vision qu'il a de l'enseignement grammatical.

Il va sans dire qu'une compétence de communiquer, en utilisant une langue donnée, ne peut s'élaborer chez un individu si celui-ci n'a aucune notion sur le fonctionnement interne de la langue qu'il pratique. Cependant, peut-on enseigner une grammaire en espérant atteindre les deux aptitudes en même temps ? Celle qui permet d'éviter les erreurs et celle qui permet d'exprimer de manière adéquate une pensée.

La grammaire du secondaire est traditionnelle puisqu'elle compte des « règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme ».⁶¹ Elle s'inspire aussi des approches audio-orales, vu l'importance accordée à l'exercice structural. Enfin, encourager l'apprenant à pratiquer la langue, à l'écrit et à l'oral, de manière correcte et adéquate, est un enseignement fonctionnelle de la grammaire.

Ce sont les erreurs, les lacunes et les incertitudes qui rendent légitime le recours à la grammaire traditionnelle et aux exercices. Le P.E.S réagit face à un constat, et il le fait à sa façon, suivant sa préconception, tout en appliquant et respectant les programmes et la grammaire de sens qu'il préconise.

De manière consciente ou pas l'enseignant est contraint à une forme d'éclectisme méthodologique. Il met en pratique deux approches :

⁶¹ (P) MARTINEZ. La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P.U.F 1996 P42.

celle qui correspond à sa vision de ce que devrait être un enseignement grammatical, et celle par laquelle il prépare des individus qui correspondent aux exigences de la société qui le forme.

Le problème se pose au niveau du rapport entre ces deux pratiques. Etant à l'opposé l'une de l'autre, elles transforment l'éclectisme qui devrait se faire en fonction des conditions d'enseignement / apprentissage d'une langue, en une série d'activités bricolées, de manière à satisfaire d'un côté l'enseignant, de l'autre les directives, souvent sans se poser de réelles questions sur la portée de la méthode choisie et ses conséquences sur l'apprentissage, « on se fixe des objectifs, on propose des activités en classe, on se forge des convictions, sans toujours s'interroger sur les théories sous-jacentes à ces choix »⁶².

En grammaire, les dangers de ce type d'éclectisme résident dans la confusion qu'il peut créer dans l'esprit des apprenants. Une fois mis en confiance par la mémorisation et la facilité relative des exercices réflexifs, ils se retrouvent face à leur échec au moment des évaluations. Ce qui semble cohérent du côté de l'enseignant, ne l'ait pas forcément du côté de l'apprenant. Francis DEBYSSER pense que « le pédagogue est contraint à l'éclectisme, mais [qu'il] doit tendre de toutes ses forces à une certaine unification théorique, ou se résigner au pataugeage journalier et à la médiocrité de ses résultats ».⁶³ L'apprenant qui réussit à réaliser un exercice réflexif, peut, au cours de la rédaction d'un essai, investir, de manière erronée ou arbitraire, les notions qu'il semblait maîtriser puisque « les faits semblent montrer que des apprenants

⁶² (V) CASTELLOTTI. « Méthodologie, que disent les enseignants ? ». p 50-53. In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies. (numéro spécial). Janvier 1995.

⁶³ (F). DEBYSSER. La place de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre- Lausanne. 1997-1998. P34.

parvenus à un bon niveau de connaissance de l'usage d'une langue, se trouvent perdus en face d'exemples d'emploi »⁶⁴

Même si le recours à l'éclectisme est à encourager en didactique du F.L.E, il reste déconseillé, puisqu'une connaissance approfondie des méthodologies investies en classe est nécessaire.

Ainsi, l'enseignement de la grammaire au secondaire algérien reste une approche hybride qui doit être revue et remise en question, puisqu'elle peut être considérée comme l'un des facteurs contribuant à l'échec de l'enseignement de cette langue.

Bien que nous puissions conclure à la légitimité du recours à une grammaire de sens, vu les objectifs communicatifs que le programme du F.L.E. au secondaire vise, nous pouvons, tout de même, nous interroger sur l'enseignabilité dans nos lycées d'une grammaire sémantique.

⁶⁴ (H.G) WIDDOWSON. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, Hatier – CREDIF 1991. P30.

CONCLUSION

En proposant une vision plus centrée sur l'apprenant et sur les besoins réels de la pratique de la langue, l'approche communicative a certainement révolutionné la didactique, au détriment, de l'enseignement et, par conséquent, des enseignants. « Si on apprend à mieux connaître les mécanismes d'apprentissage, il faut bien que cela serve un jour à mieux enseigner. Mais d'ici là, il est impérieux de faire quelque chose pour l'enseignant, c'est tout à fait inconvenant de détruire ses certitudes et de le laisser sans ressources, au milieu des ruines de son passé »⁶⁶. Dire que la grammaire traditionnelle ne répond pas aux besoins de la pratique réelle de la langue est vrai. Affirmer que les exercices réflexifs emprisonnent l'apprenant dans le cercle de la répétition et de l'automatisation, l'est d'autant plus. Cependant, il serait peut-être plus profitable de préparer l'enseignant à mieux gérer une approche nouvelle, par une formation nouvelle, surtout si cette innovation va en contre sens de ce qu'il a toujours pensé et pratiqué.

Comment concevoir une unité, un cours de grammaire de sens ? Comment évaluer dans une perspective pragmatique de l'enseignement de la grammaire ? Voici des zones d'ombre qui encouragent les P.E.S à se résoudre à un éclectisme dangereux ou à un dogmatisme handicapant. Un P.E.S bien formé est un enseignant qui aura la possibilité d'appliquer des directives dont il maîtrise la portée (objectifs d'enseignement / apprentissage). De plus, il sera capable de puiser dans différentes approches pour répondre aux besoins de chacun, sans risquer de brouiller ses élèves, ou de les mettre face à des activités auxquelles ils n'ont jamais été préparés.

⁶⁶(R) GALISSON. D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE international. 1980. P116.

Investir dans une formation plus adaptée des enseignants, c'est aussi favoriser les conditions d'apprentissage. La classe est un univers d'interaction entre apprenants et enseignants. Un enseignant, qui maîtrise les différents aspects de sa pratique, forme des apprenants avertis qui savent comment gérer leur apprentissage. Ce qui signifie qu'une approche ne peut prétendre se placer du côté de l'apprentissage, sans préparer ses hommes de terrain à le faire.

On doit expliquer clairement aux enseignants les tâches pédagogiques qui leur incombent, en les éclairant sur la place qu'ils occupent en classe. Ils ne sont plus détenteurs exclusifs du savoir, mais seulement des animateurs qui guident et conseillent leurs élèves.

La diversité du public apprenant impose des stratégies d'enseignement multiples et des modes d'évaluation adaptés, ce qui implique plus de liberté dans la pratique et donc plus d'autonomie. Cet enseignant autonome, en plus d'être disponible, objectif et flexible, doit posséder des connaissances théoriques et des notions spécifiques relatives à la didactique du F.L.E. Il s'avère nécessaire de reconsidérer la place de l'enseignant au sein de la classe, mais aussi par rapport aux méthodologies et leur mise en place dans les programmes et les directives. En plus des outils didactiques appropriés qui permettent à l'enseignement / apprentissage d'être opérationnel en classe, une meilleure prise en charge de l'enseignant (formations continues, stages, colloques) s'impose.

Ce qui nous semble le plus important à l'heure actuelle, serait d'accorder davantage d'autonomie à l'enseignant, pour le pousser à aller au-delà de la simple application des consignes.

Cependant, si la mise en pratique d'une approche nécessite d'abord une meilleure formation des enseignants, elle oblige aussi à une certaine maîtrise des conditions de réalisation de ses principes en classe.

L'approche communicative est, à ce point de vue, loin d'avoir réglé tous les problèmes liés à l'enseignement fonctionnel de la langue qu'elle préconise. A l'état actuel de la recherche, il est encore difficile de proposer une progression capable de fournir, à l'enseignant et à l'apprenant, un matériel didactique et des activités qui aboutiront à développer une grammaire fonctionnelle.

Les difficultés de la pratique des approches communicatives, et par conséquent, d'une grammaire sémantique, peuvent être ressenties d'abord au niveau de l'évaluation des besoins de l'apprenant. Comment être sûr que ce qui est proposé en classe correspond aux attentes des élèves ? De plus, ces attentes, étant subordonnées à la nature de la grammaire intériorisée par chaque individu, il est pratiquement impossible de concevoir un cours qui puisse être adapté aux besoins de quarante personnes. Henri BESSE et Robert GALISSON⁶⁷ pensent que l'approche fonctionnelle n'a pas proposé un matériel didactique suffisamment élaboré, permettant à la fois un travail collectif en classe, et des progressions individualisées.

A supposer que l'on arrive à développer une certaine autonomie chez nos apprenants, comment casser leurs représentations de la grammaire ? Comment les mener à considérer les faits de langue comme les résultats, non pas d'une nomenclature formelle, mais comme le produit d'une intention et la réaction à une situation qui impose un discours envisagé et construit en conséquence ? L'apprentissage reste

⁶⁷(H) BESSE, (R) GALISSON Polémique en didactique du renouveau en question. Paris, CLE international 1980 p130

tributaire des conditions d'enseignement. Si celles-ci ne sont pas favorables, l'élève est le seul à en pâtir.

Une vision pragmatique de l'enseignement grammatical oblige à considérer la langue comme un moyen de communication. Cependant, il est difficile de simuler, dans un univers aussi restreint que nos salles de classe, toutes les nuances d'ordre sémantique que peut englober une forme syntaxique. Les valeurs de l'injonction en sont la preuve évidente, étant donné la diversité de sens qu'elles peuvent véhiculer, selon l'intention du locuteur (conseil, demande, prière). On ne peut pas, non plus, prétendre cerner toutes ses fonctions pragmatiques dans un cours en classe. Cet exemple montre les limites de la grammaire de sens, mais il souligne aussi la nécessité d'y recourir. Un cours de grammaire qui présente cet aspect de la langue, de manière conventionnel, sous forme d'exercices réflexifs, est à coup sûr insuffisant.

S'il est difficile d'enseigner à communiquer en langue étrangère, se focaliser sur les formes, et espérer construire, chez l'apprenant, une compétence qui vise l'énonciation, est une pratique stérile dont on ne peut espérer grand chose.

L'enseignement fonctionnel de la grammaire est une nécessité, «ce n'est pas tant une grammaire qu'une approche de la langue qui lie la signification, le sens et sa réalisation phonique ou graphique, intonative ou scripturale, la relation de la pensée verbale avec la plume ou le verbe pensé... »⁶⁸. La langue est donc un système de pensée, au sein duquel s'opèrent des choix de l'ordre de la syntaxe qui ciblent, au-delà de la forme, un objectif de communication.

⁶⁸ (P) GENESTE Politique langue et enseignement. Paris, éditions Ivan Davy. 1998 p118

L'état de léthargie dans lequel sont plongées nos classes de langue nous impose un recours à l'approche communicative. Cependant il faudrait lui donner un sens pédagogique et une portée pragmatique, c'est-à-dire l'adapter, l'affiner, l'ajuster pour éviter que le P.E.S se retrouve face à ce dilemme : pratiquer une approche dont il ne saisit pas la portée, ou enseigner comme il sait le faire.

La grammaire, au secondaire algérien, doit rendre compte de la réalité des conditions d'enseignement du F.L.E. Elle doit convaincre ses utilisateurs de son efficacité, en étant élaborée de manière à respecter leurs représentations, celles relatives aux conditions socio-affectives dans lesquelles ils évoluent. De plus, un effort non négligeable devra être fourni afin de mieux cibler les besoins universels de l'élève algérien, apprenant du français, langue étrangère.

C'est en remettant en question nos certitudes, en tant que concepteurs de programmes, en tant qu'enseignants, que la grammaire du F.L.E en plus d'être une grammaire de sens évoluera peut être dans le bon sens.

Pour finir, nous dirons que les problèmes que l'enseignement de la grammaire suscite en classe sont révélateurs du lien étroit entre pratiquer une langue et respecter sa grammaire. Ce qui se passe dans nos lycées est peut être la résultante d'une adaptation arbitraire des méthodes d'enseignement. Les programmes sont conformes aux approches les plus ambitieuses, mais les pratiques réelles restent les mêmes. Les attitudes ne suivent pas les réformes, on peut toujours réformer l'enseignement, si on ne forme pas les enseignants, rien ne changera en classe.

Les enseignants sont convaincus par la grammaire traditionnelle parce que Ils sont eux-mêmes le fruit des méthodologies traditionnelles (maîtrise et respect des règles qui régissent le fonctionnement de la langue).

En classe, l'enseignant est le seul maître. Si on ne fait pas l'effort de le persuader de l'efficacité d'une méthode, en lui donnant les outils didactiques nécessaires à sa mise en application, il ne faut pas espérer le voir la pratiquer. D'abord, parce qu'elle n'aura pas réussi à le «séduire» au point qu'il casse ses préconceptions pour y adhérer, ensuite, parce qu'il sait qu'il ne la maîtrise pas assez pour pouvoir la gérer en fonction des conditions d'apprentissage.

Par conséquent, la réforme de l'enseignement du français, langue étrangère en général, et de la grammaire en particulier, devrait supposer une négociation méthodologique entre ce que pensent les utilisateurs et ce que prévoit le législateur. Une grammaire qui ira au-delà des formes linguistiques, sans pour autant être réduite à sa plus simple expression : trente (30) minutes en deux semaines. Engager les enseignants dans le processus d'élaboration des manuels et des programmes, permet de tester une approche tout en l'adaptant.

Certains linguistes sont arrivés à se demander si la grammaire était « enseignable », s'il n'est pas préférable de la supprimer de la classe de langue, puisqu'elle déforme l'image de celle-ci, en la réduisant à une accumulation de règles.

De notre côté, nous nous posons une question : « les enseignants ont-ils raison de penser que, passer par la règle facilite l'acquisition d'une langue ? ». La grammaire traditionnelle a formé nos cadres supérieurs, nos journalistes, nos écrivains. Au Québec (province

francophone du Canada), l'enseignement de la grammaire est formel, parce qu'il y a un souci de conservation d'une norme.

En optant pour l'approche communicative, corriger l'écrit d'un apprenant qui parle bien le français devient secondaire, puisque ce qui compte c'est la portée communicative de son discours, et non sa grammaire.

ANNEXES

31. La phrase déclarative simple : place et forme des groupes du nom et du verbe 147

1. L'ordre des groupes du nom et du verbe.
2. L'ordre des constituants dans le groupe du verbe.

32. La phrase étendue 151

1. Phrase simple, phrase étendue et phrase complexe.
2. Les formes de la phrase étendue.
3. Compléments du groupe du verbe et compléments de phrase.

33. La phrase interrogative 155

1. Interrogation directe et interrogation indirecte.
2. Interrogation totale et interrogation partielle.
3. La transformation interrogative.
4. Les mots interrogatifs.

34. La phrase impérative 159

1. Emploi de la phrase impérative.
2. Formes de la phrase impérative.
3. Place des pronoms personnels compléments.
4. Renforcement des phrases impératives.

35. La phrase exclamative et les interjections 161

1. Phrase exclamative et phrase interrogative.
2. Les interjections.

36. La phrase négative 163

1. Négation totale et négation partielle.
2. Emplois de *ne* seul.
3. Les phrases négatives sans *ne*.
4. Les préfixes *in-*, *non-*.

37. La phrase passive 18

1. La transformation passive.
2. Restrictions dans la transformation passive.
3. La transformation passive et la forme pronominale.

38. La phrase emphatique ou d'insistance 18

1. La transformation emphatique.
2. L'emphase et les pronoms personnels.
3. L'emphase et les groupes prépositionnels.

39. Les règles d'accord dans la phrase simple et dans la phrase étendue 18

1. Accord du verbe avec le groupe du nom sujet.
2. Accord du verbe avec plusieurs groupes du nom ou plusieurs pronoms sujets.
3. Accord de l'attribut dans les phrases avec *être*.
4. Accord de l'adjectif épithète ou mis en apposition.

40. La phrase complexe 18

1. Subordination, coordination, juxtaposition.
2. La subordination.
3. La coordination.
4. La juxtaposition.

41. Les subordonnées relatives 18

1. Rôle et nature des relatives.
2. La transformation relative et la place du sujet.
3. Le mode des relatives.
4. Les relatives sans antécédent.

42. Les complétives 18

1. Qu'est-ce qu'une complétive?
2. Formes des complétives.
3. Les complétives du nom et de l'adjectif.
4. Le mode dans les complétives par *que*.

3. Les emplois adverbiaux des indéfinis.
4. Noms et pronoms indéfinis.

18. Les pronoms 79

1. Qu'est-ce qu'un pronom?
2. Rôle de représentant.
3. Rôle d'anticipant.
4. Rôle de désignation d'une personne participant à la communication.
5. Complexité du rôle des pronoms.
6. La représentation du groupe du nom, cas particulier d'un phénomène plus général.
7. Les classes de pronoms.
8. Emplois pronominaux des déterminants.
9. Différences et ressemblances entre les pronoms et les groupes du nom.
10. Ressemblances entre les pronoms et les déterminants.

19. Les pronoms personnels 86

1. Les trois personnes de la communication.
2. Les deux sortes de pronoms personnels.
3. Le genre dans les pronoms personnels.
4. Le nombre dans les pronoms personnels.
5. Les cas des pronoms personnels.
6. Les formes *en* et *y*.
7. Formes réfléchies.
8. Le pronom *on*.
9. Emplois particuliers de *nous*, *vous*, *on*.
10. Les formes accentuées des pronoms personnels.

20. Les pronoms démonstratifs 92

1. Formes des pronoms démonstratifs.
2. Sens et fonctionnement syntaxique de *ce* (*c'*).
3. L'expression *c'est*.
4. Emplois de *celui* (*ceux, celle, celles*).
5. Emplois de *ceci, cela, ça, celui-ci, celui-là*.

4. La formation du pluriel.
5. Comparaison du genre et du nombre.

11. Les déterminants 57

1. Le déterminant, constituant du groupe du nom.
2. Les classes de déterminants.
3. L'absence de déterminant.

12. Les articles 60

1. Les articles : formes, syntaxe et sens.
2. Les articles et l'expression de la quantité.

13. Les déterminants démonstratifs 63

1. Les déterminants démonstratifs : syntaxe, sens et formes.
2. Formes et emplois particuliers des démonstratifs.

14. Les déterminants possessifs 65

1. Les déterminants possessifs : syntaxe et sens.
2. Les formes des déterminants possessifs.
3. Exceptions et emplois particuliers.
4. Les adjectifs possessifs : *mien, tien, sien, nôtre, vôtre, leur*.

15. Les déterminants interrogatifs, exclamationnels et relatifs 68

1. Le déterminant interrogatif : syntaxe, formes, sens.
2. Le déterminant exclamationnel.
3. Emplois particuliers de *quel*.
4. Le déterminant relatif.

16. Les numéraux 70

1. Les déterminants numéraux : syntaxe, formes et sens.
2. Les adjectifs numéraux.
3. Les noms et les adjectifs de nombre.

17. Les déterminants indéfinis 74

1. Les classes d'indéfinis.
2. La syntaxe des déterminants indéfinis.

Projet II
U.D. 2 : Le prescriptif

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
- Observer le support et émettre des hypothèses de sens. - Identifier les différents niveaux discursifs : • descriptif • expositif • prescriptif. - Saisir le rapport émetteur / récepteur (leurs marques) - Saisir l'objectif du message : pour agir sur qui ? pourquoi ? - Déterminer le rapport image / texte / message.	- Analyse syntaxique des structures prescriptives. - La notion de temps et de mode. • le subjonctif • l'impératif • le conditionnel (valeur de souhait) • le futur de l'indicatif (valeur prescriptive) • l'infinitif - L'expression du but - La complétive. (de la phrase simple à la phrase complexe ; notion de phrase et de proposition.)	- Le lexique de la prescription : verbes, noms, adjectifs, tournures impersonnelles. - Les verbes de modalité : devoir, pouvoir, falloir - Les degrés dans la prescription. (conseiller, recommander, prescrire souhaiter, exiger....)	- Description et interprétation d'affiches, de panneaux ; - Elaboration de modes d'emploi, de recettes, de règlements, de codes, de règles de jeu. - Conception de panneaux prescriptifs.

9 - Voici une série de phrases isolées.

Donne - moi les pinces.

Les pinces !

Peux - tu me donner les pinces, s'il te plaît ?

Seriez - vous assez aimable pour me donner les pinces ?

Classez de 1 à 4 les demandes exprimées, de la plus autoritaire à la moins autoritaire.

(Pour chaque phrase, imaginez un court dialogue de 3 répliques au moins, qui permette d'en justifier l'emploi).

10 - Même exercice à partir des phrases suivantes :

Surveille le lait, s'il te plaît.

Veux - tu surveiller le lait, s'il te plaît ?

Attention au lait !

Voudriez - vous surveiller le lait, s'il vous plaît ?

EXPRESSION ECRITE

1 - Voici, en désordre, une série de consignes concernant l'utilisation du gilet de sauvetage. Remettez-les en ordre, de façon à produire un message cohérent.



استعملوا احتماليا
اسبوب النفخ الفمى
utiliser éventuellement le
tube de gonflage buccal
if necessary use mouth
piece to inflate
utilizar eventualmente el
tubo de inflado a boca

1



ادخلوها من الرأس
اعقدوا السبور من
الامام
enfilez-le par la tête
nouez les sangles devant
slip it on over your head
knot the two straps in front
pase la cabeza por la
abertura ate las tiras
por delante

2



صدرية الاغاية
le gilet de sauvetage
your life jacket
el chaleco salvavidas

3



لاجل النفخ
اسحبوا على الكرة
الحمراء الصغيرة
pour le gonflage, tirer sur
la petite boule rouge
to inflate pull the
little red ball sharply
para el inflado tirar la
bolita roja

4

ANNEXE 4

Syntaxe

1 - Voici des énoncés, relisez-les et complétez le tableau ci-dessous :

- 1 - déchirez la capsule ;
- 2 - les absences doivent être justifiées ;
- 3 - la blouse est obligatoire ;
- 4 - l'arbitre commencera la fin du match
- 5 - évitez les manipulations d'appareils électriques lorsque vous êtes en contact avec l'eau ;
- 6 - il est recommandé de respecter les règles d'hygiène.

Phrases	Mode et temps du verbe	Structure syntaxique	Expression de l'ordre
01			
02			
03			
04			
05			
06			

ANNEXE 5

LE QUESTIONNAIRE

Cher (e) collègue,

Je vous sou mets ce questionnaire, nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur : « L'enseignement de la grammaire du français langue étrangère en Algérie », et espère votre collaboration.

Vous êtes prié de mettre une croix devant la proposition que vous jugerez être la plus proche de votre vision. Au cas où celles-ci vous sembleraient incomplètes, vous pouvez noter vos commentaires (un espace blanc vous est réservé).

MERCI

.....

FICHE PERSONNELLE :

AGE..... ANNEES D'EXERCICE.....

.....

1-Choisissez entre les propositions suivantes, celle qui s'accorde le plus avec votre définition de la grammaire :

- Le fonctionnement interne d'une langue, l'explicitation et la description de ce fonctionnement.
- Un savoir à enseigner / acquérir, et des matériaux relevant de ce savoir.
- Un système intériorisé par le locuteur / auditeur d'une langue, lui permettant de produire et de comprendre des phrases de cette langue.

AUTRE :

.....

2-Une règle grammaticale est :

- Un précepte pour bien parler et bien écrire.
- Une représentation explicitée de la manière dont peut fonctionner une langue.

AUTRE :.....
.....

3- Le sens doit être pris en compte lors de l'enseignement grammatical :

- Oui.
- Non.

POURQUOI ?.....
.....

4-En grammaire on doit :

- Partir de la forme pour aboutir à un sens.
- Partir du sens pour aboutir à une forme.

POURQUOI ?.....
.....

5-L'apprentissage grammatical relève de :

- La mémorisation.
- La compréhension et la conceptualisation.
- Des trois procédés

AUTRE :.....
.....

6-A quel moment de l'unité didactique faites-vous de la grammaire :

- Elle est omniprésente à travers toute l'unité didactique.
- Chaque U.D compte trente (30) mn de grammaire.
- On ne fait presque plus de grammaire au secondaire.

AUTRE.....
.....

7- Pour préparer vos cours de grammaire, vous puisez dans :

- Le manuel scolaire ou les livres au programme.
- Les livres de grammaire publiés récemment.
- Les livres ayant servis à votre propre formation.
- Vos connaissances personnelles.

AUTRE.....
.....

8- Comment abordez-vous le discours rapporté avec vos élèves :

- Combinaison d'exercices structuraux.
- Scénarios et univers représentés.
- Tableau récapitulatif.
- Les trois activités.

AUTRE.....
.....

9- Dans l'enseignement grammatical que vous préconisez, quelle importance accordez-vous aux directives officielles ?

.....
.....

10- Pensez-vous que votre pratique de l'enseignement grammatical corresponde à vos conceptions personnelles ?

.....
.....

N.B : le questionnaire étant anonyme, il est inutile que vous notiez votre nom ou votre lieu de travail.

Merci de votre collaboration.

ANNEXE 6

NIVEAU : 1AS.

PROJET : relater par écrit un événement réel en rapport avec le vécu.

UNITE DIDACTIQUE : le fait divers.

OBJECTIF : la maîtrise de la transformation passive.

CORPUS :

1/ Le professeur explique la leçon

(Phrase active, le sujet fait l'action)

Transformation à la forme passive

2/ La leçon est expliquée par le professeur

(Phrase passive, le sujet subit l'action)

A RETENIR :

*Les étapes à suivre pour passer de la voix passive à la voix active :

- Permuter le sujet et le C.O.D.
- Ajouter l'auxiliaire être
- Ajouter la préposition (:par ou de)

EXERCICE D'APPLICATION :

Mettez les phrases suivantes à la forme passive :

- Un incendie a ravagé un immeuble du centre de la HAVANE.
- Le tribunal d'ORAN condamne le trafiquant de drogue à 20 ans de prison.
- On transféra le jeune garçon à l'hôpital.

SEANCE DE GRAMMAIRE 3AS

PROJET 1 Argumenter en fonction d'un destinataire précis.

UNITE 1 l'argumentation (le pour et le contre)

OBJECTIF : LES ARTICULATEURS D'OPPOSITION.

CORPUS :

- 1/ Il est malade mais il travaille
- 2/Bien qu'il soit malade il travaille.
- 3/Malgré sa maladie il travaille.
- 4/Il a beau être malade il travaille

REGLES A RETENIR

BIEN QUE+ SUBJONCTIF

MALGRE + NOM

AVOIR BEAU+INFINITIF

APPLICATION :

Voici un énoncé :

Cet homme cherche sa fille depuis ce matin mais il n'arrive pas à la trouver.

Réécrivez le en remplaçant mais par

Bien que :.....

Avoir beau :.....

Malgré :.....

ANNEXE 7

U. d. 2 Le dialogue et le discours rapporté
Vocabulaire et Grammaire

Exercice n° 1 : Relier chaque verbe introducteur de discours à sa définition

Dire	parler haut et avec colère
Demander	soutenir qu'une chose est vraie , assurer
Affirmer	donner comme sûr , certain
s'écrier	s'exprimer au moyen de la parole
assurer	solliciter(avoir) une réponse à une question

Exercice n° 2 Complétez le texte suivant par les verbes introducteurs de discours : *dire demander* , répondre , questionner

Aïni posait l'argent qu'elle rapportait à la maison sur sa robe entre ses jambes

--Voilà pour la farine-elle .Vous voyez combien il en faut ?

-- Combien ?-t-elle

Et Aïni : " Il faut tout ça ! "

Exercice n° 3 : Passage du discours rapporté au style direct Retrouvez les paroles du locuteur

Il m'a demandé si j'avais de l'argent . As-tu de l'argent ? Est-ce que tu as de l'argent

Mon père m'a conseillé de partir tôt pour arriver à l'heure

Ma mère m'a dit de ne pas oublier de fermer le gaz.

Il nous pria de ne pas faire de bruit.

Le professeur m'a conseillé d'apprendre mes leçons

Il m'a assuré qu'il arriverait à l'heure

Elle nous a déclaré qu'elle ne l'avait pas frappé.

Tu m'as dit que tu apporterais ton livre

Il nous a demandé si nous avions bien appris notre leçon

Le directeur nous a ordonné de rester dans les rangs

Exercice n° 4 : Passage du dialogue au discours rapporté.

Voici un dialogue entre Omar et Ali .Rapporte leurs paroles

Omar " Je viens d'arriver ; hier j'étais Djelfa : il y faisait très chaud .Aujourd'hui , il fait beau , j'espère que demain , il fera aussi beau .Que penses-tu faire demain ? "

Ali " Je vais travailler les maths . J'ai du retard .J'ai déjà révisé la physique hier , il ne reste plus que les mathématiques pour demain et après-demain . "

1° GRAMMAIRE

Outils didactiques :

1. Livre de français 2° AS.
2. Guide du professeur 2° AS.
3. Programme de français 2° AS.
4. CD rom « le français du CP à la 3^{ème}. »
5. Le précis de grammaire GREVISSE.
6. « Mieux lire pour mieux comprendre » de LARDJANE Nouria
Edition CASBAH.

I. OBJECTIFS :

1. Acquérir des moyens linguistiques (procédés et lexique) pour présenter une explication.
2. Faire découvrir les valeurs du présent de l'indicatif.
3. Montrer l'importance des articulateurs logiques.

II. DEROULEMENT DU COURS :

MOMENT 1 : Les valeurs du présent de l'indicatif.

EXERCICE 1 : Soulignez les verbes et dites à quel temps ils sont.

1. La cloche sonne.
2. Aujourd'hui, il fait beau.
3. La terre tourne autour du soleil.
4. Chaque soir je vais rendre visite à ma tante.
5. Il vient juste de partir.
6. Nous allons sortir dans un instant.
7. Le 5 juillet 1962 l'Algérie est libre.

Ces verbes sont tous au présent de l'indicatif. Mais ils n'ont pas la même valeur.

1. présent momentané.
2. présent prolongé.
3. présent de vérité générale.
4. présent d'habitude.
5. passé récent.
6. futur proche.
7. présent de narration.

EXERCICE 2 : Recopiez le texte suivant en mettant les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Les saisons

La terre fait un tour complet autour du soleil en 365 jours (1 an). Pendant six mois elle lui présente sa moitié supérieure (l'hémisphère nord) ; c'est alors l'été pour cette moitié de la terre. Puis, pendant les six autres mois, la terre présente au soleil son autre moitié (l'hémisphère sud) ; c'est alors l'hiver la moitié supérieure (nord) qui se trouve éloignée des rayons solaires. Cela explique les différences de température dans une même région au cours de l'année.

MOMENT 2 : Les articulateurs logiques du texte expositif.

Voici les articulateurs logiques les plus utilisés dans un texte expositif:

- a) Les articulateurs logiques de **l'introduction**: tout d'abord, avant tout, le point de
- b) Les articulateurs logiques de **l'énumération**: en premier lieu, d'une part, la première remarque porte sur....
- c) Les articulateurs logiques de **l'illustration**: par exemple, examinons le cas de.....
- d) Les articulateurs logiques qui marquent un lien entre ce qui précède et ce qui suit
 - L'addition**: et, aussi, ensuite,, également, en outre, en second lieu, d'autre part, passons à présent à...
 - La conséquence**: donc ainsi, par conséquent, c'est pourquoi...
 - La comparaison**: Autant que, plus, de même que ...
 - L'opposition**: mais, cependant, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, bien que
 - L'insistance**: même, d'autant plus que, de plus, seulement que, non seulement? ...mais, certes
 - La consécuitivité**: de manière que, de sorte que, si bien que...
- e) Les articulateurs logiques de terminaisons (**conclusion**): donc, enfin, en résumé, en définitive, pour conclure ...

EXERCICE 1 : Complète le texte suivant avec les articulateurs qui se trouvent dans la marge. indique le rapport exprimé

Sur la terre, ce ne soit pas absolument vrai partout, l'homme mais trouve tous les éléments indispensable à sa survie: air, eau et nourriture.

La lune ne lui offre rien de semblable..... il doit apporter lui-même ce dont il a besoin. La lune est une boule que n'entoure aucune atmosphère. Elle est complètement dépourvue d'eau sous la forme la plus connue. Il estpossible,.....c'est une éventualité fort probable, que l'eau existe sur la lune sous forme de glace qui serait enfouie profondément dans les fissures de la surface.....dans les profondeurs du sol lunaireil est certain qu'il n'y a pas de lacs, de fleuves, d'océans.

mais
ni
cependant
ou
et
mais
bien que
et

D.S.HALACY « L'homme écologique »

EXERCICE 2 : Complète par les articulateurs: en réalité, cependant, car

Les parents veulent le bonheur de leurs enfantsils ne savent pas trop ce que contient cette notion de bonheur.

.....Le bonheur passe par de bons résultats scolaires car l'enfant doit pouvoir un jour, en réalité s'intégrer au monde économique.

Complète le texte suivant par des articulateurs qui conviennent

Vivre toute sa vie. Développer toutes les puissances que l'on sent en soi-même. Beau programme.....,difficile programme.

EXERCICE 3 : Même consigne

L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école

.....toute la vie, notre milieu est notre éducateur, éducateur à la fois sévère et dangereux.

Paul Valéry

BIBLIOGRAPHIE

BENVENISTE, Emile

Problèmes de linguistique générale. Cérès éditions. Tunis 1995.

BERTOCCHINI, Paola. COSTANZO, Edvige

« Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant . In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies. (numéro spécial). » p174- 181. Janvier 1995.

BESSE, Henri. GALISSON, Robert

Polémique en didactique du renouveau en question., CLE international Paris 1980.

BESSE, Henri. PORQUIER, Rémy

Grammaire et didactique des langues. Hatier / CREDIF. Paris 1991.

BESSE, Henri

« L'hypothèse, la règle et la loi ». In le F.D.L.M « ...et la grammaire » (numéro spécial) p103- 112. Février - Mars. 1989.

BESSE, Henri

Méthodes et pratiques des manuels de langue. Didier – CREDIF. Paris 1985.

BOGAARDS, Paul

Aptitude et affectivité dans l'enseignement des langues étrangères. Hatier –CREDIF. Paris 1988.

BOUDALIA-GREFFOU, Malika

L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV. LAPHOMIC. Alger (s.d.)

BOUGUERRA, Tayeb

Didactique du F.L.E dans le secondaire algérien. *Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation*. O.P.U. Alger. (s.d.)

BOYER, Henri. BUTZBACH, Michèle. PENDAX, Michèle

Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. CLE international. Paris 2001.

CASTELLOTTI, Véronique

« Méthodologie, que disent les enseignants ? ». In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies. (numéro spécial). p 50-53. Janvier 1995.

CHARAUDEAU, Patrick

Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999.

[cobalt.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/**charaudeau**.html]

COLIGNON, Jean-Pierre

« Corriger le français dans le monde ». In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) p192-197. Février - Mars 1989.

COURTILLON, Jeanine

« la grammaire sémantique et l'approche communicative In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) » p113-122. Février - Mars 1989.

CYR, Paul

Les stratégies d'apprentissage. CLE international. Paris 1998.

DEBYSER, Francis

La place de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre- Lausanne. 1997-1998.

DE SAUSSURE, Ferdinand

Cours de linguistique générale. ENAG éditions. Alger 1994.

DE SYNGLY, François,

L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. NATHAN éditions. Paris, 1992.

DUBOIS, Jean. LAGANE, René

La nouvelle grammaire du français. Larousse. Paris 1973.

Enseignement du français 1^{ère} AS. Livre du professeur. I.P.N. Alger (s.d.).

FREDERIQUE, François

L'enseignement et la diversité des grammaires. Hachette. Paris 1974.

GALISSON, Robert

D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Hatier / CREDIF. Paris, CLE international. 1980.

GALISSON, Robert. COSTE, Daniel

Dictionnaire de didactique des langues. Hachette. Paris 1976.

GENESTE, Philippe

Politique langue et enseignement. éditions Ivan Davy. Paris 1998.

GRUNIG, Blanche-Noëlle

« Pour la définition d'une grammaire d'enseignement » In De la théorie linguistique à l'enseignement des langues p212-235. Sous la direction de MARTINET (J) .P.U.F. Paris 1974.

Livre de français 2 AS. I.P.N. Alger 1984

MARTINEZ, Pierre

La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P.U.F 1996.

MOIRAND, Sophie

Une grammaire des textes et des dialogues. Hachette. Paris 1990 .

Organisation de l'éducation et de la formation en Algérie Ordonnance
N°35-76 du 16 Avril 1976.

PORQUIER, Rémy

« Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle » In Le
F.D.L.M une didactique des langues pour demain (Numéro spécial)
P70-78. Juillet 2000.

Programme de français Enseignement secondaire 1AS - 2AS - 3AS (s.d.)

PUREN, Christian. BERTOCCHINI, Paola. COSTANZO, Edwige

Se former en didactique des langues. Editions marketing. S.A. Paris
1998.

SANTACROCE, Michel

Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E *Proposition pour une
grammaire transitionnelle*. (Thèse de doctorat), université Paris III.
1998-1999.

TANRIVERDIEVA, Khatira

La notion de grammaire dans l'enseignement /apprentissage du F.L.E.
Université de Lyon. Rapport de recherche bibliographique. Mars 2002.

VANDER MAREN, Jean-Marie

Méthodes de recherche pour l'éducation ..(2^{ème} édition). DE BOECK
université.1996.

VERONIQUE, Daniel

« L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère ». In le F.D.L.M. Le discours : enjeux et perspectives. (numéro spécial) p101-109. Juillet 1996.

VIVES, Robert

« D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états ». In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) p92-102. Février - Mars 1989.

WIDDOWSON, Henry-George

Une approche communicative de l'enseignement des langues. Hatier / CREDIF Paris 1991.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : GRAMMAIRES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES	
CONSIDERATIONS THEORIQUES	7
I.1. ACCEPTIONS DE LA GRAMMAIRE	8
I.1.1. QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER ?	11
I.1.1.1. LA GRAMMAIRE SEMASIOLOGIQUE	13
I.1.1.2. LA GRAMMAIRE ONOMASIOLOGIQUE	14
I.2. F.L.M / F.L.E, REFLEXION THEORIQUE OU DIFFERENCE METHODOLOGIQUE	18
I.2.1. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE F.L.E ?	20
I.2.1.1. GRAMMAIRE DU F.L.E ET METHODOLOGIES AUDIOVISUELLES	21
I.2.1.2. GRAMMAIRE DU F.L.E ET APPROCHE COMMUNICATIVE	22
I.2.1.3. L'ECLECTISME METHODOLOGIQUE	24
I.3. LE F.L.E AU SECONDAIRE ALGERIEN, PROFIL ET REALITES	26
 CHAPITRE II : LA GRAMMAIRE DU F.L.E AU SECONDAIRE ALGERIEN:	
CONSIDERATIONS PRATIQUES	32
II.1. OUTILS METHODOLOGIQUES	33
II.1.1. L'ENQUÊTE	33
II.1.2. LES VARIABLES	35
II.1.3. ECHANTILLONNAGE ET PASSATION DU QUESTIONNAIRE	35
II.2. LE DEPOUILLEMENT	37
II.2.1. PRECONCEPTIONS	37
II.2.1.1. DEFINITION DE LA GRAMMAIRE	37
II.2.1.2. LA REGLE GRAMMATICALE	38
II.2.1.3. LA FORME ET SON RAPPORT AU SENS	39
II.2.1.4. LES PROCEDES D'APPRENTISSAGE	41

II.2.2. PRATIQUES DE CLASSE	42
II.2.2.1. PLACE DE LA GRAMMAIRE AU SEIN DE L'UNITE DIDACTIQUE	42
II.2.2.2. LES OUTILS DIDACTIQUES	44
II.2.2.3. LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT	45
II.2.3 ENSEIGNEMENT ET DIRECTIVES	46
II.2.3.1 A PROPOS DES DIRECTIVES	46
II.2.3.2. A PROPOS DES PRECONCEPTIONS	47
II.3. EVALUATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	48
II.3.1. EVALUATION	48
II.3.1.1. QUELLE REPRESENTATION DE LA GRAMMAIRE ?	48
II.3.1.2. QUELLE ATTITUDE DE CLASSE ?	52
II.3.1.3. LES P.E.S EVALUENT LEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	56
II.3.2. INTERPRETATION	58
II.3.2.1. LA GRAMMAIRE	58
II.3.2.2. SON ENSEIGNEMENT	61
II.3.2.3. SON APPRENTISSAGE	63
II.4. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE SECONDAIRE ALGERIEN ?	66
II.4.1. PRATIQUES DE CLASSE ET DIRECTIVES OFFICIELLES, L'ETERNELLE DISCORDE	66
II.4.2. DE LA DIVERGENCE NAÎT LE BRICOLAGE METHODOLOGIQUE	69
CONCLUSION	73
ANNEXES	81
BIBLIOGRAPHIE	95
TABLE DES MATIERES	101