

## **Dédicace**

*A mes chers parents que Dieu les bénisse et les reçoive en son vaste paradis.*

*A mes deux petites filles Youssra et Maroua, prunelles de mes yeux et au nouveau bébé (Mohammed Yakoub Khalil Allah) qui sont aussi le cadeau le plus beau et le plus précieux que Le Tout-puissant m'ait donné ; ma raison d'être et ma fierté.*

*A toute ma famille et tous ceux qui me sont chers.*

## Remerciements

*J'exprime ici ma gratitude au professeur Monsieur Fari Bouanani Gamel pour son soutien constant, tant intellectuel que moral, et ses encouragements précieux. A Monsieur Sâadane Braïk, pour son dévouement et sa disponibilité. Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce travail en tant qu'interactants et tout particulièrement les P.E.M de français de la Ville de Tlemcen et ses environs, qui m'ont accordé temps et attention pour répondre à mon questionnaire et m'ont permis d'effectuer des entretiens. Enfin, je remercie tous mes collègues et mes amis pour leurs conseils et leur aide technique, tout particulièrement à Monsieur Ali Guerdjoun, inspecteur de l'éducation nationale (Formation en français) pour la lecture corrective qu'il a apportée à ce travail.*

## Résumé

*La didactique de la grammaire demeure tributaire des contraintes normatives auxquelles les enseignants veillent pour le maintien du « bon usage » en classe de langue. Le cas du F.L.E est soumis aux normes scolaires dont les préconceptions des enseignants, les pratiques langagières en classe et les directives officielles ne font qu'accentuer les divergences et les déviations de cet enseignement/apprentissage.*

*En contexte algérien, les difficultés du terrain traduisent non seulement une transgression des « normes d'enseignement » mais se heurtent aussi aux représentations variées, aux pratiques effectives sans assises méthodologiques de références et au degré de respect des directives officielles. Nous nous interrogeons ici s'il y a un rapport entre les facteurs déjà mentionnés et à quel point l'impact de ces trois derniers pourrait-il être vecteur ou non d'un bon enseignement/apprentissage de la grammaire au milieu scolaire moyen.*

## Abstract

*Didactic in the field of grammar remains linked to the normative constraints to which teachers are attached in order to maintain a “good use» in the language classroom. The case of F.L.E (French as a foreign language) is subject to scholar norms (academic standards) which teachers’ preconceptions, language practices in class and official guidelines only accentuate the differences and deviations of the teaching /learning process.*

*In the field of pedagogical practices in the Algerian context, the difficulties on the ground reflect not only a transgression of this “norms of teaching” (educational standards) but also hit against the various representations, the actual practices without methodological foundations of reference and a level of compliance with official guidelines. In this same line of thought, we wonder if there is any relationship between the factors already mentioned and how the impact of this three factors could it be good or not for teaching grammar at the middle school.*

## ملخص

ان تعليمية النحو تخضع لمعايير لغوية تساعد على التدريس و الحفاظ على نظام اللسان المكيف في مسار الممارسة. في إطار نشاطات التربية المتعلقة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية يتضح أن ممارستها في الميدان تتأثر بصعوبات على مستوى رؤية الأستاذ، طريقة التدريس ونسبة احترام تطبيق النصوص الرسمية لهذا النوع من التدريس. في هذا المجال نتساءل إذ توجد علاقة بين هذه الخاصيات الثلاثة المذكورة أعلاه ومدى تأثيرهم على نجاعة أو لا تعليمية النحو للغة الفرنسية في وسط التعليم المتوسط.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	09
CHAPITRE I : GRAMMAIRES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES CONSIDERATIONS THEORIQUES.....	15
1.D'HIER À DEMAIN , LA GRAMMAIRE DANS TOUS SES ETATS.....	16
1.1. QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER ? .....	18
1.1.1. LA GRAMMAIRE SEMASIOLOGIQUE.....	20
1.1.2. LA GRAMMAIRE ONOMASIOLOGIQUE .....	21
2.F.L.M/F.L.E, REFLEXION THEORIQUE OU DIFFERENCE METHODOLOGIQUE .....	26
2.1. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE F.L.E ? .....	28
2.1.1. GRAMMAIRE DU F.L.E ET METHODOLOGIES AUDIOVISUELLES .....	28
2.1.2. GRAMMAIRE DU F.L.E ET APPROCHE COMMUNICATIVE .....	29
2.1.3. L'ECLECTISME METHODOLOGIQUE .....	31
3. LE F.L.E AU MOYEN ALGERIEN : PROFIL ET REALITES .....	33
CHAPITRE II : LA GRAMMAIRE DU F.L.E AU MOYEN ALGERIEN: CONSIDERATIONS PRATIQUES.....	38
1. OUTILS METHODOLOGIQUES .....	39
1.1. L'ENQUÊTE.....	39
1.2. LES VARIABLES .....	40
1.3. ECHANTILLONNAGE ET PASSATION DU QUESTIONNAIRE .....	41
2. LE DEPOUILLEMENT .....	42
2.1. PRECONCEPTIONS .....	42
2.1.1. DEFINITION DE LA GRAMMAIRE .....	43
2.1.2. LA REGLE GRAMMATICALE .....	44
2.1.3. LA FORME ET SON RAPPORT AU SENS .....	45
2.1.4. LES PROCEDES D'APPRENTISSAGE.....	46
2.2. PRATIQUES DE CLASSE .....	47
2.2.1. PLACE DE LA GRAMMAIRE AU SEIN DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE .....	47
2.2.2. LES OUTILS DIDACTIQUES .....	49
2.2.3. LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT .....	50
2.3 ENSEIGNEMENT ET DIRECTIVES.....	51
2.3.1 A PROPOS DES DIRECTIVES .....	51
2.3.2. A PROPOS DES PRECONCEPTIONS .....	52
3. EVALUATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	53
3.1. EVALUATION .....	53
3.1.1. QUELLE REPRESENTATION DE LA GRAMMAIRE ? .....	53
3.1.2. QUELLE ATTITUDE DE CLASSE ? .....	56

<b>3.1.3. LES P.E.M EVALUENT LEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2. INTERPRETATION .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.1. LA GRAMMAIRE .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.2. SON ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.3. SON APPRENTISSAGE .....</b>	<b>67</b>
<b>4.QUELLE GRAMMAIRE POUR LE MOYEN ALGERIEN ?REALITES ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>69</b>
<b>4.1. REALITES: .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.1. PRATIQUES DE CLASSE ET DIRECTIVES OFFICIELLES, L'ETERNELLE DISCORDE .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.2. DE LA DISCORDE NAÎT LE BRICOLAGE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2. PERSPECTIVES: .....</b>	<b>74</b>
<b>4.2.1.POUR UNE MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2.2.GRAMMAIRE DE SENS OU BON SENS DE LA GRAMMAIRE.....</b>	<b>78</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>90</b>

## **Introduction**

L'enseignement des langues a connu avec l'avènement de la linguistique, un renouveau certain. Par conséquent, l'activité de la grammaire s'est trouvée remise en question par des approches nouvelles et confrontée à des théories que l'enseignant n'aura sans doute jamais à appliquer directement mais qu'il doit assimiler afin de pouvoir inventer des méthodes et des démarches avec ses apprenants qui pourraient remettre en question certaines réalités, les préconceptions des enseignants et les incohérences de son enseignement. Mais où en est la didactique dans tout cela puisque, étant enseignants ayant quotidiennement à faire face aux problèmes de l'enseignement/apprentissage du français, nous nous sommes retrouvés prisonniers sans cesse d'interrogations, renouvelées à propos de l'enseignement/apprentissage du F.L.E ? Mais au-delà de cette fatalité, notre sujet nous a été inspiré 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 aux examens. Au moment où le français ne se voit attribuer que le statut de matière, celle qui n'a pas permis d'accéder à la classe supérieure.

L'enseignant devient alors le premier visé et concerné par le souffredouleur de la majorité des parents d'élèves : on ne leur apprend même pas la grammaire ? Une grammaire qui demeure 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 point de vue de l'enseignant. Non pas pour rejeter une quelconque responsabilité sur qui que ce soit ou sur d'autres acteurs de la scène éducative, mais, simplement pour mettre en évidence un malaise, une ambiguïté ressentis dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Cette situation offre ainsi matière à réfléchir d'abord sur l'état actuel de la grammaire, puis des réalités puisées des pratiques quotidiennes et



enfin sur ses méthodes et ses objectifs. Loin d'exposer toutes réalités se manifestant d'une grande pauvreté intellectuelle et morale, nous n'avons retenu que celle vécue dans la conception de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Il faut avouer ici nos hésitations. Il est clair qu'il ne revient pas à notre travail de proposer ce que des spécialistes sous d'autres cieux n'ont pas pu réaliser ; à savoir : une méthode, un programme et une progression qui couvriraient le cycle moyen ainsi que les cycles primaire et secondaire ou une solution toute faite. Notre recherche n'est qu'un simple éclairage tendant plus ou moins vers l'objectivation sur ce qu'est l'enseignement/apprentissage de la grammaire au moyen algérien.

En didactique du F.L.E, la grammaire c'est-à-dire sa définition, son enseignement/apprentissage, le rôle qu'elle tient ou en d'autres termes son utilité, ont toujours fait l'objet de plusieurs recherches vu ses aspects problématiques qui ne font qu'ajouter du trouble, de flou et de l'opacité dans la vision de l'enseignant.

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

En effet, 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.

Cette double vision, nous allons essayer de la vérifier dans le cadre de l'enseignement de la grammaire du F.L.E autour de la question suivante :

Les préconceptions des enseignants correspondent-elles à leurs pratiques d'enseignement grammatical et aux directives officielles ?

Nous partons dans notre recherche, de l'hypothèse suivante selon laquelle l'enseignement/apprentissage grammatical serait sous l'influence de trois facteurs suivants :

- L'enseignement que le P.E.M<sup>1</sup> 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 des textes règlementaires institutionnels et des programmes qui ne sont qu'une strate du processus vertical de la formation scolaire. L'accomplissement idéal de cette formation garantit l'aboutissement au profil de sortie des apprenants.

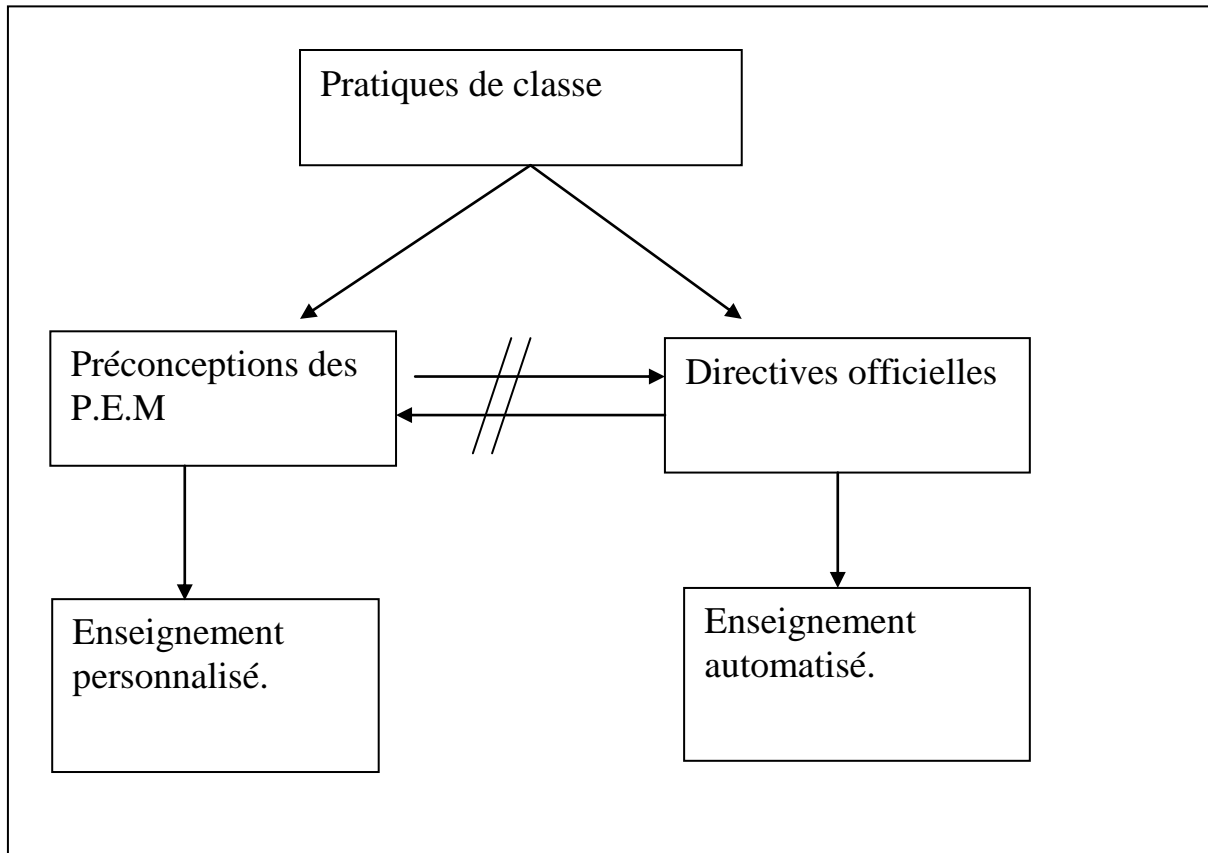
Nous supposons l'existence d'une discordance, entre préconceptions (point de vue personnel mais « peu délibéré »<sup>2</sup> sur l'enseignement de la grammaire) et directives officielles.

---

<sup>1</sup> Professeur d'enseignement moyen.

<sup>2</sup> BESSE H., L'hypothèse, la règle et la loi, pp.103-112. 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.

Ce schéma explique notre postulat de départ :



A travers cette représentation schématique, 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 moyen 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.M, 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 d'opérer ce qui suit :

En premier lieu :

- définir les pratiques de classe ;

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

En deuxième lieu :

- analyser le rapport entre pratiques de classe et préconceptions ;
- analyser le rapport entre pratiques de classe et directives officielles ;
- dresser le profil de l'enseignement grammatical au moyen algérien ;

Et en troisième lieu :

- 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 le premier chapitre, nous aborderons les points théoriques concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire du F.L.E en général puis, le profil de la grammaire du F.L.E au moyen algérien, dressé à partir des principes dictés par les directives officielles.

Dans le second chapitre, 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/apprentissage grammatical au moyen 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 acteurs de la scène éducative algérienne.

Nous espérons, ainsi, pouvoir répondre à quelques-unes des interrogations que suscite l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans nos collèges d'enseignement moyen.

# CHAPITRE I

**GRAMMAIRES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES :  
CONSIDERATIONS THEORIQUES.**

## 1. D'HIER A DEMAIN : LA GRAMMAIRE DANS TOUS SES ETATS

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 ».<sup>3</sup>

Si la crise identitaire de la grammaire<sup>4</sup>, 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 ».<sup>5</sup>

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 ».<sup>6</sup>

La grammaire descriptive « se présentera [donc] comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigation aux formes orales d'une langue,

---

<sup>3</sup> BESSE H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, Hatier, Paris, 1984, pp.29-30

<sup>4</sup> Ego

<sup>5</sup> F.D.L.M ...et la grammaire, (Numéro spécial) Février – Mars 1989.P4. Préface de MOIRAND S., PORQUIER R., VIVES R.

<sup>6</sup> PORQUIER R., « Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle », pp.70-78. In Le F.D.L.M une didactique des langues pour demain (Numéro spécial) Juillet 2000.

*définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée sans exclusive sociale ou esthétique »<sup>7</sup>.*

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 savoirs 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 CHARAUDEAU<sup>8</sup> 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* »<sup>9</sup> ; le second, comme étant : « *le système d'exploitation de ces disciplines et théories* ».<sup>10</sup> 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 :

---

<sup>7</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, pp.253-254

<sup>8</sup> CHARAUDEAU P., Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens.\_Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.



(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 que leur grammaire est à « *envisager à la fois la structure des grammaires internes construites par l'apprenant et les modalités, le processus de leur développement* ». <sup>11</sup> 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.

### **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* ». <sup>12</sup> 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 :

---

<sup>11</sup> PORQUIER R., Grammaire et grammaticalisation en langue non maternelle, pp.70-78. In Le F.D.L.M, une didactique des langues pour demain (Numéro spécial) Juillet 200.

<sup>12</sup> MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P.U.F., 1996, p. 50

« [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 ». <sup>13</sup> 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 compétence de communication ajustée à ses besoins ». <sup>14</sup> 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,

---

<sup>13</sup> VIVES R., D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états, pp.92-102. In Le F.D.L.M. ... et la grammaire (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

<sup>14</sup> Ibid.

*lire, et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont ajustées à des fins de communication ».*<sup>15</sup>

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.

#### *1.1.1. LA GRAMMAIRE SÉMASIOLOGIQUE:*

La grammaire sémasiologique ou morphosyntaxique étudie la morphologie c'est-à-dire « *les mots selon leurs catégories grammaticales* »,<sup>16</sup> et la syntaxe qui est « *la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions* ». <sup>17</sup> 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* ». <sup>18</sup> 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.

---

<sup>15</sup> WIDDOWSON G.H., Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier – CREDIF, Paris, 1991, P.11

<sup>16</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, op.cit., p.356

<sup>17</sup> CALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, op.cit., p.54

<sup>18</sup> COURTILLON J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, pp.113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

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.

### 1.1.2. LA GRAMMAIRE ONOMASIOLOGIQUE :

L'approche onomasiologique « *va du signifiant au signifié et s'oppose en cela à la sémasiologique qui suit l'itinéraire inverse* ». <sup>19</sup> 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* ». <sup>20</sup>

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* ». <sup>21</sup> Si un individu demande l'heure à un passant, ce qui importe le plus pour lui c'est que son interlocuteur le comprenne.

---

<sup>19</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, op.cit., p.485

<sup>20</sup> MOIRAND S., Une grammaire des textes et des dialogues. Hachette, Paris, 1990, p.61

<sup>21</sup> CHARAUDEAU P., Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999

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* ». <sup>22</sup>

Chaque structure syntaxique 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* ». <sup>23</sup> 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.

---

<sup>22</sup> COURTILLON J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, op.cit., pp.113-122

<sup>23</sup> BESSE H., Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier – CREDIF, Paris, 1985, p.170

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.24)

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 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 :

<b>Catégories sémantiques</b>	<b>Catégories de langue</b>	<b>Catégories morphologiques</b>
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
Evénements	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.

Face à cette diversité méthodologique, l'enseignant de langue se trouve égaré: 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* ». <sup>24</sup>

Cette diversité contraint les enseignants à l'éclectisme<sup>25</sup>. Ils essayent de 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 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* ». <sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> COURTILLON J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, pp.113-122 .In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

<sup>25</sup> Nous rappelons, à ce propos, que l'éclectisme est le fait d'élaborer une approche personnalisée en puisant dans les données de plusieurs méthodologies.

<sup>26</sup> SANTACROCE M., Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E *Proposition pour une grammaire transitionnelle*. (Thèse de doctorat) université Paris III. 1998-1999. VOL I. P.8



## 2. F.L.M/ F.L.E, RÉFLEXION THÉORIQUE OU DIFFÉRENCE MÉTHODOLOGIQUE :

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)* ». <sup>27</sup> 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 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* » <sup>28</sup> et de la pragmatique, c'est-à-dire « *[l'] usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication* ». <sup>29</sup> 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

---

<sup>27</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, op.cit., p.485

<sup>28</sup> BENVENISTE E., Problèmes de linguistique générale II Tunis, Cérès éditions, 1995, p.77

<sup>29</sup>Ibid.

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 étrangère»*.<sup>30</sup> Il est certain que le qualificatif d'étrangeté 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.

---

<sup>30</sup> BOGAARDS P., *Aptitude et affectivité dans l'enseignement des langues étrangères*, Hatier-CREDIF, Paris, 1988, p.144

## 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.

### 2.1.1. GRAMMAIRE DU F.L.E ET MÉTHODOLOGIES AUDIOVISUELLES :

Inspirées des travaux en linguistique structurale et psychologie béhavioriste, 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* ». <sup>31</sup> 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* ». <sup>32</sup> 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.

---

<sup>31</sup>MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? P.U.F, 1996, P.15

<sup>32</sup> BESSE H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, op.cit., p.131

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.

Ajoutons enfin, que l'idéal - au sens saussurien<sup>33</sup> 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.

### 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 dernier 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*

---

<sup>33</sup> DE SAUSSURE F., Cours de linguistique générale. Ed. Enag, Alger, 1994(Rééditions).

*phrase simple à la phrase complexe* ». <sup>34</sup> L'objet d'étude est le texte en tant que système, dans lequel sont investies les structures syntaxiques.

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*». <sup>35</sup> 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 accorde à la fonction d'incitation des échanges communicatifs, et sur laquelle la recherche en didactique des langues a fait porter plus fort de son impact pendant ces dernières décennies, et actuellement encore en revêtant des formes très sophistiquées. Ainsi, elle établit sur les méthodes de l'enseignement du F.L.E, du renouveau pour les libérer des stéréotypes structuraux et béhavioristes. Cependant, et nous finirons par cette affirmation de Michel SANTACROCE : « *la réussite de [ces] méthodes, en milieu extrascolaire et en particulier dans les stages intensifs, a peut-être trop*

---

<sup>34</sup> DEBYSSER F., Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998, p 40

<sup>35</sup> COURTILLON J., La grammaire sémantique et l'approche communicative, pp.113-122. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

*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 ? ».*<sup>36</sup>

### 2.1.3. L'ÉCLECTISME MÉTHODOLOGIQUE :

Au lieu d'afficher leur appartenance à l'une ou à l'autre des approches citées ci-dessus (**cf. supra.p.20-21**), 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* ». <sup>37</sup> Une possibilité de combiner plusieurs activités, plusieurs approches pour créer une leçon qui répond aux besoins du groupe classe.

Francis DEBYSSER<sup>38</sup> 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 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

---

<sup>36</sup> SANTACROCE M., Grammaire, linguistique et didactique du F.L.E : *Proposition pour une grammaire transitionnelle.* (Thèse de doctorat) université Paris III, 1998-1999, VOL I, p.8

<sup>37</sup> CASTELLOTTI V., Méthodologie : Que disent les enseignants ? , pp.50-53. In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies. (Numéro spécial) Janvier 1995.

<sup>38</sup> DEBYSSER F., Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998.

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 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* ». <sup>39</sup>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* ». <sup>40</sup>

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.

---

<sup>39</sup> Propos de CHEVALIER J.C., Rapportés par : DEBYSSER F. In Place de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du F.L.E. Cours UNIL. Sèvre. Lausanne. 1997-1998.

<sup>40</sup> VERONIQUE D., L'apprenant au cœur des discours en langue étrangère, pp.101-109. In le F.D.L.M. Le discours : enjeux et perspectives. (Numéro spécial) Juillet 1996.

### 3. LE F.L.E AU MOYEN ALGÉRIEN : 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 ».*<sup>41</sup>

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 moyen:

« A la fin du cycle moyen, 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 ;
- D'utiliser le français dans des situations scolaires ou extra-scolaires d'enseignement [...] en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique ;

---

<sup>41</sup>Organisation de l'éducation et de la formation en Algérie, Ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976.



- D'être capable, dans des situations d'interlocutions concrètes, d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes des dimensions (à dominante) : narratives, descriptives, explicatives informatives ou argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux.

A la fin du cycle moyen, 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 ».*<sup>42</sup>

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 concentration 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.

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

---

<sup>42</sup>Programme de français Enseignement moyen 4<sup>ème</sup> AM.p.6

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* ». <sup>43</sup>

Le but, au moyen, n'est pas d'enseigner /apprendre la grammaire comme on le faisait avant, 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 moyen. Les séquences didactiques 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* ». <sup>44</sup> 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 moyen étant la maîtrise de l'écrit, la grammaire peut être envisagée comme l'un des moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre.

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.

---

<sup>43</sup>BOUGUERRA T., Didactique du F.L.E en Algérie. Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation, Alger O.P.U, p.89

<sup>44</sup> Enseignement du français 1<sup>ère</sup> AM. *Livre du professeur*. Alger, I.P.N. P.5

En voici quelques exemples :

**3<sup>ème</sup> année moyenne.**

**PROJET** : rédiger un texte pour expliquer et décrire.

**SEQUENCE DIDACTIQUE** : la prescription (**cf. annexe 1**).

GRAMMAIRE	EXPRESSION
1. Analyse syntaxique des structures prescriptives.	1. Description et explication des processus de fabrication
2. La notion de temps et de mode à valeur prescriptive (impératif/infinitif)	2. Explication d'un fait, un processus, traduire un schéma en texte prescriptifs
3. L'expression du but.	3. Conception de texte explicatif et descriptif à partir d'un schéma.
4. La complétive.	(p.136. <b>cf. annexe2</b> )

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 132/133, on propose aux apprenants d'écrire des énoncés prescriptifs, à un des modes (infinitif ou impératif), puis d'imaginer pour chaque énoncé à quelle situation de communication ils appartiennent. Enfin en phase d'écriture et en s'inspirant des répliques déjà proposées, élaborer pour la rubrique « jeux et détente » du journal du collège une recette de « la bonne humeur ». Pour les ingrédients, pense à utiliser des termes comme : rires, grimaces, sourires, blagues, etc. (**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.

Ces activités de conceptualisation permettent « *de se rapprocher de la réalité et de mettre en œuvre un enseignement / apprentissage fonctionnel* ». <sup>45</sup>

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 moyen 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 la séquence 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.

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

---

<sup>45</sup>VIVES R., D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états, pp.92-102. In Le F.D.L.M. « ... et la grammaire » (Numéro spécial) Février - Mars 1989.

# CHAPITRE II

**LA GRAMMAIRE DU F.L.E AU MOYEN ALGERIEN :  
CONSIDERATIONS PRATIQUES.**

## **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.M. Mais les points à traiter étant multiples, il nous a fallu beaucoup de temps pour les aborder. A ceci, s'est ajouté le manque de disponibilité des enseignants pris par leurs obligations professionnelles. Nous ne pouvions les contacter que durant les séances hebdomadaires de coordination prévues par la législation scolaire.

En conséquence, nous avons opté pour une enquête par le biais d'un questionnaire écrit, élaboré autour de dix items, ce dernier doit nous permettre d'atteindre les objectifs suivants :

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

### **1.1. L'ENQUÊTE:**

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.M. de la ville de Tlemcen et de ses environs. Il s'agissait pour nous de les laisser s'exprimer librement sur le sujet, afin d'élaborer une première version du questionnaire.

Ces entretiens ont fait surgir les réponses qui n'excluront pas les interrogations suivantes :

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

De ces interrogations, est née la première version du questionnaire. Celle-ci a été proposée à vingt P.E.M : (05 contractuels, 05 stagiaires et 10 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 donné naissance au questionnaire définitif. (cf. **Annexe4**)

Ce dernier comporte 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 la séquence 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.

## **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 sur le choix méthodologique des P.E.M, 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.

Le profil de formation du praticien, peut également influencer les pratiques de classe dans la mesure où les notions théoriques et les concepts propres à la didactique des langues étrangères, à la pédagogie et à la linguistique, ne sont pas au programme des cours universitaires en chimie ou en microbiologie... L'impact de cette seconde variable n'a pas été aussi significative que nous le pensions. La majorité des enquêtés ayant des niveaux et des diplômes variés, nous n'avons donc retenu que la variable « nombre d'années d'expérience » vu l'effet concret qu'elle a sur le choix des réponses.

### **1.3.ECHANTILLONNAGE ET PASSATION DU QUESTIONNAIRE :**

100 exemplaires du questionnaire ont été distribués, de février à la mi-mars de l'année 2011, à cent enseignants de la ville de Tlemcen et ses environs. Les déperditions pour diverses raisons ont réduit ce nombre à 61. Si la distribution des exemplaires a pu être effectuée dans des délais raisonnables, il nous a fallu par contre, plus d'un mois pour les récupérer. Ce retard s'explique par la difficulté pratique d'aller vers certains établissements situés en dehors de la ville de Tlemcen, mais aussi, par le manque de coopération de certains collègues. A cela s'ajoute l'accueil très froid, synonyme de refus à peine voilé, de la part de quelques directeurs, attitude qui nous a obligée à faire un va-et-vient incessant autour de certains collègues.

Les 61 enseignants de notre échantillon ont été répartis comme suit :

- Les P.E.M de moins de cinq (05) ans d'expérience : contractuels ou stagiaires, tous titulaires d'une licence en français.



- Les P.E.M de moins de quinze (15) ans d'expérience dont la majorité sont titulaires à leurs postes. 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.M 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 formations (stages bloqués, séminaires et regroupements de remédiation et d'amélioration du niveau) ; un critère qui se résume à un détail, peu significatif lors du dépouillement.

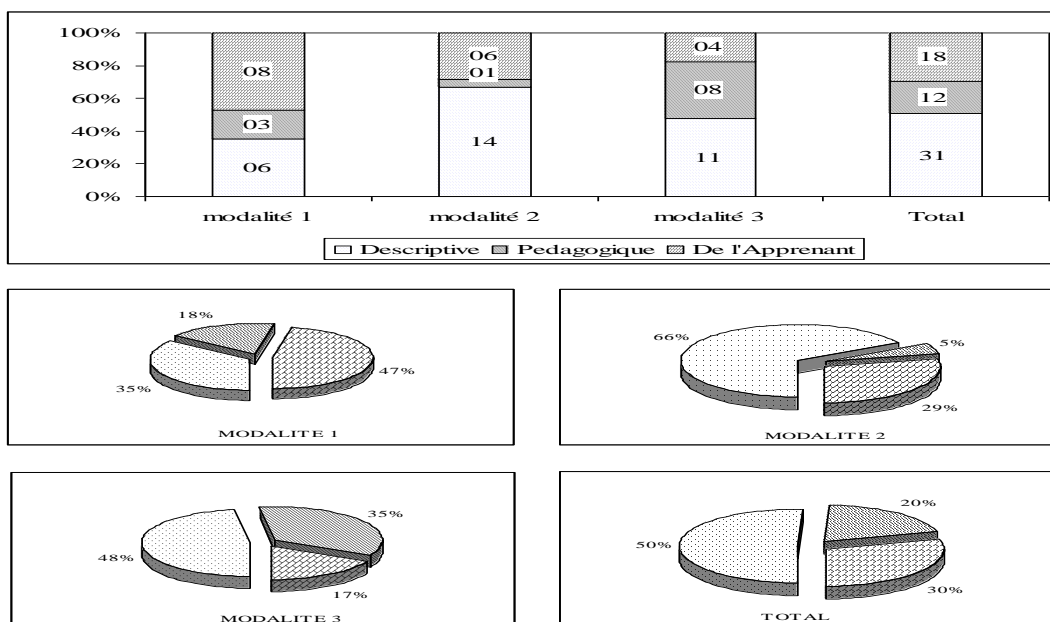
## **2. LE DEPOUILLEMENT :**

Comme nous l'avons déjà mentionné (**cf.supra.p40**), notre questionnaire se compose de trois parties. La première sert à dégager les préconceptions des P.E.M, la seconde définit les pratiques de classe et une dernière partie, permet aux enseignants de donner leurs opinions à propos de leurs pratiques, et aussi, à propos des directives officielles.

### **2.1. PRECONCEPTIONS :**

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

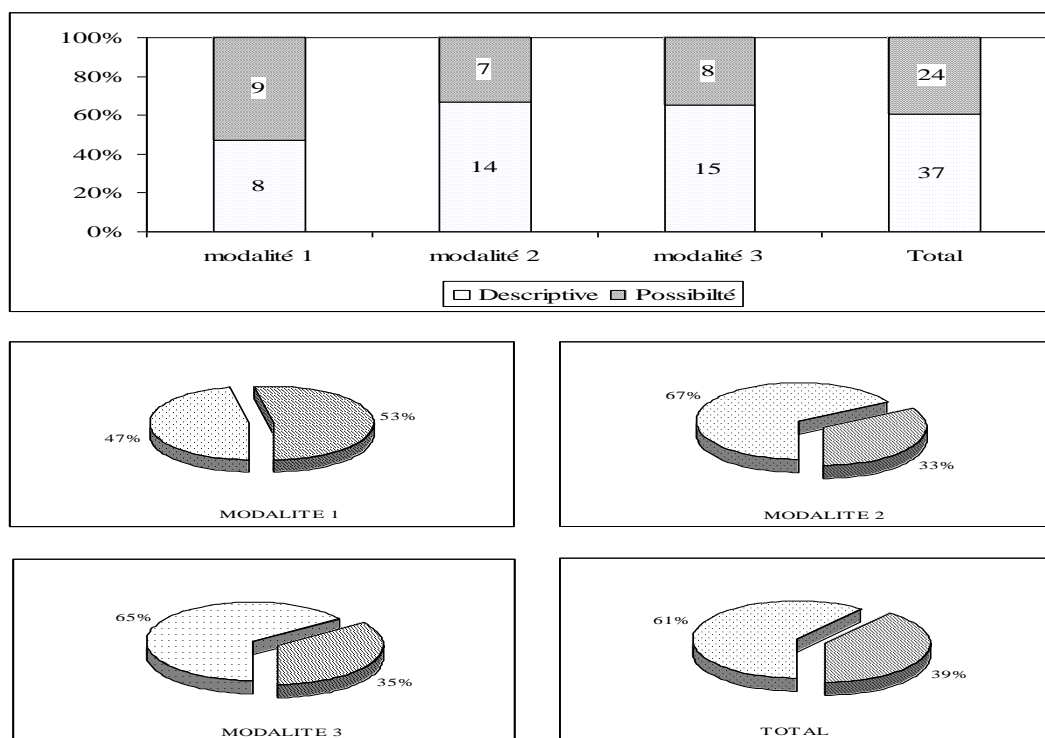
### 2.1.1. DÉFINITION DE LA GRAMMAIRE :



50% des 61 P.E.M interrogés 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 définie, la grammaire semble représenter, pour une majorité de P.E.M 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 modéliser avec pédagogie pour l'introduire en classe, ni celle de la considérer comme préexistante, sous une forme ou sous une autre, chez l'apprenant.

## 2.1.2. LA RÈGLE GRAMMATICALE :

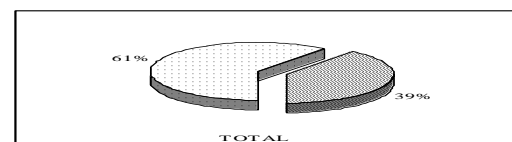
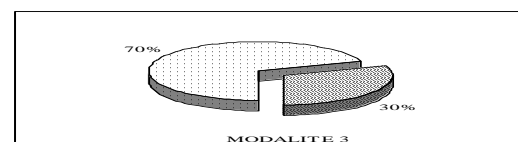
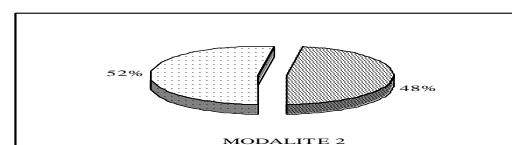
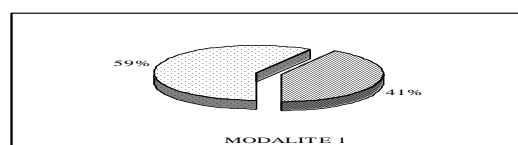
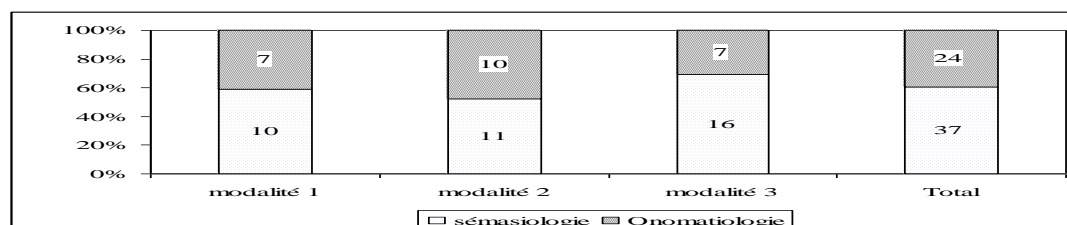
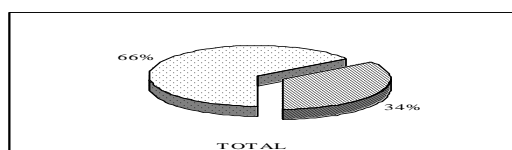
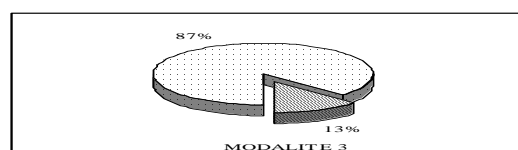
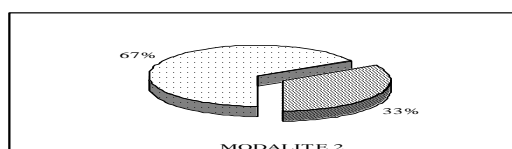
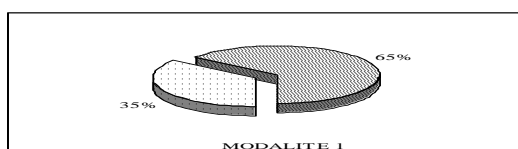
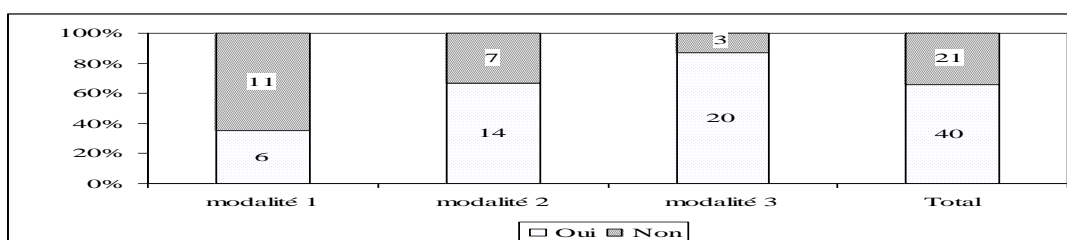


Les similitudes dans le choix de réponses constituent chez les plus de quinze ans d'expérience ; 67% des P.E.M en modalité deux (2), contre 65% en modalité trois (3) pensent que la règle grammaticale est d'abord descriptive. Ce qui est logique, comparé aux résultats en rapport avec la première question.

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. Ils n'y perçoivent qu'une manière d'aborder un fait linguistique. Pour eux, une règle grammaticale ne peut donner une description complète du fonctionnement de la langue, même si dans certains cas, il vaut mieux la respecter.

### 2.1.3. 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.M 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.M 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.M. pensent que la grammaire se

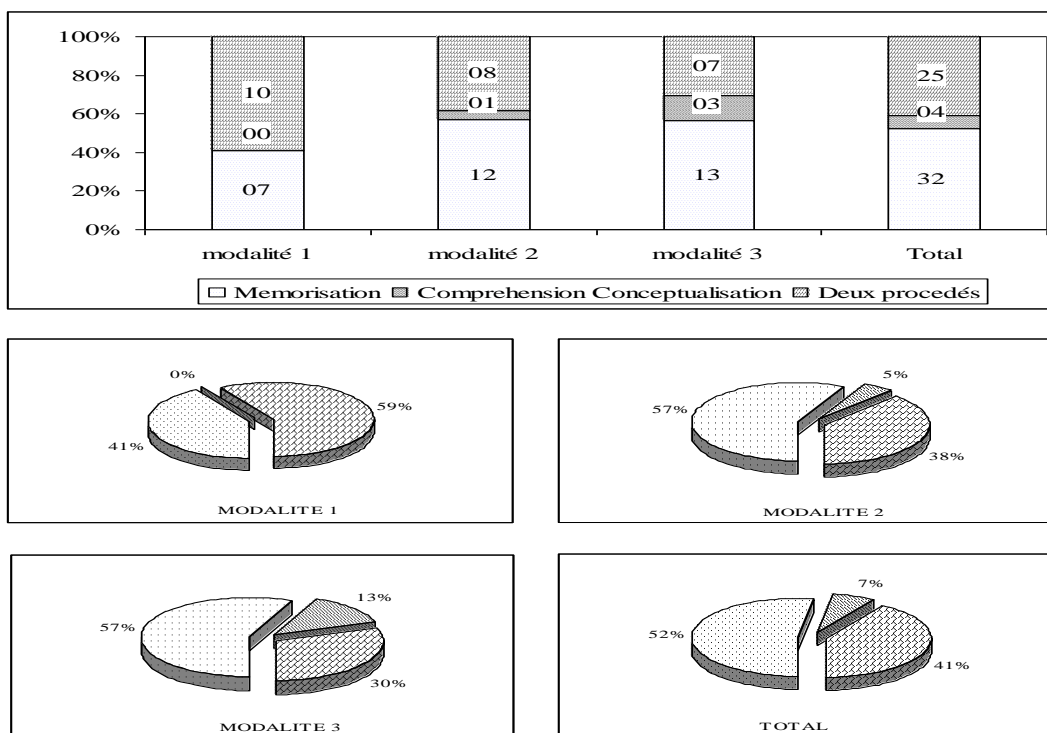
doit d'être enseignée selon une approche sémasiologique (forme → sens). L'aspect sémantique de la langue ne ferait qu'encombrer le cours à proprement dit, en éloignant l'attention de l'élève de l'essentiel : la maîtrise de la forme.

Pour les enseignants de moins de quinze ans, les opinions sont assez partagées. Les deux approches, sémasiologique et onomasiologique

(sens → 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.

#### 2.1.4. LES PROCÉDÉS 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 l'enseignant 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

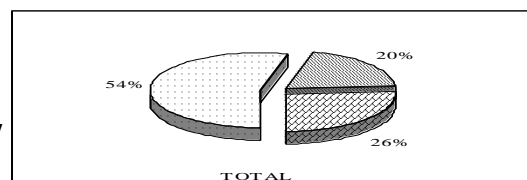
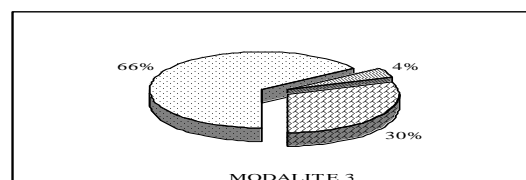
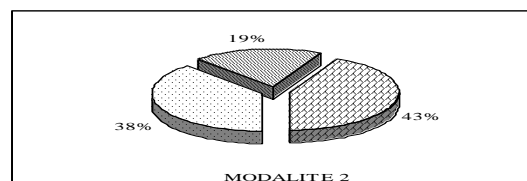
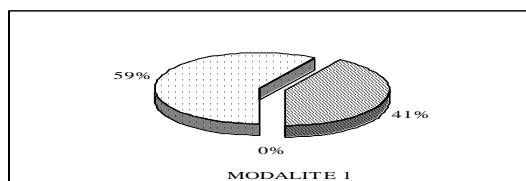
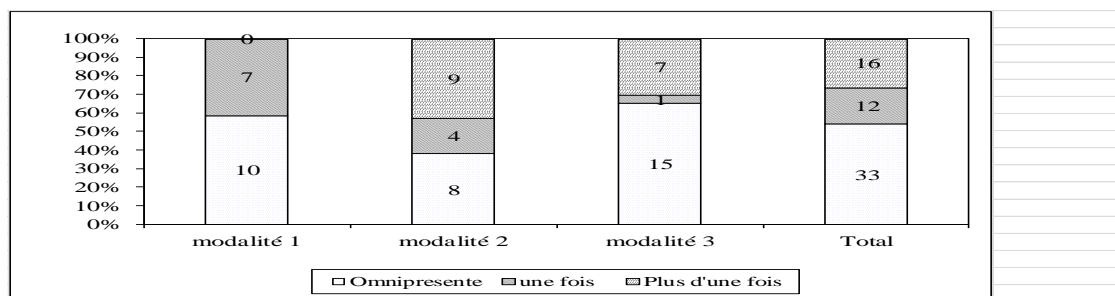
conceptualisation des règles grammaticales. Une attitude qui confirme, encore une fois, une vision ancrée dans les valeurs traditionnelles de l'enseignement d'une langue. Si on insiste sur l'aspect morphosyntaxique, on encourage l'apprenant, de manière consciente ou pas, à mémoriser.

7% de P.E.M 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.

## 2.2. PRATIQUES DE CLASSE :

Cette seconde partie du questionnaire se compose de trois items. Le premier propose aux P.E.M de définir la place qu'ils accordent à la grammaire au sein de la séquence 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.

### 2.2.1. PLACE DE LA GRAMMAIRE AU SEIN DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE .



Les P.E.M 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 la séquence didactique. Une ou deux séances de grammaire ne peuvent suffire à installer une compétence et à l'évaluer, même si celle-ci semble être plus au moins présente chez l'apprenant.

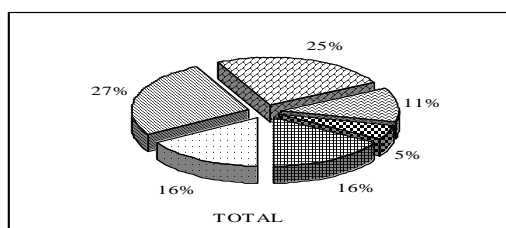
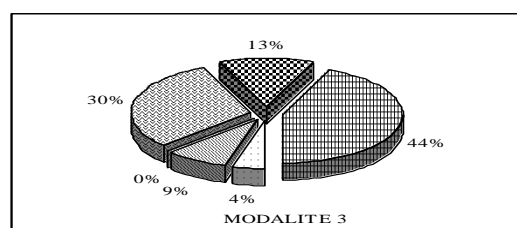
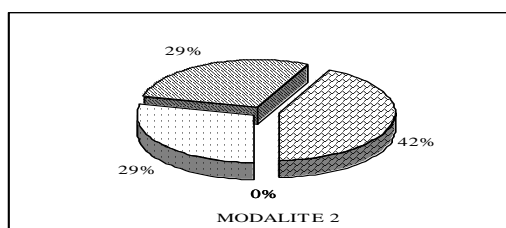
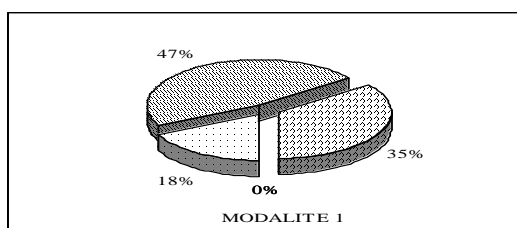
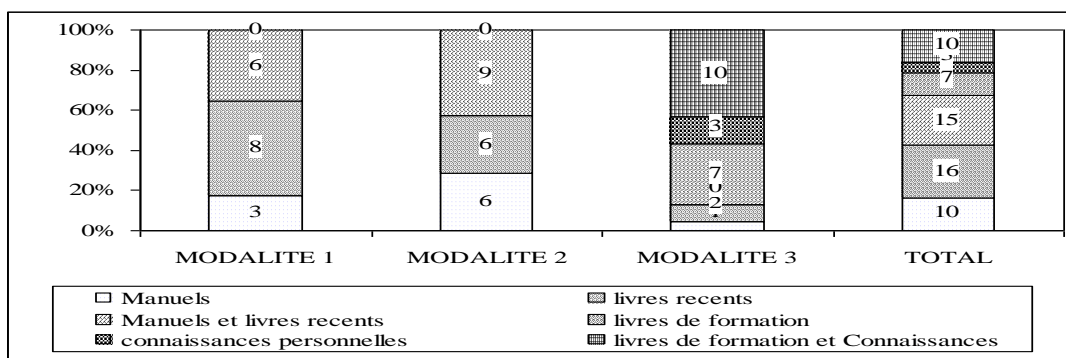
Ce qui semble clair, c'est que les moins de cinq ans sont convaincus que, quelle que soit la méthode adoptée, le passage par la grammaire est inévitable. Il est inconcevable de penser réduire le volume d'horaire de la grammaire.

26% des enseignants de plus de cinq ans d'expérience pensent que la grammaire se fait une seule fois dans la séquence didactique.

20% des P.E.M 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.M de moins de cinq ans d'expérience accordent un volume horaire plus élevé à la grammaire par séquence didactique, contre 19% chez les moins de quinze d'expérience qui y recourent plus d'une fois et 4 % chez les plus de quinze ans, qui eux ,n'y recourent qu'une seule fois.

## 2.2.2. LES OUTILS DIDACTIQUES :



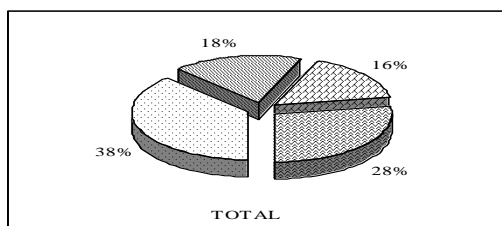
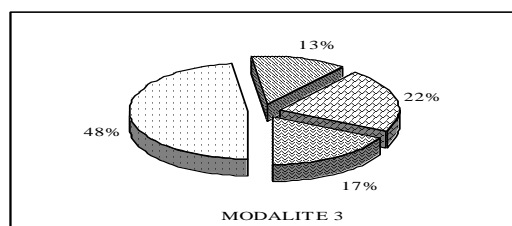
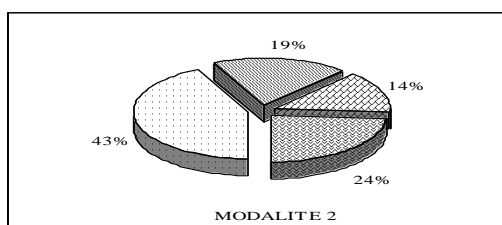
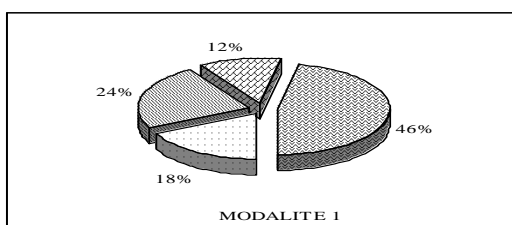
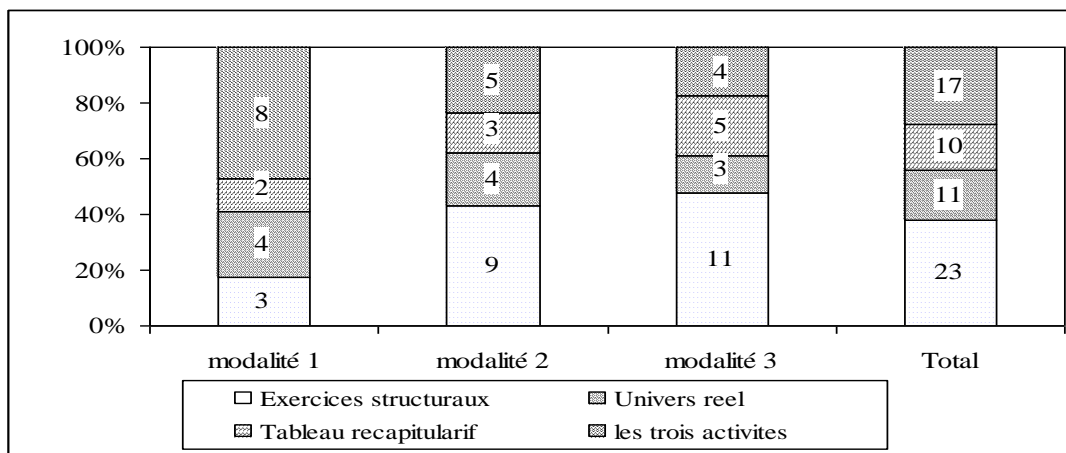
Les résultats divisent notre échantillon en deux groupes : les moins et les plus de quinze ans d'expérience.

Les premiers affirment puiser dans le manuel, le parascolaire 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.M seulement, utilisent le manuel de manière exclusive jusqu'à en faire une application servile. Ils expliquent leur démarche par l'impossibilité pour les apprenants de se procurer un quelconque autre outil didactique. L'apprenant 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.



### 2.2.3. LES PROCÉDES D'ENSEIGNEMENT :



Sans vouloir s'afficher comme partisans exclusifs d'un seul procédé d'enseignement /apprentissage de la grammaire, 38% de P.E.M 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.M.

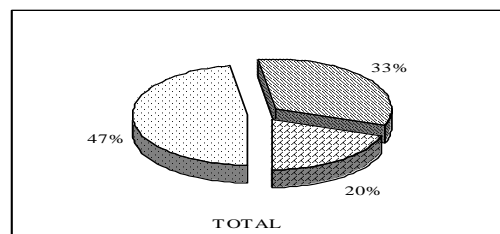
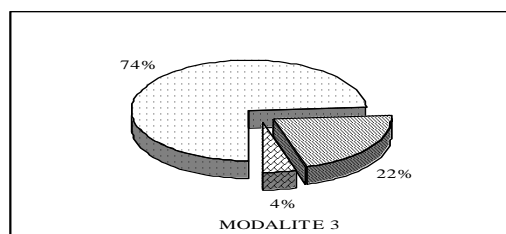
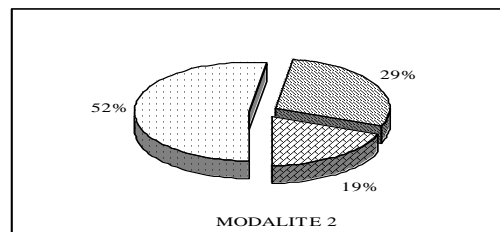
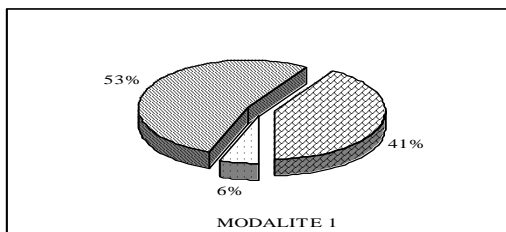
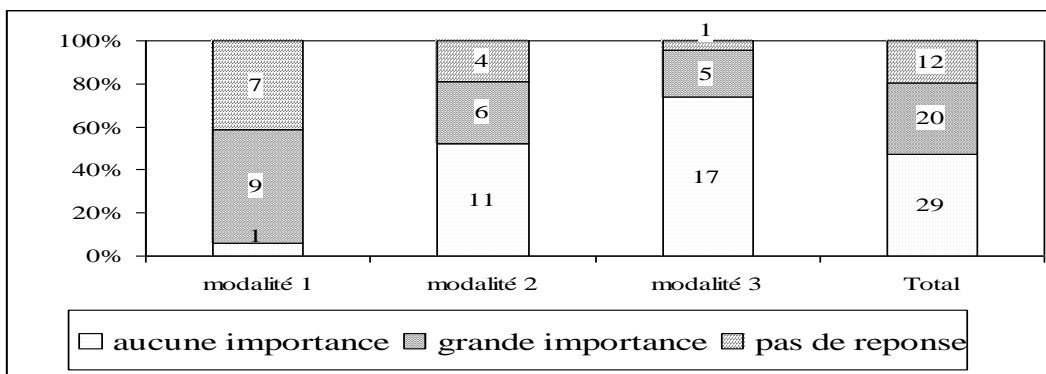
Bien que l'on se refuse à encombrer l'apprenant de règles à mémoriser, l'enseignement de la grammaire n'ira pas non plus jusqu'à sortir du cadre de ce

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

### 2.3 ENSEIGNEMENT ET DIRECTIVES:

En dernière partie du questionnaire, deux questions ouvertes permettent aux P.E.M 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.

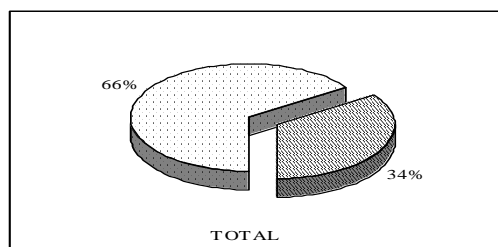
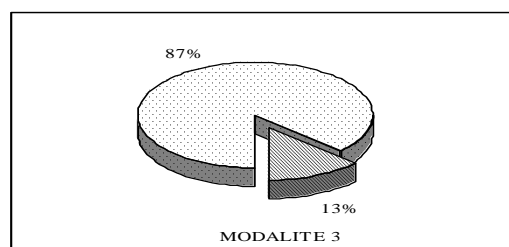
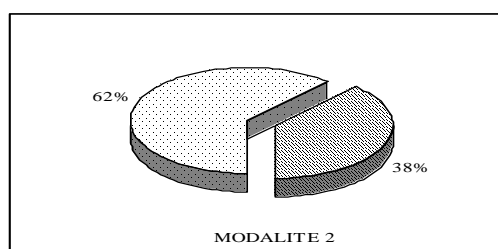
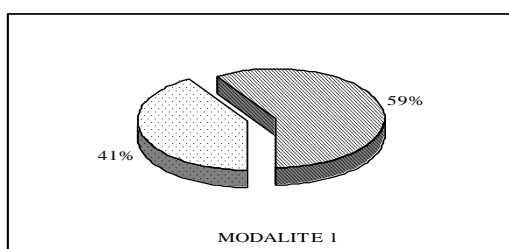
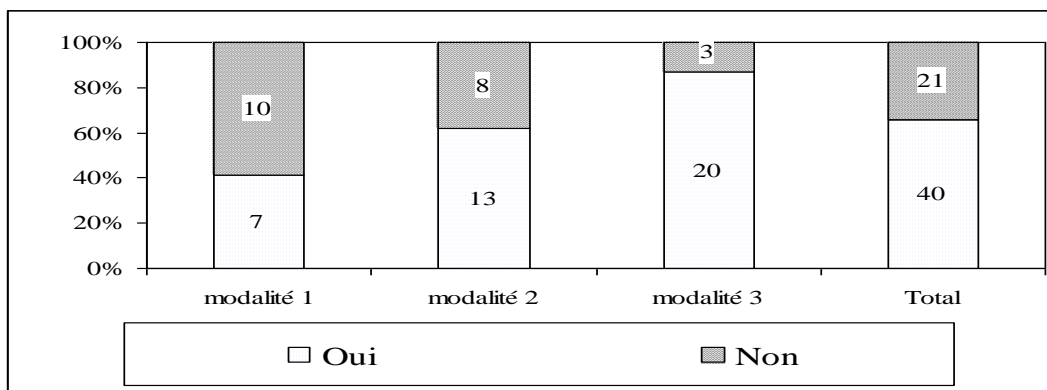
#### 2.3.1 A PROPOS DES DIRECTIVES :



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.M, 47% affirment ne pas leur

accorder une grande importance. Cette indifférence, vis à vis des directives, est surtout ressentie chez les P.E.M les plus expérimentés.

### 2.3.2. 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.M 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.M de plus de quinze ans jugent leurs pratiques conformes à leurs préconceptions.

### **3. EVALUATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS :**

#### **3.1. EVALUATION :**

##### *3.1.1. QUELLE REPRÉSENTATION 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 où la sémantique est bannie. 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.M 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, il est préférable d'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.M 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.M de moins de quinze ans d'expérience, que l'approche onomasiologique (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.M 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.M, 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 apprenant qui ne base 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.M :

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.M envisagent la grammaire selon un point de vue profondément ancré dans les valeurs traditionnelles de l'enseignement de la langue française.

### 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 la séquence didactique, les P.E.M 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.M de moins de quinze ans affirment qu'ils font une ou plus d'une fois de la grammaire ; moments durant lesquels, il est question, comme l'affirme un enseignant de l'enseignement du moyen « *qu'au cycle moyen, on rappelle, on révise 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, en prenant compte bien sûr du niveau de la classe* ». <sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> . Remarque formulée par un enseignant au cours d'un entretien

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 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.

Donc, au niveau du cycle moyen, la grammaire est le maître mot du cours. Elle est présente sous un aspect ou sous un autre tout au long de la séquence : la 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 est élaboré à partir de remarques issues de l'observation des pratiques de classe d'une manière générale et en particulier en 4<sup>ème</sup>AM. Ce dernier [tableau] est basé sur les contenus disciplinaires du programme et le type de texte exploité dans ce niveau [4<sup>ème</sup>AM]. (cf. **annexe 5**) définit la place qu'occupe la grammaire dans la séquence 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 LA SEQUENCE</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).
Production 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).
Morphosyntaxe	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.
Production 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.
Production 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.M 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 parascolaires récents, dont l'avantage est d'être conforme au programme.

Les P.E.M 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.M 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 moyen, l'exercice structural est le meilleur moyen de consolider, automatiser, 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 moyen 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 moyen est donc inductive, c'est-à-dire que l'enseignement va des exemples (modèles textuels) aux règles. On peut, par exemple, demander aux élèves de découvrir une règle à partir d'une série d'énoncés (corpus) : l'enseignant présente d'abord un énoncé modèle dans son cours. 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, pendant le cours, l'enseignant propose aux élèves d'appliquer les règles explicitées en réalisant un ou des exercices structuraux de reconnaissance et de transformation (**cf. annexe 6**)

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 la séquence 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.

### *3.1.3. LES P.E.M ÉVALUENT LEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE:*

Les P.E.M, 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 moyen algérien, cependant, ils souhaiteraient élaborer leurs cours à leur façon.

Les P.E.M, 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 langue : A titre d'illustration, en 4<sup>ème</sup> AM, le projet I implique l'étude de certains articulateurs qui 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.

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.M, de plus de quinze ans d'expérience, affichent une discordance 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 brevet. 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.

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.

### 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 ?

#### 3.2.1. LA GRAMMAIRE :

Les P.E.M 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.* ».<sup>47</sup> Ainsi considérée, la grammaire n'est plus un objet d'enseignement, mais une entreprise de chercheurs, de linguistes et de grammairiens qui offrent indirectement au pédagogue un matériel brut même s'ils ne travaillent pas directement pour lui ou pour le praticien. Ce dernier traite ce matériel pour le proposer en classe sous forme « *d'explicitation des règles, suivie d'applications conscientes de la part des élèves* »<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> BESSE H., PORQUIER ., Grammaire et didactique des langues, Hatier / CREDIF, Paris, 1991, p.16

<sup>48</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, op.cit., p.206

Le but étant d'arriver à construire, chez l'apprenant, une compétence linguistique qui lui permettra de reconnaître les différentes catégories linguistiques et les relations de dépendances qu'elles entretiennent au sein de la langue.

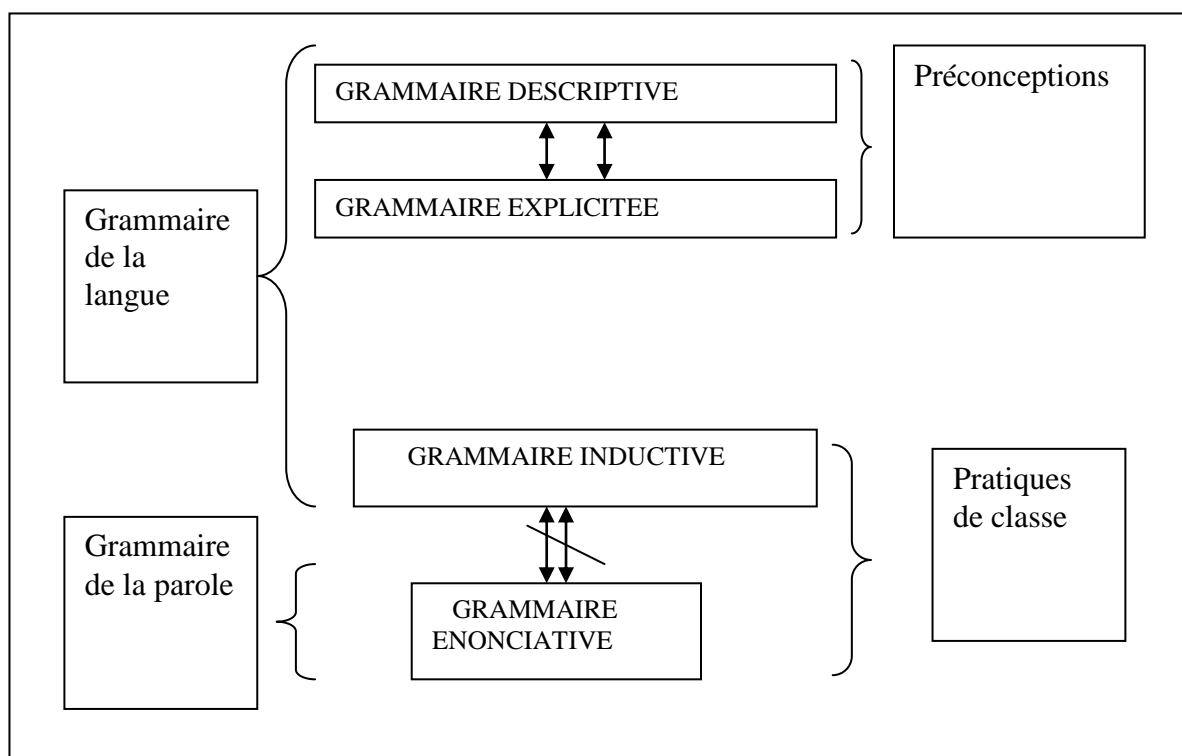
Cette explicitation se fait en classe de manière inductive (**cf. *Supra.p60***). La règle est considérée comme une micro représentation du fonctionnement global de la langue. En observant les structures représentées à travers un corpus décontextualisé, élèves et enseignants devront user de la terminologie 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 la séquence 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 la séquence didactique (**cf. *supra. Tableau.p58***). Si on suppose un rappel constant de la règle grammaticale telle qu'elle est 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 moyen algérien, selon les préconceptions des P.E.M :



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* ». <sup>49</sup> Présentée comme énonciative, la grammaire devient une description des possibilités pour exprimer une idée à travers un énoncé. 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,

<sup>49</sup>TANRIVERDIEVA K., La notion de grammaire dans l'enseignement /apprentissage du F.L.E., Université de Lyon. Rapport de recherche bibliographique. Mars 2002, p.44

comme le souligne Emile BENVENISTE, « *nous pouvons tout dire et nous pouvons le dire comme nous voulons* ». <sup>50</sup>

La grammaire enseignée au moyen algérien est définie suivant les préconceptions de la plus part des P.E.M (exception faite des moins de cinq ans). Elle est à l'image de leurs représentations. Cependant, la progression imposée par la séquence 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.

### 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* ». <sup>51</sup> 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.

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.

---

<sup>50</sup> BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale I*, Cérès éditions, 1995, p.66

<sup>51</sup> GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980, p.21



La grammaire pratiquée s'inscrit dans la perspective sémasiologique. 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 personnels, 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.M? La réponse est par l'affirmative, 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 sémasiologique, 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 la séquence 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.

### 3.2.3. SON APPRENTISSAGE :

Les P.E.M se représentent 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* ». <sup>52</sup> En manipulant la langue, l'apprenant répond à des stimuli, et réagit face à l'enseignant 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* ». <sup>53</sup>

Les stratégies d'apprentissage que les P.E.M du moyen algérien cherchent à activer chez leurs apprenants, dépendent exclusivement des objectifs de leur enseignement. Si le but du cours de grammaire est de montrer comment la langue fonctionne, pour que ce fonctionnement puisse être respecté par

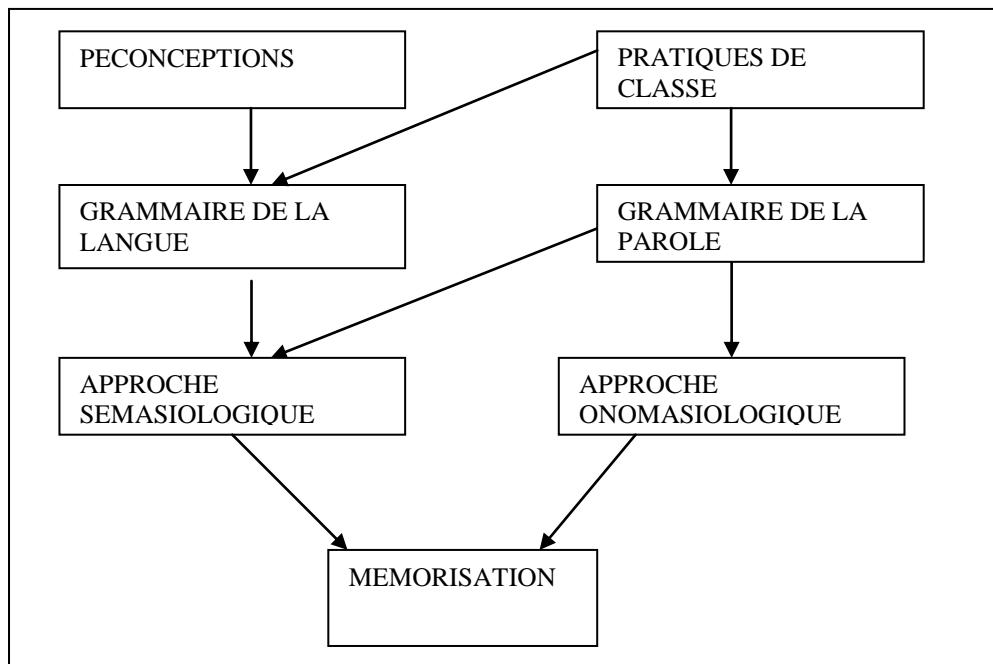
---

<sup>52</sup> CYR P., Les stratégies d'apprentissage, CLE international, Paris, 1998, p.48

<sup>53</sup> GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire de la didactique des langues, op.cit., p.336

l'élève, la mémorisation devient le meilleur moyen de s'assurer que la notion explicitée peut être réactivée par la suite. Elle a été pour ainsi dire emmagasinée.

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



Tous les P.E.M enseignent suivant leur vision 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.

## **4. QUELLE GRAMMAIRE POUR LE MOYEN ALGERIEN ? REALITES ET PERSPECTIVES.**

### **4.1. REALITES :**

#### **4.1.1. PRATIQUES DE CLASSE ET DIRECTIVES OFFICIELLES, L'ÉTERNELLE DISCORDE :**

Telle que nous l'avons présentée dans notre premier chapitre, la grammaire du F.L.E, au moyen algérien, est sémantique (onomasiologique). Son objectif 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* ». <sup>54</sup>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.M doit donc mettre l'accent sur l'importance de pratiquer cette langue dans des conditions d'échange réelles, même si cela implique des écarts et des erreurs.

---

<sup>54</sup>BOUGUERRA T., Didactique du F.L.E en Algérie. *Contribution à une méthodologie d'élaboration / réalisation*. Alger O.P.U., p .115 « mémoire de magistère 1986 »

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.M car cette dernière implique une définition, des objectifs et des méthodes différents.

La grammaire descriptive des classes de langue au moyen, 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 ». <sup>55</sup> 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 pu conceptualiser, à travers le cours de grammaire à proprement dit, les structures linguistiques nécessaires à la fabrication de son texte, afin qu'il puisse les reproduire puisque :

---

<sup>55</sup> Enseignement du français 4<sup>ème</sup> AM. *Livre du professeur*. Alger, I.P.N., p.7 (S.D).

*« 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. ».*<sup>56</sup>

Il ne s'agit plus d'analyse de structures décontextualisées 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.M 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.M, il ne s'agit pas seulement de 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 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

---

<sup>56</sup>Enseignement du français 4<sup>ème</sup> AM. *Livre du professeur.* Alger, I.P.N., p.5 (S.D).

l'enseignement/apprentissage à concevoir la langue comme un ensemble d'idées, au-delà de toute considération de l'ordre de la syntaxe.

#### *4.1.2.. DE LA DISCORDE NAÎT LE BRICOLAGE MÉTHODOLOGIQUE :*

La pratique de l'enseignement grammatical au moyen algérien, rend compte de la vision que se font les P.E.M 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, concernant le profil de sortie d'un titulaire de B.E.M, il se résume à être capable d'utiliser la langue française de manière plus ou moins autonome, à l'écrit et à l'oral, pour poursuivre des études secondaires.

L'enseignant, au moyen 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 communication, 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 moyen est traditionnelle puisqu'elle compte des « *règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme* ». <sup>57</sup> 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 fonctionnel 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.M 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.

Cette diversité contraint l'enseignant, consciemment ou pas, à une forme d'éclectisme méthodologique. En réalité, il devient éclectique par nécessité pour éviter d'épouser les querelles des écoles. Il met en pratique deux approches : 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* ». <sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? op.cit., p.42

<sup>58</sup> CASTELLOTTI V., « Méthodologie, que disent les enseignants ? ». pp.50-53. In le F.D.L.M Méthodes et méthodologies.(Numéro spécial). Janvier 1995.



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'est 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* ». <sup>59</sup> 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 parvenus à un bon niveau de connaissance de l'usage d'une langue, se trouvent perdus en face d'exemples d'emploi* » <sup>60</sup>

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 .Ce qui n'est malheureusement pas le cas de la majorité des professeurs.

Ainsi, la grammaire du moyen algérien reste une invention hybride <sup>61</sup> 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.

## **4.2.PERSPECTIVES :**

### **4.2.1.POUR UNE MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Les problèmes soulevés dans ce chapitre ne peuvent masquer ou occulter un autre volet important dans l'enseignement de la grammaire, qu'est la

---

<sup>59</sup> DEBYSSER F., La place de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E, Cours UNIL. Sèvre-Lausanne, 1997-1998, p.34

<sup>60</sup> WIDDOWSON H G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier – CREDIF, Paris, 1991, p.30

<sup>61</sup> Ego.

formation des enseignants sans laquelle tout édifice s'écroule. Peut-on dire comme N. Chomsky que « *c'est au professeur de langue lui-même qu'il appartient de valider ou de réfuter toute proposition spécifique car il y a bien peu de choses en psychologie et en linguistique qu'il puisse accepter aveuglement* ». <sup>62</sup> Il est vrai que l'idéal serait que l'enseignant algérien devienne lui-même une grammaire pédagogique et qu'il se fasse une méthode et une grammaire personnelles. Mais, disons que pour atteindre cet idéal, l'institution a des responsabilités à prendre quant à la formation initiale et continue et permanente des enseignants de langue. Nous savons quelle abnégation et quel courage, il faut pour un enseignant pour remettre en cause ce qu'il enseigne souvent depuis de nombreuses années. Mais nous savons aussi qu'il n'hésitera pas à le faire s'il est convaincu que l'avenir de ses apprenants est en jeu.

La réforme est impossible si les enseignants ne sont pas recyclés, réadaptés et préparés à ce changement. Mais cette condition n'est pas la seule ; cette réforme exige le concours actif des professeurs, des inspecteurs et des spécialistes en la matière et donc la conviction profonde de l'intérêt qu'elle [la réforme] présente. Ainsi, on aura dégagé les enseignants des contraintes et des difficultés éprouvées pour la description des modèles métalinguistiques de référence. Ce qui devrait les aider à mieux comprendre les échecs observés actuellement dans ce domaine et à saisir que le meilleur modèle n'est pas celui que l'institution légitime par son autorité selon le retentissement qu'une recherche en cours, une théorie ou une approche à la mode pourraient avoir sur l'enseignement de la matière.

L'approche communicative a certainement révolutionné la didactique, en proposant une vision plus centrée sur l'apprenant et sur les besoins réels de pratique de la langue que Louis Porcher approuve :

*« Le savoir-apprendre est une compétence scolaire décisive. On ne saurait croire qu'elle est innée. Apprendre est un savoir-faire, une compétence,*

---

<sup>62</sup> Chomsky N., Aspects de la théorie syntaxique, éditions du Seuil, Paris, 1971, p.284

*une technique, donc aussi un métier. Le très célèbre « apprendre à apprendre » [donc] est une réalité. Pour être un bon élève, il faut avoir acquis le savoir-apprendre. La première tâche de tout enseignant est de développer chez l'élève cette compétence là, dans sa matière, ici une langue étrangère.*

*En outre, chaque individu est caractérisé par ses propres manières d'apprendre (...) Chacun apprend à sa façon ». Cela implique que tous les moyens sont bons pour apprendre ; est c'est pourquoi que : « [chaque]'enseignant peut (et doit) enseigner à apprendre, aider l'élève à découvrir les caractéristiques de son propres apprentis(...). L'apprenant tient la fonction centrale et c'est à l'enseignant qu'il incombe de développer celle-ci. La centration sur l'élève n'est pas une nouvelle mode pédagogique, c'est la condition même d'un enseignement adéquat,(...), c'est-à-dire qui vise à faire comprendre : le but d'un enseignement n'est pas expliquer,(...), mais de faire comprendre, de faire incorporer. L'explication n'en n'est qu'un moyen ». <sup>63</sup>Au détriment peut être, 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 laisser sans ressources, au milieu des ruines de son passé ». <sup>64</sup>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 :*

---

<sup>63</sup> PORQUER L., « le Français langue étrangère », Hachette, Paris, 1995, p.27

<sup>64</sup> GALISSON R., D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, op.cit., p.116

« c'est par la formation des enseignants et uniquement par elle que le fonctionnement s'inscrira ou non, parmi les grands mouvements de rénovation de l'enseignement/apprentissage des langues ». <sup>65</sup>

Comment concevoir une séquence, un cours de grammaire de sens ? Comment évaluer dans une perspective pragmatique de l'enseignement de la grammaire ? Voici des coins d'ombre qui, encourageant peut être les P.E.M à se résoudre à un éclectisme dangereux ou à un dogmatisme handicapant : « *les règles sous-jacentes à un matériel d'enseignement, font en principe partie du bagage grammatical de l'enseignant utilisateur, bagage présumé non seulement suffisant mais homologue des descriptions pédagogiques adoptées* ». <sup>66</sup> Un P.E.M bien formé, comme tout autre enseignant du système éducatif, est un enseignant qui aura la possibilité d'appliquer des directives dont il maîtrisera 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. Investir dans une formation plus adaptée des enseignants, c'est aussi favoriser les conditions d'apprentissage. En adhérant à la vision de Francis Cicurel(1985) qui voit que « *la classe est le lieu par excellence d'échanges métalinguistiques* ». <sup>67</sup> La classe devient donc un univers d'interactions entre apprenants et enseignants, il ne serait pas difficile d'imaginer qu'un enseignant qui maîtrise les différents aspects de sa pratique, forme des apprenants avertis qui savent comment gérer leur apprentissage : « *On peut penser que la concordance entre la grammaire pédagogique des méthodes et celle, in situ, de l'enseignant peut selon les cas entraver ou faciliter le montage d'une grammaire autonome par ses apprenants* ». <sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> GALISSON R., D' hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, op.cit., p.117

<sup>66</sup> BESSE H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, op.cit., p.194

<sup>67</sup> CICUREL F., «Parole sur parole ou métalangage dans la classe de langue, Clé internationale, Paris, 1985, p.56

<sup>68</sup> BESS H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, op.cit., P.195

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 multiples des remédiations 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 : « *connaître des notions spécifiques relatives à la didactique du F.L.E et des langues en général, à la pédagogie générale à l'enseignement/apprentissage comme élément d'un système* ». <sup>69</sup> 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. Une meilleure prise en charge (formations : continues : à distance- interne à l'établissement et à la circonscription- stages bloqués-séminaires locaux,régionaux et nationaux,colloque...) s'impose, en plus des outils didactiques appropriés qui permettent à l'enseignement/apprentissage d'être opérationnel en classe. Enfin, ce qui nous semble le plus important à l'heure actuelle, serait d'accorder davantage d'autonomie à l'enseignant pour l'inciter et le pousser à aller au-delà de la simple application de consignes.

#### 4.2.2 .GRAMMAIRE DE SENS OU BONS SENS DE LA GRAMMAIRE.

Si la mise en pratique d'une approche, nécessite d'abord une meilleure formation des enseignants, elle implique aussi 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 : « *La convergence et la cohérence entre une progression,*

---

<sup>69</sup>BERTOCCHINI P., COSTANZA E., « Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant, pp.174-181. In le F.D.L.M « Méthodes et méthodologies, Numéro spécial, Janvier 1995.

*linguistique, grammaticale et l'acquisition d'une compétence de communication, ne sont pas résolues de façon satisfaisante à ce jour ».*<sup>70</sup>

C'est -à-dire qu'à 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 : *« en prétendant répondre aux besoins de chaque apprenant ; elle (l'approche fonctionnelle) n'a pas élaboré d'instruments permettant à la fois un travail collectif en classe et des cheminements individualisés ».*<sup>71</sup> A supposer que l'on arrive à développer une certaine autonomie chez nos apprenants ,comment modifier leurs représentations de la grammaire ? Comment les amener 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 demeure tributaire des conditions d'enseignement/apprentissage si celles -ci sont défavorables, l'apprenant est le seul à en pâtir.

Un autre problème lié à la pratique d'une grammaire de sens, est celui de recréer les conditions d'énonciations en classe. Une vision pragmatique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, encourage à considérer la langue comme un moyen de communication, cependant :

---

<sup>70</sup> DEBYSER F., La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E, op.cit., p.51

<sup>71</sup> BESSE H., PORQUIER R., « Polémique en didactique du renouveau en question », clé internationale, Paris, 1980, p.130

« Vouloir faire pratiquer une langue fonctionnelle en tenant compte des valeurs pragmatiques, exige la prise en compte des variables institutionnelles difficiles à recréer, à simuler en classe ».<sup>72</sup> Il est difficile de simuler dans un univers aussi restreint que l'espace-classe, toutes les nuances d'ordre sémantique que peut englober une forme syntaxique : les valeurs de l'impératif comme mode de l'injonction, en est la preuve évidente vu la diversité de sens qu'il peut véhiculer et l'enjeu de 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 d'un côté mais il souligne aussi la nécessité d'un recours au sens. Un cours de grammaire qui présenterait ce mode de manière conventionnelle, sous forme d'exercices réflexifs de conjugaison est à coup sûr insuffisant.

S'il est très 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 pas espérer des résultats satisfaisants et probants.

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...* ».<sup>73</sup> 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.

L'état de léthargie dans lequel sont plongées nos classes de langue implique 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 et l'ajuster pour qu'elle ne ressemble pas à :

---

<sup>72</sup> BESSE H, PORQUIER R., Polémique en didactique du renouveau en question, op.cit., p.121

<sup>73</sup> GENESTRE P., Politique et enseignement, éditions Ivan Davy, Paris, 1998, p. 118

« Ces gadgets coûteux, ayant des finalités précises, auxquels on préfère un bon vieil outil demandant un tour de main plus habile mais infiniment plus maniable ». <sup>74</sup> Le P.E.M se retrouve face à un dilemme ; pratiquer une approche dont il ne saisit pas la portée ? Ou enseigner comme il sait le faire ?

La grammaire du moyen doit rendre compte de la réalité des conditions d'enseignement/apprentissage du F.L.E, elle doit convaincre ses utilisateurs de son efficacité en tant 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 tant que concepteurs de programmes, tant qu'enseignants de Français que la grammaire du F.L.E évoluera dans le bon sens.

Bien que nous puissions conclure à la légitimité du recours à la grammaire de sens, vu les objectifs communicatifs visés par les programmes du F.L.E au moyen , nous pouvons tout de même nous interroger sur l'enseignabilité dans nos collèges d'une grammaire sémantique.

---

<sup>74</sup> BESSE B., PORQUIER R., « Polémique en didactique du renouveau en question », op, cit., p.131



## CONCLUSION

La grammaire est par définition l'essence de la langue. Les problèmes que son enseignement suscite en classe sont révélateurs du lien étroit entre pratiquer une langue et respecter sa grammaire. Ce qui se passe dans nos collèges (d'enseignement moyen) 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.

« *La méthode tout comme un arbre se juge à ses fruits* ». <sup>75</sup> Les enseignants sont convaincus par la grammaire traditionnelle parce qu'elle a donné ses fruits : des élèves qui maîtrisent la règle et qui la respectent. L'idée de passer par la règle pour apprendre une langue est ancrée en chacun de nous et le niveau de maîtrise de la langue française par nos élèves ne fait que la renforcer.

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 la mise en application ; il ne faut espérer le voir la pratiquer. D'abord parce qu'elle n'aura pas réussi à le « séduire » au point qu'il remette en cause 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 ; éventuellement une grammaire qui irait au-delà des formes linguistiques sans pour autant être réduite à sa plus simple expression : une fois ou deux fois par semaine.

---

<sup>75</sup> BOUDALIA-GREFFOU M., « L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov, Alger – LAPHOMIC. (S.D), p.9 (préface de M. Djidjelli.

En engageant les enseignants dans le processus d'élaboration des manuels et des programmes ; on serait en train de tester une approche tout en l'adaptant.

Beaucoup de questions resteront posées, certains linguistes sont même allés jusqu'à se demander si la grammaire était enseignée ? S'il n'était pas préférable de la supprimer de la classe de langue puisqu'elle déforme l'image de celle-ci en la réduisant à un amas de règles.

De notre côté, nous nous posons une question : « Et si les enseignants avaient raison en affirmant que passer par la règle facilite l'acquisition d'une langue ? »

La grammaire traditionnelle a formé nos cadres supérieurs, nos journalistes, nos écrivains et d'autres. Dans certains pays francophones comme le Québec, l'enseignement de la grammaire est formel parce qu'il y a souci de conservation d'une norme si on a choisi l'approche communicative, nous n'avons plus le droit de corriger l'écrit d'un apprenant qui parle français. Puisque seule compte la portée communicative de son discours...et non sa grammaire.

Alors, nos yeux, nos oreilles sont sensibles à la faute ; ils la corrigeront toujours même si nous nous proclamons partisans de l'approche communicative.

Il reste que la première tâche qu'on doit imposer à la grammaire, est d'apprendre aux élèves à mieux parler et à mieux écrire par le biais d'une syntaxe peu variée mais parfaitement cohérente et une terminologie descriptive limitée mais précise. Pour finir, nous dirons qu'il revient aux spécialistes de s'appuyer sur les hypothèses d'aujourd'hui et leur demander des « vérités » provisoires même si elles sont susceptibles d'être dépassées par celles de demain. Tout travail de réflexion et de programmation de cette importance exige un travail d'équipe comme nous l'avons déjà signalé. Sa qualité dépendra du labeur de chacun et de la contribution de tout le monde. Les conditions du savoir reposent sur une permanente contestation. Toute recherche est aventure, risque et promesse. La pédagogie n'échappe pas à la loi et c'est ainsi et pour répondre à notre question qui a constitué le thème de cette réflexion, nous ne pourrions que dire que le meilleur enseignement de la grammaire sera celui qui, rendant compte du

maximum des faits, le fera de la façon la plus simple, la plus générale et la plus systématique possible.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**BENVENISTE, Emile**

Problèmes de linguistique générale. Cérès éditions. Tunis 1995.

**BERTOCCHINI, Paola. COSTANZO, Edwige**

« 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. PORQUIER, Rémy**

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**

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

**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

**BOGAARDS, Paul**

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

**BOUDALIA-GREFFOU, Malika**

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

**BOUGUERRA, Tayeb**

Didactique du F.L.E en Algérie. *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/conférences/charaudeau.html](http://cobalt.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conférences/charaudeau.html)]

**CHOMSKY, Noam**

Aspects de la théorie syntaxique. Paris, édition du seuil.1971 [1965]

**CICUREL, Francis**

« Parole sur parole ou métalangage dans la classe de langue ». Coll. Didactique des langues étrangères. Clé inetrnationale.1985.P51.

**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.

**Enseignement du français 4<sup>ème</sup> AM.** *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 3<sup>ème</sup> AM.** (c.p l'IEF : Keltoum Djilali et l'IEEF : Mira-Wahiba Toumi. I.N.R.E(M.E.N) décision n°614/2005 datée du 10/08/2005, et **de 4<sup>ème</sup> AM** 30/04/2006(c.p l'IEF : Keloum Djilali et l'PES : Anissa Melzi

**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 Moyen 1AM - 2AM - 3AM-4AM**  
(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..(2ème 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.



# **ANNEXES**

**PROJET 2 : 3AM**

***A l'occasion de la journée de l'environnement (11 juin), je réalise une brochure pour décrire l'environnement, expliquer son importance et ce qui le menace.***

***Séquence 3 : je décris pour expliquer un processus de fabrication***

Compétences à développer :

- Construire du sens à partir d'un texte lu
- Résumer un texte
- Construire un texte à partir d'un schéma
- Transcrire un schéma en texte

Objectifs d'apprentissage

- Bâtir des hypothèses de sens en s'appuyant sur le paratexte
- Identifier le thème
- Reconnaître la situation d'énonciation
- Dégager l'organisation du texte
- Repérer des passages explicatifs dans le texte
- Repérer des passages descriptifs

Objectifs linguistiques

- Analyse des structures prescriptives
- La notion du temps et du mode
- Les modalisateurs
- La complétive par « que »
- La notion du temps et du mode
- La forme active et la forme passive

## ACTIVITE :

## Compréhension de l'écrit

### Texte support :

### le miel

Le miel est la substance sucrée produite par les abeilles à miel à partir de nectar ou de miellat qu'elles entreposent dans la ruche et qui sert de nourriture tout au long de l'année.

L'abeille butine le nectar des fleurs pour en utiliser le sucre. Selon la plante, le sucre peut être différent par sa composition en glucose, fructose et saccharose. D'autres éléments du nectar vont donner au miel sa couleur et son goût unique : les vitamines, les pigments, les arômes.

Les abeilles butinent de fleur en fleur en remplissant leurs jabots de substances sucrées. Une fois rentrées à la ruche, elles transforment le sucre en miel ensuite des ouvrières vont faire sécher ce miel qui contient encore plus de 50 d'eau :

Elles régularisent d'abord plusieurs fois le miel, l'étalent en couche avec leur langue, l'entreposent dans les cellules et laissent mûrir.

Une fois pleine de miel, la cellule est recouverte de cire.

Prenez toujours du miel. Ces bienfaits sont multiples et différents.

Son efficacité sur certains types de brûlures est attestée : il accélère la cicatrisation des blessures et des plaies ; il lutte également contre les bactéries. Face à l'intérêt thérapeutique du miel, certains laboratoires l'incorporent dans leurs produits

Extrait de « Wikipédia »



Compréhension globale

\*Exploitation de l'image pour dégager la visée du texte

\*Que représente cette image ?

\*Quel produit nous donne l'abeille ?

\*Aimes-tu le miel ?

\*Que penses-tu de l'abeille ?

\*Est-elle un insecte nuisible ou utile ?

\*Que doit faire alors ? (la protéger)

### Image du texte

\*Observe le texte

\*Dégage les éléments périphériques

\*titre ; nombre de paragraphes ; source, auteur

### Hypothèses de sens

De quoi l'auteur parle –t-il ?

A qui parle-t-il ?

De quoi parle-t-il ?

### Lecture silencieuse et vérification des hypothèses.

#### Analyse du texte :

Quel est le thème du texte ?

Relève le champ lexical de miel.

Que fait l'auteur dans ce texte ?

Quel est le type ce texte ?

Relève du texte la définition du miel.

Quelle est son importance, son utilité ?

Quel est son rôle ?

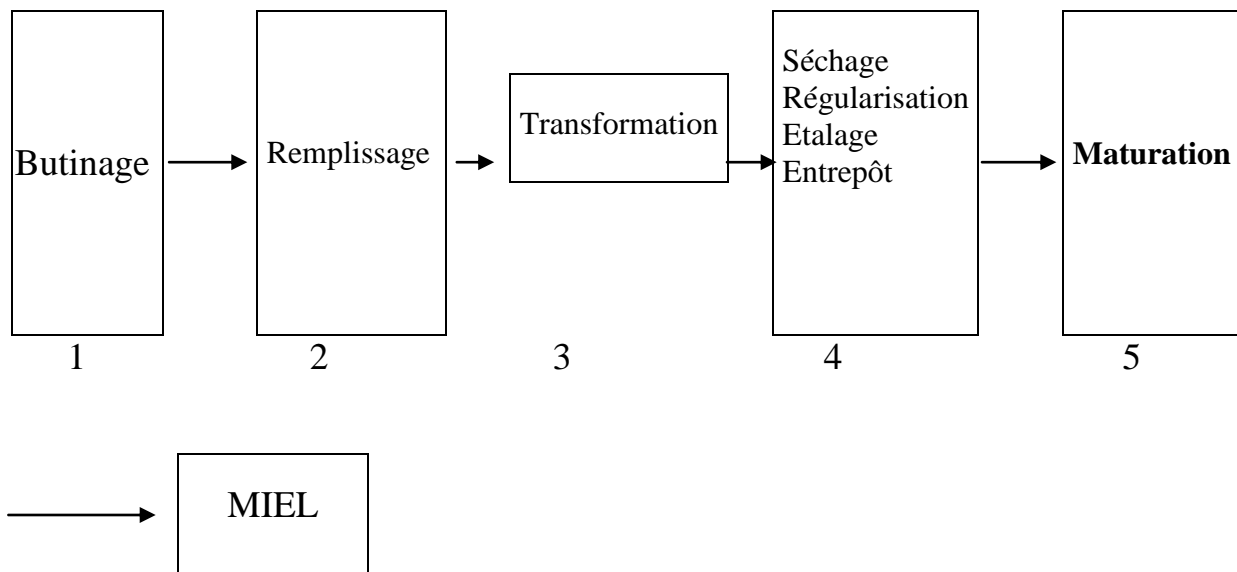
Relève les passages qui expliquent les bienfaits du miel.

De quoi est-il composé ?

Comment est –il fabriqué ?

Quel est le processus de fabrication du miel.

## Schématisation de ce processus



### Texte à titre d'exemple :

D'abord, les abeilles butinent les fleurs et remplissent leurs jabots. Puis rentrent à la ruche où elles transforment le sucre des fleurs en miel.

Après, les ouvrières sèchent ce miel ensuite elles le régurgitent plusieurs fois, l'étalent en couche, l'entreposent dans les cellules et le laissent mûrir. Enfin, le miel est prêt à être consommé.

### Conceptualisation/synthèse

Le miel est une substance naturelle produite par les abeilles.

Le nectar des fleurs est recueilli par les ouvrières et transformé en miel dans les poches de leurs appareils digestifs, les jabots. Il est ensuite entreposé dans les alvéoles de la ruche pour mûrir.

Il est composé de sucre, de vitamines, de pigments et d'arômes.

Ce produit lutte contre plusieurs maladies.

## ACTIVITE 2

## Morphosyntaxe

I-Doit-on manger toujours du miel ? Oui

Relève la phrase du texte qui justifie votre réponse.

Prenez toujours du miel.

-Observation et analyse de la phrase :

Par quoi commence la phrase ?

A quel temps est-il conjugué ? Et à quel mode ?

A quoi sert ce temps ?

Avec quels autres pronoms peut-on le conjuguer ?

Qu'exprime ce temps ?

Exercices d'application : manuel scolaire page 132,133

II-Rappel du texte : l'abeille

Je **pense** et je **suis certain** que l'abeille est un modèle d'intelligence et de travail.

Je **vous assure** qu'elle peut butiner des milliers de fleurs pour fabriquer du miel.

Il **est clair** qu'aucun autre insecte n'est capable de faire ce travail.

Nous **aimons** et nous **souhaitons** que l'abeille soit toujours protégée.

### Observation et analyse des phrases

Que penses-tu de l'abeille ?

Es- tu certain ?

Dis qu'exprime les verbes en gras ?

Comment appelle-t-on la phrase où se trouvent ces verbes ?

Comment appelle-t-on la phrase introduite par « que »

Je pense / que l'abeille est un modèle d'intelligence et de travail.

P. principale                      P. subordonnée complétive

Je suis certain / que l'abeille est un modèle d'intelligence.

P. principale      P. subordonnée complétive

Nous aimons / que l'abeille soit toujours protégée.

P. principale      P. subordonnée complétive

- Vérifions ensemble les modes et les temps des verbes dans les deux propositions.

Exercices d'application : n°1-2 p47 (manuel scolaire)

## II Analyse des structures prescriptives : l'injonction

### La notion du temps et du mode.

Retrouvons ensemble le conseil que nous donne l'auteur dans le texte.

Prenez toujours du miel.

-Avec quoi commence cette phrase ?

-A quel temps est-il conjugué ?

-Comment appelle-t-t-on cette phrase ?

La terminaison du verbe te rappelle quel pronom personnel ?

Connais-tu d'autres pronoms personnels ?

Utilise-les à la place de « vous »

-Prends toujours du miel.

-Prenons toujours du miel.

### Exercices d'application

Exercices n° 1 page 132 (manuel scolaire)

### III L'expression du but

Pour quoi l'abeille butine-t-elle le nectar des fleurs ?

Elle butine le nectar des fleurs pour en utiliser le sucre

Qui peut reformuler la phrase avec une manière ?

<p>Pour en utiliser du sucre GP de but</p>	, l'abeille butine le nectar des fleurs.
--	--

Que remarques-tu ?

Comment appelle-t-on cette phrase ? Une phrase **SIMPLE**

Comment appelle-t-on ce groupe ? Un Groupe Prépositionnel de but(G.P)

Quelle est préposition qui exprime cette idée ? « Pour »

Connais-tu une préposition ? Afin de (d'), dans le but de (d' - Transformation du GP proposition

L'abeille butine le nectar des fleurs <b>P. Principale</b>	<b>Pour qu'elle en utilise le sucre.</b> <b>P. subordonnée de but</b>
---	--

Combien y a-t-il de proposition ?

Par quoi sont-elles reliées ?

Quel genre de phrase as-tu obtenu ? Une phrase complexe

Remplaçons l'articulateur « pour que » par d'autres : Afin que

-A quel temps est conjugué le verbe de la subordonnée ?

Vérifions ensemble. Remplace le sujet « elle » par « nous ».

L'abeille butine le nectar des fleurs pour que **nous en utilisions .....**

A quel temps est conjugué le verbe ? Au présent du subjonctif

Retenons : avec pour que, afin que le verbe de la subordonnée se met au subjonctif présent.
---

Exercices d'application : n°4 page 29 (manuel scolaire).



## VI- La forme passive et la forme active

Le miel est produit par les abeilles.      ► Phrase passive

1-Observation et analyse de la phrase

Quel est le sujet dans cette phrase ?

Est-ce qu'il fait l'action du verbe ?

Alors qui produit le miel ?

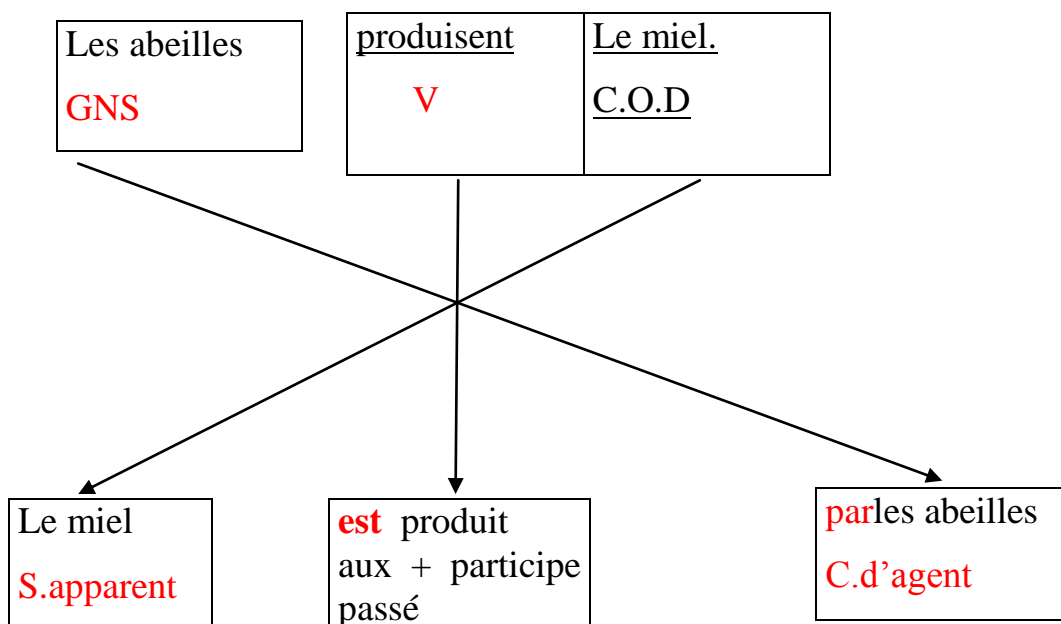
Les abeilles produisent le miel.      → Phrase active

Quel est le sujet dans cette phrase ?

Est-ce qu'il fait l'action ?

Comment appelle-t-on les deux formes (voix) ?

### Schéma de la transformation



A Retenir :

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

Exercices d'application : n°5, 6,7 page 47 (manuel scolaire).

## ACTIVITE

## Production écrite

Rappel : Que produisent les abeilles ? → Le miel

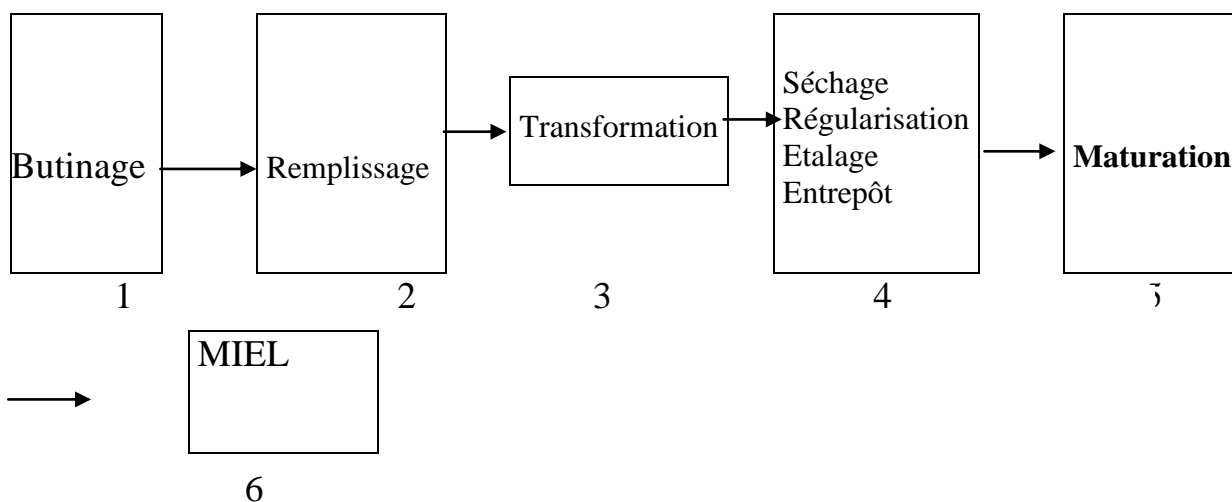
C'est quoi le miel ? → C'est une substance  
sucrée.

Comment les abeilles produisent-elle du miel ? → Elles passent par des  
étapes.

Citons-les.

Rappelons le processus de fabrication du miel.

### Schématisation de ce processus



### Texte à titre d'exemple : rappel

D'abord, les abeilles butinent les fleurs et remplissent leurs jabots. Puis rentrent à la ruche où elles transforment le sucre des fleurs en miel.

Après, les ouvrières sèchent ce miel ensuite elles le régurgitent plusieurs fois, l'étalent en couche, l'entreposent dans les cellules et le laissent mûrir. Enfin, le miel est prêt à être consommé.

**Sujet** : Rédige à ton tour, un texte de 8 à 10 phrases dans lequel tu décris et tu expliques à tes camarades un processus de fabrication.

Consignes :

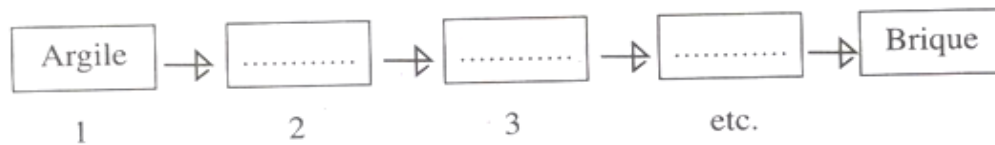
- Donne un titre à votre processus de fabrication.
- Cite les différentes étapes.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Réemploi l'expression du but
- Accompagne ton processus de fabrication par un schéma pour mieux expliquer tes informations.

## Evaluation formative

Rédige un texte dans le but de décrire à tes camarades un processus de fabrication.  
Tu en expliqueras les différentes étapes.

Accompagne ton texte d'un schéma explicatif pour mieux visualiser l'information.

Ex :



Choisis parmi les processus suivants celui que tu connais le mieux, tu peux également parler d'un processus autre que ceux qui te sont proposés :

- de la chenille au papillon ;
- de la laine à la pelote de laine ;
- du tissu à la robe ;
- du blé au pain.

### Conseils

Choisis le processus que tu connais le mieux.

Définis avec soin chaque étape.

- Numérote chaque étape ou utilise des articulateurs pour insister sur l'ordre des étapes.
- Nomme chaque étape.

Donne un titre au schéma.

## Observe

## Mousse au chocolat

- |   |                  |
|---|------------------|
| - ..... le beurre et le chocolat au bain-marie.   | - Incorporer     |
| - ..... jusqu'à obtention d'une pâte lisse et homogène.                                       | - Monter         |
| - ..... un à un les jaunes d'oeufs dans la préparation tiède.                                 | - Malaxer        |
| - ..... le sucre et travailler le mélange à nouveau jusqu'à ce qu'il soit parfaitement fondu. | - Ajouter        |
| - ..... les blancs en neige ferme.  | - Faire ramollir |
| - ..... les à leur tour cuillerée par cuillerée.  | - Incorporer     |
| - ..... au réfrigérateur pendant trois heures avant de .....                                  | - Servir         |
|   | - Mettre         |

Complète la recette ci-dessus par les verbes proposés dans la colonne de droite.

## Découvre

- 1 - Quelle est l'intention de celui qui a rédigé le texte ? Comment appelle-t-on ce genre de texte ?
- 2 - Quel est le mode des verbes ?  
Les destinataires partagent-ils la même situation de communication que celui qui a produit ce texte (sont-ils au même moment dans un même endroit) ? Comment peux-tu expliquer l'emploi du mode utilisé ?
- 3 - Quel mode aurait-on employé si les destinataires étaient face à celui qui a produit ce texte ?  
• Récris ce texte au mode que tu as trouvé, d'abord en t'adressant à une seule personne, ensuite en t'adressant à plusieurs personnes.

## Sauce au curry

Dans 50 g de beurre, faire revenir sans coloration un oignon haché très fin. Ajouter 30 g de farine et 10 g de curry. Bien mélanger. Mouiller avec trois quarts de litre de bouillon préparé avec 2 tablettes de bouillon cube. Laisser mijoter 20 minutes environ.

- Un professeur de cuisine explique à ses stagiaires comment faire une sauce au curry. Récris la recette en utilisant les outils de la prescription (ex : il faut, vous devez..., etc.).

## Complète l'énoncé

Pour donner des instructions, on utilise les modes ..... et ..... . Pour exprimer l'obligation on peut employer les verbes ..... et .....

## La soupe à la grimace

- Prenez une mine renfrognée.
- Ajoutez un petit air antipathique.
- Saupoudrez de quelques contorsions d'épaules.
- Allongez le tout de quelques rictus ou à défaut d'un rire jaune.
- Amalgamez le tout avec un ou deux regards de travers.
- Arrosez de trois ou quatre soupirs excédés.
- Mixez le tout.
- Garnissez chaque écuelle d'une remarque déplaisante.
- Servez glacé.

- 1 - A quel mode sont conjugués les verbes de cette recette ?
- 2 - Récris-la à la deuxième personne du singulier.
- 3 - Quels sont les ingrédients proposés pour réaliser cette recette ?

## Je vais vers l'expression écrite.

En t'inspirant du texte ci-dessus, rédige pour la rubrique " Jeux et Détente " du journal du collège la recette de " la bonne humeur ". Pour les ingrédients, pense à utiliser des termes comme : rires, grimaces, sourires, blagues, etc.

Annexe4 :

QUESTIONNAIRE

**Chère/ cher collègue,**

Je vous soumetts ce questionnaire, nécessaire à l’aboutissement d’un travail de recherche sur : « L’enseignement de la grammaire du français langue étrangère dans le cycle moyen 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 celle-ci vous semblerait incomplète, vous pouvez noter vos commentaires la rubrique « autre ».

---

**FICHE PERSONNELLE :**

Age.....Expérience.....Profil de formation.....

1-Parmi les propositions suivantes, choisissez 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/ou 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(s) :.....  
.....

2-Selon vous, une règle grammaticale est-elle:

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

Autre(s) :.....  
.....

3- Dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, le sens doit-il être pris en considération :

- Oui.
- Non.

Pourquoi ?.....  
.....

4-En grammaire doit-on :

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

Pourquoi ?.....  
.....

5-L'enseignement/apprentissage de la grammaire relève-t-il de :

- de la simple mémorisation ?
- de la compréhension et de la conceptualisation ?
- des deux procédés(ou opérations mentales) ?

Autre(s) :.....  
.....

6-Quelle est la fréquence de l'activité grammaticale dans la séquence didactique ?

- Elle intervient une seule fois dans chaque séquence.
- On y recourt plus d'une fois dans chaque séquence.
- Elle est omniprésente à travers la séquence didactique.

Autre(s).....  
.....

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

- le manuel scolaire ? Le guide ? ou le programme ?ou les trois ?
- les livres de grammaire publiés récemment ?
- les livres ayant servis à votre propre formation ?
- vos connaissances personnelles ?

Autre(s).....  
.....

8- Comment abordez-vous l'activité de grammaire avec vos élèves :

- par la combinaison d'exercices structuraux ?
- par des scénarios et univers représentés ?
- par le biais d'un tableau récapitulatif ?
- à l'aide des trois activités ?

Autre(s).....  
.....

9- Dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire que vous préconisez, quelle importance accordez-vous aux directives officielles ?

Précisez.....  
.....

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

Précisez.....  
.....

Merci de votre collaboration.



Annexe 5 :

Programme de grammaire de 4AM et 3AM

4°AM							
MOIS	Nb de semaines	PROJET	TYPES DE TEXTES	GRAMMAIRE	VOCABULAIRE	ORTHOGRAPHE	CONJUGAISON
EVALUATION DIAGNOSTIQUE							
Septembre	1 trimestre 13 semaines	Projet 1	ARGUMENTER EN DÉCRIVANT	- La coordination et la juxtaposition - L'expression du lieu - L'expression du temps	- La synonymie - L'antonymie - La polysémie	- L'accord sujet/verbe	- Le présent de l'indicatif
Octobre							
Novembre							
Décembre	Projet 2	ARGUMENTER	- L'expression de la cause - L'expression de la conséquence - L'expression du but	- Les registres de langue	- L'accord de l'adjectif qualificatif	- La concordance des temps (1)	
EVALUATION CERTIFICATIVE							
Janvier	2 trimestre 11 semaines	Projet 2	EN RACONTANT	- La phrase interrogative - L'interrogation directe et l'interrogation indirecte	- Les familles de mots	- Les homonymes - Les homophones	- La concordance des temps (2)
Février		Projet 3	ARGUMENTER EN EXPLIQUANT	- L'expression de la comparaison - L'expression de l'opposition - L'expression de la cause et de la conséquence - Les degrés de comparaison	- Les verbes d'opinion - La nominalisation	- Les adverbes en « ment », en « amment »	- Le conditionnel présent - Le présent de l'impératif - Le présent de l'impératif
Mars							
EVALUATION CERTIFICATIVE							
Avril	3 trimestre 8 semaines	Projet 4	ARGUMENTER EN EXPLIQUANT	- La complétive - L'expression du moyen	- Le lexique de l'argumentation	Les abréviations	- Le présent du subjonctif
Mal	EVALUATION CERTIFICATIVE						

3°AM							
MOIS	Nb de semaines	PROJETS	TYPES DE TEXTES	GRAMMAIRE	VOCABULAIRE	ORTHOGRAPHE	CONJUGAISON
EVALUATION DIAGNOSTIQUE							
Septembre	1 trimestre 13 semaines	Projet 1	EXPLIQUER DANS LE TEXTE NARRATIF	- La phrase nominale - La phrase verbale - Le groupe nominal et ses expansions - Les déterminants - Les qualificatifs	- Les connecteurs	- La ponctuation	- Le présent de l'indicatif et ses valeurs - Imparfait/passé simple
Octobre							
Novembre							
Décembre	Projet 2	EXPLIQUER DANS	- Le groupe verbal et ses constituants - Les verbes transitifs et intransitifs	- Les modalisateurs	- Les accords dans le groupe nominal	- Le passé composé de l'indicatif - Le futur de l'indicatif	
EVALUATION CERTIFICATIVE							
Janvier	2 trimestre 11 semaines	Projet 2	LE TEXTE DESCRIPTIF	- La phrase déclarative - La transformation passive - La coordination et la juxtaposition	- Le lexique laudatif/péjoratif ou mélioratif/dépréciatif	- L'accord du participe passé	Les temps du passif
Février		Projet 3	EXPLIQUER	- Les substituts grammaticaux et lexicaux - L'expression du lieu, de la comparaison, de l'opposition, de la condition, - L'expression de la cause et de la conséquence - Les degrés de comparaison	- Le champ lexical de l'explication	- Les homonymes	- La concordance des temps  - Le présent du conditionnel
Mars							
EVALUATION CERTIFICATIVE							
Avril	3 trimestre 8 semaines	Projet 4	EXPLIQUER	- La complétive	- Les registres de langue	- Les homophones	Le présent du subjonctif
Mal	EVALUATION CERTIFICATIVE						

## Annexe 6 : la voix passive/active

### Grammaire pour lire et écrire

Observe

#### Les énergies " nouvelles "

Les énergies dites " nouvelles " sont, en fait, anciennes pour la plupart. Si les énergies sont naturelles et renouvelables en permanence, elles ne **sont pas utilisées** partout puisqu'elles **sont liées** aux agents physiques (vent, soleil, marées, chaleur de la Terre). Ces énergies **sont** principalement **destinées** à la production d'électricité.

L'électricité peut **être produite** en utilisant directement l'effet des marées pour actionner des turbines.

Des sources thermales dans les régions volcaniques **sont** aussi **utilisées** pour produire l'énergie géothermique. La vapeur **est extraite** par forage et **est envoyée** directement par des canalisations de surface dans une turbine qui **est couplée** à un alternateur pour produire l'électricité, comme dans les centrales thermiques classiques.

L'énergie solaire **est** progressivement **maîtrisée** dans les pays à fort ensoleillement. Elle **est utilisée** en Afrique subsaharienne pour le pompage de l'eau, pour le dessalement industriel et pour la production d'électricité.

D'après Le nouveau Mémo encyclopédique

Découvre

- 1 - Cherche les sujets des verbes écrits en caractères gras et précise s'ils accomplissent les actions exprimées par les verbes. Que remarques-tu ?
- 2 - A quels temps ces verbes sont-ils conjugués ?
- 3 - Comment appelle-t-on cette voix ?

Recopie sur ton cahier l'énoncé suivant et complète-le.

Un verbe peut se présenter à la voix ..... ou à la voix .....  
A la voix ....., c'est le sujet qui fait ..... indiquée par le verbe.  
A la voix ....., le sujet ..... l'action exprimée par le verbe.

5 - Dans les phrases suivantes, indique si les verbes sont à la voix passive ou à la voix active :

- Tous les cartons avaient été grignotés par les rats.
- L'oiseau est sorti par la fenêtre.
- L'immense toile avait été tissée par une seule araignée.
- La petite fille sourit par politesse.
- Le dîner fut apprécié de tous.
- Le verglas recouvrira bientôt les routes.
- L'enfant est tombé par terre.
- La police interrogera tous les témoins.

6 - Souligne les compléments d'agent (attention aux pièges !) :

- Le jardin était embaumé d'un délicat parfum.
- L'élève connaissait sa leçon par cœur.
- Les acteurs sont sortis par les coulisses.
- Les enfants se sont pris par la main pour faire une ronde.
- Cette enseignante est aimée de ses élèves.
- La salle à manger était éclairée d'une vive lumière.
- Le cambrioleur fut arrêté par hasard.

7 - Récris les phrases suivantes à la voix passive :

- Le professeur corrige les copies des élèves.
- La confiture a attiré les guêpes.
- Un moustique piqua la petite fille à la jambe.
- Les décors étonneront les spectateurs.
- Les policiers poursuivaient les malfaiteurs qui couraient dans tous les sens.
- Les oiseaux avaient mangé toutes les miettes.

**PROJET3:** Argumenter dans un texte explicatif

**ACTIVITE :** Morphosyntaxe

OBJECTIF : étude de l'expression de l'opposition

Réemploi des articulateurs d'opposition

CORPUS (modèle textuel)

- 1/ La cigarette est dangereuse pour la santé mais les jeunes fument.
- 2/ Bien que la cigarette soit dangereuse pour la santé les jeunes fument.
- 3/Malgré le danger de la cigarette, les jeunes fument.
- 4/Malgré que la cigarette est dangereuse pour la santé, les jeunes fument.
- 5/La cigarette a beau être dangereuse, les jeunes fument.

REGLES A RETENIR

Bien que +Subjonctif
Malgré +Nom
Malgré que +Indicatif

APPLICATION

Voici une phrase :

Ce jeune est un génie en mécanique mais il ne trouve pas la panne de la voiture.

Réécris la phrase en remplaçant « mais » par :

Bien que.....

Malgré.....

Malgré que.....