

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et de la Langue Française

**MEMOIRE**  
**EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE**  
**MASTER ACADEMIQUE**

**Domaine :** Lettres et Langues étrangères

**Filière :** Langue française

**Spécialité :** *Didactique et langues appliquées*

**Elaboré par :**  
**BAZINE Loubna**

**Dirigé par :**  
**HAMAMDIA Samir**

***Intitulé***

**Analyse des supports textuels du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année du cycle  
moyen dans l'enseignement/apprentissage contextualisé de la  
grammaire selon la démarche implicite.**

Soutenu le : 07/07/2019

Devant le Jury composé de :

**Nom et Prénom**

**Grade**

Pr. BAHLOUL Nouredine, Professeur de l'université 8 mai 1945-Guelma, Président

M. ABU-ISSA Sami, Maître assistant A de l'université de 8 mai 1945-Guelma, Examineur

M. HAMAMDIA Samir, Maître assistant A de l'université de 8 mai 1945-Guelma, Encadreur

**Année universitaire : 2018/2019**

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon directeur de recherche M.HAMAMDIA Samir, maître assistant A à l'université de 8 mai 1945 Guelma, pour son orientation, ses recommandations, plus particulièrement, sa disponibilité et son accompagnement lors de l'expérimentation. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de ses précieux conseils, de ses encouragements et de sa confiance en mes compétences.

Sans vos orientations ce travail n'aurait pas pu être mené à bon escient.

Mes sincères reconnaissances vont également aux membres du jury

M. BAHLOUL Nouredine professeur à l'université 8 mai 1945

M. ABU-ISSA Sami Maître assistant A à l'université 8 mai 1945

D'avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche.

Un grand merci s'adresse aux enseignants et aux élèves du cycle moyen avec lesquels nous avons effectué notre expérimentation

Je remercie chaleureusement les enseignants du département de français, un grand merci s'adresse à eux tous, et plus particulièrement : M. Zerara, M. Ouartsy et M. Mouassa pour leurs conseils.

Mes sincères gratitude vont aussi à mes chères amies et à tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail.

## **Dédicace**

A mes chers parents,  
A toute ma famille.

## Résumé

Notre travail de recherche porte sur le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup>AM, comme dispositif didactique dans l'enseignement/grammatical implicite au service de l'assimilation des savoirs grammaticaux. En effet, la présente recherche a pour but de vérifier premièrement la compatibilité des textes supports proposés par ce manuel avec les contenus des leçons de grammaire programmées, de voir, en deuxième temps, si les enseignants de français du cycle moyen exploitent les supports textuels qui y sont proposés lors d'une séance de grammaire. Puis, cette étude vise à proposer de nouveaux supports didactiques pour revaloriser l'acte d'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de 1<sup>ère</sup>AM, à juger l'efficacité de ces supports textuels nouveaux dans l'enseignement grammatical et à montrer l'impact des pratiques culturelles (la dimension socioculturelle du texte support), relatives à la société algérienne, sur l'appropriation des connaissances grammaticales.

## Mots-clés

La grammaire, le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>AM, la démarche implicite, les supports textuels, la dimension socioculturelle

## ملخص

يعالج بحثنا الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط كأداة تعليمية في تدريس النحو المضمرة (غير المعلنة) الذي يخدم المعارف النحوية. هدف هذا البحث هو بالفعل معاينة ملاءمة النصوص «الدعامة» المقترحة من طرف الكتاب المدرسي مع محتويات الدروس النحوية المبرمجة. الهدف الثاني من هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كان أساتذة الفرنسية في الطور المتوسط يستعملون النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي في حصص النحو أم لا. تهدف الدراسة في الأخير إلى اقتراح نصوص "دعامة" جديدة لاستعادة قيمة عملية تدريس/تعلم النحو الفرنسي لأقسام السنة الأولى متوسط ولتقييم هذه النصوص الجديدة المقترحة ولإظهار تأثير التطبيقات الثقافية والبعد الثقافي والاجتماعي المتعلقة بالمجتمع الجزائري في الحصول على المعارف النحوية.

## الكلمات المفتاحية

النحو المضمرة، الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط، النصوص المقترحة، البعد الثقافي والاجتماعي

## **Abstract**

This research handles the first year middle school French textbook as a tool for implicit grammar instruction which serves students' grammatical knowledge. The research aims at testing the conformity of texts used in this textbook with the content of the grammar lessons in the syllabus. The second objective is to check whether French teachers make use of the texts suggested in the textbook in their grammar lessons or not. Finally the study recommends new texts in the aim of giving extra value to the teaching/learning of French grammar to first year students of the middle school .the study provides an evaluation of the suggested new texts and aims to demonstrate the impact of the social and cultural dimensions in the Algerian society on the acquisition of grammatical knowledge.

## **Key Words**

Implicit grammar, first year textbook, suggested texts, socio-cultural dimensions

## Liste des abréviations

FLE	Français langue étrangère
APC	Approche par les compétences
AM	Année du cycle moyen
ère	Première
ONPS	Office national des publications scolaires
P	page

## La table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	<b>1</b>
<b>Partie théorique</b> .....	<b>4</b>
<b>Chapitre 1 : Enseignement /apprentissage de la grammaire en Algérie et méthodologies de référence</b> .....	<b>5</b>
1. Etat de l'enseignement/apprentissage de français au cycle moyen, en contexte scolaire algérien, et ses objectifs.....	6
2. L'approche par les compétences comme méthodologie de référence.....	8
2.1. Les principes de l'approche par les compétences.....	10
3. La pédagogie du projet en classe de FLE.....	11
3.1. Les objectifs de la pédagogie du projet .....	12
4. Qu'est-ce que la grammaire ?.....	13
5. L'enseignement de la grammaire aux yeux des didacticiens.....	15
6. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en contexte scolaire algérien.....	16
<b>Chapitre2 : la notion de grammaire entre transposition didactique, grammaire textuelle, contextualisation et manuel scolaire</b> .....	<b>21</b>
1. La transposition didactique .....	22
2. La transposition didactique en grammaire.....	22
3. Entre grammaire scientifique et grammaire scolaire.....	23
4. De la grammaire de la phrase à La grammaire textuelle : quel passage didactique ?.....	25
4.1. Les éléments, sous-jacents, constitutifs de la grammaire de texte.....	26
4.4.1. La reprise de l'information par le biais de substituts.....	26
4.4.2. la progression thématique.....	27
4.4.3. Savoir enchaîner logiquement les idées du texte.....	27
4.4.4. Le système verbal.....	27
5. La contextualisation comme entrée didactique en classe de FLE.....	28

6. Le manuel scolaire : un matériel didactique indispensable en classe de langue.....	30
6.1. Définition du manuel scolaire.....	30
6.2. Les fonctions du manuel scolaire.....	32
6.2.1. Les fonctions propres à l'apprentissage .....	32
6.2.2. Les fonctions propres à l'enseignant.....	33
6.2.3. Les fonctions propres à la vie quotidienne et professionnelle.....	33
<b>Partie pratique.....</b>	<b>36</b>
<b>Chapitre 1 : protocole de la recherche (enquête).....</b>	<b>37</b>
1. La Méthodologie du travail et présentation de la population.....	38
1.1. La première technique de recherche : l'analyse d'un matériel didactique.....	38
1.1.1. Qu'est-ce qu'un matériel didactique ?.....	38
1.1.2. L'analyse d'un matériel didactique.....	39
1.2. La deuxième technique de recherche : le questionnaire auto-administré.....	39
1.2.1. Un questionnaire auto-administré.....	39
1.2.2. Description du questionnaire auto-administré.....	40
1.2.3. La population visée et échantillonnage.....	40
1.3. La troisième technique de recherche : L'expérimentation.....	42
1.3.1. L'expérimentation.....	42
1.3.2. Le champ de l'expérimentation .....	43
1.3.3. Les étapes de l'expérimentation.....	44
1.3.3. L'objectif de l'expérimentation.....	44
<b>Chapitre 2 : présentation, analyse et interprétation des données.....</b>	<b>45</b>
1. Présentation et analyse des données de la première technique de recherche (analyse d'un matériel didactique : la rubrique <i>grammaire</i> dans le manuel scolaire de première année moyenne).....	46
2. L'interprétation des données de la première technique de recherche : l'analyse des leçons de la rubrique grammaire dans le manuel scolaire de français de 1 <sup>ère</sup> AM .....	67



3. Présentation et analyse des données de la deuxième technique de recherche : le questionnaire .....	71
4. L'interprétation des données du questionnaire.....	81
5. Présentation, analyse et interprétation des données recueillies à travers la troisième technique de recherche : l'expérimentation.....	84
5.1. La première phase.....	84
5.1.1. Présentation des données de la première phase de l'expérimentation (lors des séances d'observation participante) .....	84
5.1.2. Analyse et interprétation des données de la première phase.....	91
5.2. La deuxième phase.....	
5.1.3. La présentation et l'analyse des données de la deuxième phase de l'expérimentation (lors des séances d'observation non participante).....	97
5.2.2. L'interprétation des données de la deuxième phase.....	99
6. La comparaison entre la première phase et la deuxième phase .....	100
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>107</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>112</b>

# **Introduction générale**

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère demeure une tâche compliquée qui suscite des efforts considérables de réflexions et de débats entre les didacticiens. En effet, cet acte se proclame en contexte scolaire algérien à travers des moyens et des techniques d'enseignement imposés par le ministère de l'éducation nationale dans le but d'aider les enseignants du FLE à intégrer l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Enseigner une langue étrangère, c'est principalement installer une compétence de communication qui se base essentiellement sur une compétence linguistique. La grammaire, étant une composante nécessaire de la compétence linguistique, se manifeste comme un volet occupant une place cruciale dans le cursus éducatif des élèves du cycle moyen. Jean-Louis Chiss et Jacques David disent à propos de ce sujet : « *La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives* »<sup>1</sup>. Autrement dit, la maîtrise de la grammaire joue un rôle déterminant dans l'acquisition de la compétence linguistique.

La première année du cycle moyen représente une phase de renforcement des acquis de l'élève du primaire où il consolide sa personnalité scolaire, ses habiletés cognitives, intellectuelles et socioculturelles. L'élève à partir de l'âge de 12 ans est conscient de son apprentissage ; Jean Piaget et Barbel Inhelder déclarent : « *Dès le niveau de 11-12 ans, la pensée formelle naissante restructure les opérations concrètes en les subordonnant à des structures nouvelles, dont le déploiement se plongera durant l'adolescence et toute la vie ultérieure* »<sup>2</sup>.

Evoquer la question de la grammaire de FLE en contexte scolaire algérien, c'est s'interroger sur les types de pratiques pédagogiques existantes sur terrain ainsi que sur les moyens didactiques et les ressources documentaires exploités par l'enseignant afin de concevoir une leçon de grammaire<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> CHISS, Jean- Louis. Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL* [en ligne]. 2002, n°13, p.13. Disponible sur : <<https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf>>. (Consulté le 08/10/2018).

<sup>2</sup> INHELDER, Barbel et PIAGET, Jean. *La psychologie de l'enfant*. [En ligne]. Quadriges. Paris : presse universitaire de France, 1996, p121 (Que Sais-je ?). Format PDF. Disponible sur : <<https://frenchpdf.com/psychologie-enfant-pdf>>. (Consulté le 01/11/2018).

<sup>3</sup> BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* [en ligne]. 2008, n°2, p 137-141. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 03/10/2018).

En effet, les enseignants du cycle moyen font recours à la démarche implicite qui donne la possibilité aux apprenants à découvrir par eux-mêmes les règles grammaticales à partir des textes supports en favorisant l'interaction enseignant/apprenant et entre les apprenants eux-mêmes.

En évoquant la thématique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au moyen et suite à la lecture de l'avant-propos du manuel scolaire de français de première année moyenne, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement/apprentissage des règles grammaticales se fait à partir des textes courts.

Etant une étudiante qui s'intéresse beaucoup à la didactique de la grammaire, nous allons nous interroger sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire suivant ces textes courts proposés par le manuel scolaire de première année moyenne, ce qui nous incite à poser les questions suivantes :

Les supports proposés (textes courts) par le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année moyenne, sont-ils adéquats aux contenus des leçons de grammaire programmées et constituent-ils un matériel didactique efficace pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite ? Si non, quels supports didactiques les enseignants peuvent-ils adopter pour rendre efficace l'enseignement/apprentissage de la grammaire ?

Afin de pouvoir trouver des réponses à nos deux questions de recherche, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les supports mis en œuvre dans le manuel scolaire pour enseigner les activités de langue ne sont ni convenables aux contenus de ces activités ni ne constituent un matériel didactique efficace pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite.
- Les enseignants pourraient chercher d'autres supports correspondant au contenu métalinguistique visé (langage accessible, texte compatible avec le savoir grammatical à enseigner) et à la dimension socioculturelle de l'activité (thème motivant, respect de l'aspect social de l'élève et enrichissement de son niveau culturel).

Notre étude, qui porte sur le manuel scolaire comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de première année moyenne, se veut une recherche descriptive à travers laquelle nous voulons :

- \* montrer La compatibilité ou non des supports didactiques proposés par le manuel scolaire avec les contenus à enseigner.
- \* Proposer de nouveaux supports didactiques pour revaloriser l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de première année moyenne.
- \* Examiner l'efficacité de nouveaux supports dans l'appropriation des connaissances grammaticales et socioculturelles.

Pour bien mener notre travail de recherche, nous mettons en lumière, dans un premier temps, les notions théoriques qui sont en lien avec notre sujet à savoir l'enseignement/apprentissage du français au moyen, la grammaire, son enseignement dans le contexte algérien, l'enseignement/apprentissage de la grammaire par les principes de l'approche par les compétences au cycle moyen, l'apport de la grammaire textuelle et le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année moyenne comme support d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Dans le but de vérifier nos hypothèses, la deuxième étape de notre travail de recherche, nous dirige vers l'adoption d'une démarche analytique qualitative pour vérifier la première hypothèse en effectuant une analyse didactique des supports proposés par le manuel scolaire de première année moyenne tout en nous appuyant sur une grille d'analyse inspirée de celle élaborée par Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet. Puis, nous vérifions par un questionnaire si les enseignants exploitent les textes courts proposés par le manuel sans chercher d'autres outils didactiques pour la réalisation des activités de grammaire. Enfin, nous allons opter pour une expérimentation en classe de français de première année moyenne dans le but de vérifier sur terrain l'efficacité de nouveaux dispositifs didactiques sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

# **Partie théorique**

**Chapitre1 : Enseignement/apprentissage de  
la grammaire en Algérie et méthodologies de  
référence**

L'enseignement du français en Algérie est en perpétuelle évolution. En effet, plusieurs réformes ont été effectuées par les responsables de l'éducation nationale à propos du système éducatif algérien pour les trois paliers : primaire, moyen et secondaire afin d'apporter à la fois un renouveau linguistique et méthodologique. Le cycle moyen, de par son importance pour la maturation des apprenants et le développement de plusieurs compétences, nous incite à faire une recherche documentaire sur l'enseignement du français et sur ses objectifs.

### **1. Etat de l'enseignement/apprentissage de français au cycle moyen, en contexte scolaire algérien, et ses objectifs**

Depuis les années 1980, et suite aux réformes mises en place au sujet des programmes d'enseignement du français langue étrangère en Algérie, l'école moyenne a pu entretenir jusqu'à l'époque actuelle son objectif extrême ; c'est de rendre l'élève capable de communiquer et de s'exprimer avec souplesse en français : « *Enseigner le français au moyen, c'est développer chez tous les apprenants la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction, tant à l'oral qu'à l'écrit* »<sup>1</sup>.

Il s'avère bien qu'en plus d'un enseignement extensif visant l'appropriation des savoirs acquis tout au long du cycle moyen, l'enseignant de français est censé amener l'apprenant à perfectionner ses compétences en communication orale et écrite ainsi qu'à s'exprimer avec spontanéité en gardant le principe de clarté et de correction. En d'autres termes, L'apprenant est appelé alors à : « *comprendre et employer efficacement la langue orale dans des situations de communication immédiates ; comprendre et manier la langue écrite avec aisance et justesse* »<sup>2</sup>.

Dans une même optique, nous signalons que les nouveaux programmes de français, mis actuellement au service des enseignants du cycle moyen, cherchent à développer chez les élèves en question des aptitudes communicationnelles sous le principe de l'autonomie d'apprentissage<sup>3</sup>. D'ailleurs, former un élève apte à lire, à s'exprimer oralement et par écrit dans des situations de communication diversifiées est l'intérêt souligné par les directives de l'éducation en Algérie.

---

<sup>1</sup>Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen. [En ligne]. 1980, 10p. Format PDF. Disponible sur : <<http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980-1.pdf>> (Consulté le 11/11/2018).

<sup>2</sup>Ibid.

<sup>3</sup>CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen*. [En ligne]. Juillet 2015, 5p. Format PDF. Disponible sur : <<http://physisaoura.com/?smd-process-download=1&download-id=1122>> (Consulté le 11/11/2018).



En ajoutant également qu'enseigner le français, c'est certainement acquérir une compétence linguistique permettant la communication orale et écrite, mais aussi c'est s'approprier une compétence socioculturelle qui se rapporte à la culture, à la société algérienne, aux valeurs républicaines ainsi que développer des compétences transversales qui donnent à l'élève la possibilité de réinvestir ses acquis linguistiques et socioculturels dans de différentes disciplines. En d'autres termes, l'enseignement du français au moyen a comme objectif global :

*« Le profil global de l'enseignement moyen se décline dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne et de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture et des valeurs partagées »<sup>4</sup>.*

La mise en place de cet enseignement/apprentissage se concrétise à travers la typologie textuelle et théoriquement sous le respect des valeurs algériennes. En effet, l'élève algérien, au cycle moyen, est censé comprendre des textes oraux et écrits de type explicatif, prescriptif, descriptif, narratif, argumentatif pour pouvoir, par la suite, procéder à la production concrète visant la résolution d'une situation problème à laquelle l'élève peut être confronté et cela en relation avec la situation authentique que vit l'apprenant dans son quotidien<sup>5</sup>.

Il est à démontrer que durant cette phase charnière, l'apprenant collégien est censé comprendre et exploiter les types de textes proposés dans le cycle moyen ; en première année, les deux types de textes programmés sont l'explicatif et le prescriptif. Il s'agit donc : *« de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types explicatif et prescriptif »*<sup>6</sup>. L'élève algérien en 1<sup>ère</sup> année moyenne est confronté à une situation de renforcement des prérequis du cycle primaire illustrée par l'ouverture à d'autres situations de communication relevant du type explicatif et prescriptif en compréhension comme en production.

---

<sup>4</sup>CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen*. [En ligne]. Juillet 2015, 5p. Format PDF. Disponible sur : <<http://physisaoura.com/?smd-process-download=1&download-id=1122>> (Consulté le 11/11/2018).

<sup>5</sup>Ibid. 7p.

<sup>6</sup>*Document d'accompagnement au programme de français de 1<sup>ère</sup> AM*. [En ligne]. Juin 2010, 5p. Format PDF. Disponible sur : <<https://fr.scribd.com/document/317291657/Document-d-Accompagnement-Au-Programme-de-1AM-2010-2011>> (Consulté le 13/11/2018).

Au niveau de la première année, l'élève se trouve alors dans une phase transitoire recherchant la continuité et le développement des savoirs en langue française en faisant appel à la typologie textuelle (le texte explicatif et prescriptif) afin de permettre la mise en fonction des apprentissages<sup>7</sup>. A la sortie de la première année, l'élève doit être en mesure d'expliquer et de prescrire dans des situations différentes en s'appuyant sur types textuels et en mettant en œuvre des connaissances métalinguistiques. Mais est-ce que réellement ce profil de sortie est accompli ?

Enseigner aux élèves le français langue étrangère, c'est faire appel aux différents moyens et outils didactiques tels qu'une méthode, une technique et une approche d'enseignement afin de permettre à l'élève d'accéder à un savoir donné. Ainsi, il est à signaler que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère exige la mise en œuvre d'une approche conforme au statut de la langue cible, aux attentes des apprenants et aux objectifs d'apprentissage signalés par les directives de l'éducation nationale. En contexte scolaire algérien, le passage didactique, d'un enseignement traditionnel représenté par un enseignant dominant et maître abord à un animateur et médiateur au sein de l'approche communicative visant comme compétence la communication, a donné naissance à ce que nous nommons actuellement l'approche par les compétences.

## **2. L'approche par les compétences comme méthodologie de référence**

Traiter la notion d'approche par les compétences comme théorie cognitive d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, c'est avant tout parler de l'approche communicative étant le début de l'approche par les compétences et la fin de l'histoire des méthodologies traditionnelles d'enseignement du français langue étrangère. Cette approche favorise la recherche, la réflexion, la créativité et la souplesse avec les apprenants et néglige les anciennes pratiques de classe.

Pour Evelyne Bérard, l'approche communicative, par la diversification des emprunts théoriques (linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours et pragmatique) et la prise en charge de l'aspect pratique ou pragmatique de la langue, cherche à instaurer chez les apprenants une culture communicative basée essentiellement sur des connaissances linguistiques et socioculturelles<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup>Plan annuel des apprentissages 1<sup>ère</sup> année moyenne (palier1), langue française, septembre 2018, 2p.

<sup>8</sup>BERARD, Evelyne. *L'approche communicative*. Paris : CLE international, 1991, 17-18 p. (Didactiques des langues étrangères).

En d'autres termes, pour apprendre à communiquer, il ne suffit pas d'avoir un bon niveau de langue mais aussi, il est nécessaire de bien connaître les normes d'usage relatives à un contexte socioculturel précis. En effet, l'approche par les compétences, comme outil didactique exploité en Algérie pour enseigner le FLE, partage le même objectif ultime de l'approche communicative qui est la compétence de communication.

Il convient de dire que, pour Arouna Diabate, la notion « *d'approche par les compétences* » a laissé le domaine de l'entreprise pour rejoindre celui de l'enseignement, de l'éducation et de la pédagogie pour permettre à l'école de répondre à un besoin tant socioprofessionnel qu'académique. L'approche par les compétences, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, vise donc l'intégration des connaissances acquises en classe dans la vie sociale des apprenants<sup>9</sup>. Nous signalons ainsi que cette approche tente de former un apprenant apte à prendre en charge son apprentissage par l'acquisition des compétences transversales, discursives et disciplinaires en transformant les savoirs acquis en classe à des savoir-faire mobilisables dans la société.

Quant à Xavier Rogieres, l'approche par les compétences, comme moyen de résolution de problèmes scolaires, essaye de combattre l'inefficacité des systèmes éducatifs en cherchant dans un premier temps à mettre le point sur ce que l'élève est censé maîtriser en fin d'année (profil de sortie) et non pas sur ce que l'enseignant doit transmettre dans le but d'amener l'apprenant à avoir le niveau attendu. Dans un second temps, l'APC sert à donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève l'utilité de ce qu'il apprend pour dépasser les contenus à retenir par cœur. Dans un troisième temps, cette approche tente de certifier les acquis de l'apprenant en termes de résolutions de réels problèmes et non plus en termes de compilation des savoirs et des savoir-faire que l'élève risque d'omettre. En deux mots, X. Rogieres voit que l'approche par les compétences est une réponse aux problèmes *d'analphabétisme fonctionnel*<sup>10</sup>.

La notion d'approche par les compétences (désormais APC) a été mise en exergue par plusieurs didacticiens entre autres Philippe Perrenoud qui voit que la lutte contre l'échec scolaire et la régulation du système éducatif se réalise par la mise en disposition d'une approche par les compétences. Cette approche permet de redonner du sens aux savoirs acquis

---

<sup>9</sup>DIABATE, Arouna. Didactique des langues et approche par les compétences des aspects curriculaires à la formation des enseignants. [En ligne]. 2013, p.169. Disponible sur :<<http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17-adiabate.pdf>> (Consulté le 16/12/2019).

<sup>10</sup> Xavier, Rogieres. La pédagogie de l'intégration en bref. [En ligne]. Mars 2006, p.3-4. Disponible sur :<<http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>> (Consulté le 15/12/218).

par une simple intégration dans des pratiques sociales, des situations complexes, des problèmes et des projets à réaliser<sup>11</sup>. Autrement dit le savoir acquis tout au long d'un parcours éducatif doit être durable et exploitable dans de différentes situations de la vie par une simple concrétisation des connaissances.

## 2.1. Les principes de l'approche par les compétences

Apprendre aux élèves des savoirs, en se basant sur l'approche par les compétences, sollicite la mise en œuvre de certains principes de fonctionnement de cette approche. Pour Philippe Perrenoud, la mission de l'enseignant au sein de l'approche par les compétences passe par les soubassements suivants :<sup>12</sup>

**1. « Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages »** : loin d'un apprentissage passif avec la pédagogie par objectifs, l'APC est une nouvelle approche qui vise à générer une meilleure contextualisation des savoirs acquis en classe afin de rendre l'apprenant un acteur actif et responsable de son propre apprentissage.

**2. « Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement »** : il convient de dire qu'enseigner, c'est différencier. En effet, en se référant à la pédagogie différenciée, chaque apprenant a des capacités propres à lui, chacun apprend avec une manière différente d'autrui et chaque élève possède un style d'apprentissage assez personnel.

**3. « Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles »** : l'enseignant cherche à travers l'étayage, la division du travail et la simplification des problèmes, une évolution et un ajustement de la tâche. Ce principe reste difficile à appliquer en classe car il exige une réforme curriculaire qui s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants.

**5. « Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels »** : c'est garantir la formation de l'apprenant dans sa dimension individuelle de manière progressive de la première jusqu'à la dernière année de sa scolarisation. Autrement

---

<sup>11</sup>PERRENOUD, Philippe. *L'approche par les compétences : une réponse à l'échec scolaire : Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale*, septembre 2000, Montréal. Disponible sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html) (Consulté le 21/12/2018).

<sup>12</sup>Ibid.

dit, l'APC doit assurer le suivi de la scolarisation de chaque apprenant jusqu'à la fin de sa formation.

En effet, l'approche par les compétences, dans le présent système éducatif algérien, qui cherche à installer plusieurs compétences chez l'apprenant, se présente en classe au moyen de la pédagogie du projet à partir de laquelle les manuels scolaires de français s'arrangent. Ces données nous incitent à découvrir ce que signifie la notion d'apprentissage par projet (la pédagogie du projet).

### **3. La pédagogie du projet en classe de FLE**

Loin de l'approche par les compétences qui méritent d'être encore mieux discuter au niveau de sa mise en œuvre en contexte scolaire algérien, la pédagogie du projet est aussi l'objet de discussion méthodologique infinie. En effet, la présente pédagogie qui s'organise sous les principes socioconstructivistes, elle s'éloigne de tout ce qui est didactique (savoir) pour joindre tout ce qui est actionnelle ou pratique de classe. En outre, la pédagogie du projet (apprentissage par projet ou enseignement par projet), reconnue comme une pédagogie adoptée par l'approche par les compétences, comme l'attitude ou la conduite du professeur envers ses apprenants et non plus comme technique d'enseignement, se caractérise par l'implication des apprenants dans des projets à réaliser. Par conséquent, L'élève comme pôle intéressant du contrat didactique, il réagit par un apprentissage en action. D'ailleurs, Jean Proulx dans une acceptation très élaborée, déclare qu'un apprentissage par projet c'est :

*«Un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable»<sup>13</sup>.*

Apprendre ou enseigner donc selon la pédagogie du projet, c'est faire appel aux connaissances acquises par l'élève en classe dans une perspective de mise en œuvre individuelle ou collective et d'application des savoirs afin de mesurer l'importance de tout ce qu'il assimile à l'école sous terme des savoir-faire observables et qui permettent à l'enseignant d'exercer une évaluation plus ou moins équitable.

---

<sup>13</sup>PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Québec : presses de l'université du Québec, 2004, 31 p.

Au tour de cette conception d'enseignement/apprentissage, l'élève est confronté à des situations d'apprentissage en action. Il participe à sa formation en tant qu'élément responsable de son parcours scolaire par la réalisation des projets qui peuvent être en relation avec l'environnement socioculturel de l'élève et qui interpellent le degré d'assimilation des savoir-faire dans des situations dûment diversifiées.

La mise en place de la pédagogie du projet cherche théoriquement à mettre en valeur les connaissances de l'apprenant et cela en rapport avec les finalités d'apprentissage, les besoins du public apprenant, les orientations des instructions éducatives et les objectifs mêmes de cette pédagogie. Quels sont donc les objectifs de la pédagogie du projet ?

### **3.1. Les objectifs de la pédagogie du projet**

Selon Philippe Perrenoud, spécialiste en sciences de l'éducation, la pédagogie du projet en contexte scolaire vise l'instauration des buts suivants<sup>14</sup> :

- « *Entrainer la mobilisation de savoirs et des savoir-faire acquis et construire des compétences* » : par cette pédagogie, nous voulons revaloriser et concrétiser les savoirs acquis en classe par un simple transfert dans des situations problèmes (disciplinaires ainsi que transversales).
- « *Développer la coopération et l'intelligence collective* » : c'est-à-dire donner la chance aux élèves de découvrir l'efficacité de réaliser des projets, de travailler en groupe, de partager des idées et des tâches tout en cherchant à développer un esprit critique.
- « *Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation et de motivation* » : ici le projet joue le rôle d'un moyen qui incite l'élève à travailler et qui développe la curiosité scientifique par le fait de découvrir de nouvelles connaissances.
- « *Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective* » : Par l'implication dans un travail collaboratif, l'apprenant est appelé à accomplir des tâches qui lui rend autonome et responsable de son apprentissage.
- « *Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier* » : la démarche du projet, comme manière de se comporter, vise à inculquer un sentiment

---

<sup>14</sup>PERRNOUD, *Philippe. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? [En ligne].*1999 ligne, <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)> (Consulté le 22/12/2018).

d'autonomie et de responsabilité chez l'élève. Egalement, elle tente de stimuler un sentiment d'écouter l'autre, d'échanger des points de vue ainsi que des informations dans le respect mutuel.

- « *Former à la conception et à la conduite des projets* » : autrement dit, se comporter en projet, c'est encourager l'élève à sentir le sentiment d'un apprentissage en projet.
- « *Impliquer un groupe dans une expérience authentique, forte et commune en adoptant un mode réflexif et analytique* » : En favorisant l'esprit réflexif, analytique et synthétique, nous essayons de mettre l'élève en situation d'apprentissage naturel où il évalue ce qu'il apprend à l'école dans un contexte réel.
- « *Stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs acquis et les apprentissages scolaires* ». Cet objectif vise à soutenir la réflexion des élèves par un questionnement fondamental sur l'efficacité des savoirs acquis et des savoir-faire dans un environnement social déterminé.

La question qui demeure l'enceinte du système éducatif algérien est la suivante : quel programme (contenu) suggéré pour le français et notamment celui de la grammaire ? Qu'en est-il de types de pratiques de classes adoptés par l'école algérienne pour l'enseignement/apprentissage du FLE et de la grammaire du FLE au cycle moyen ?

#### **4. Qu'est-ce que la grammaire ?**

En plus des valeurs républicaines et socioculturelles, Le programme d'enseignement du français langue étrangère aux cycles primaire, moyen et secondaire a aussi pour vocation didactique d'installer chez les élèves une compétence métalinguistique en enseignant le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe et la grammaire en se référant aux différents moyens et matériels didactiques entre autres l'approche par les compétences et le manuel scolaire. La grammaire, étant une composante primordiale dans l'appropriation du français, constitue la pierre angulaire de notre travail de recherche ; il convient donc de répondre aux interrogations suivantes : Qu'est-ce que la grammaire ? Quelle définition proposée par les didacticiens du concept grammaire ? Quelle démarche d'enseignement adoptée ? Quels contenus grammaticaux proposés ?

Avant d'avancer les différentes définitions données au terme « *grammaire* », il convient d'évoquer l'étymologie du concept en question. Selon Jean-Pierre Cuq : « *le mot de grammaire vient du mot grec gamma, signifiant la lettre* »<sup>15</sup>. En d'autres termes, pour Cuq la

---

<sup>15</sup>CUQ, Jean- Pierre. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier/Hatier, 1996, 7 p.

notion de grammaire est étroitement liée au langage écrit. Vu sa complexité prescriptive, la notion de « *grammaire* » suscite encore et toujours des débats interminables entre spécialistes notamment en sciences du langage et en didactique de français langue étrangère. Dans une optique linguistique, le terme en question a été récupéré par plusieurs chercheurs à savoir Georges Mounin. Pour ce linguiste, la grammaire est généralement considérée comme l'ensemble de combinaisons linguistiques, de règles prescriptives propres au domaine syntaxique, morphologique et sémantique servant à décrire une langue donnée<sup>16</sup>.

Etant donné que notre travail de recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique de la grammaire, nous cherchons à comprendre le mot grammaire en didactique avant de s'intéresser à la problématique d'enseignement/apprentissage de ce concept clé dans les classes de langue.

D'un point de vue didactique, la notion de grammaire a été traitée par plusieurs didacticiens à savoir Galisson, Coste, Besse, Porquier et Cuq. En effet, Le dictionnaire de didactique des langues de Coste et Galisson publié en 1976 voit dans un premier temps que le terme grammaire est la discipline qui se charge de l'étude des normes de fonctionnement ou de développement de toute langue naturelle. Dans un deuxième temps, le même dictionnaire, sous une autre signification, avance que la grammaire est l'ensemble de prescriptions normatives reliant les normes d'usage linguistique et la discrimination sociolinguistique<sup>17</sup>.

Besse et Porquier, parlent de trois acceptions concernant le terme grammaire : la première concerne la grammaire intériorisée relevant de l'ordre biogénétique et psychosocial, la deuxième renvoie à une description ou simulation grammaticale se rapportant à un apprentissage scolaire ou institutionnel sous une réelle acquisition chez certains sujets et la troisième présente les modèles métalinguistiques et les théories à travers lesquelles les linguistes essayent de rendre compte d'une grammaire intériorisée commune à un groupe de sujets parlant une langue donnée<sup>18</sup>.

En effet, Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, présente la grammaire comme : « *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire*

---

<sup>16</sup> MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la linguistique*. PUF/QUADRIGE. France, juin 2006, 157 p.

<sup>17</sup> COSTE, Danielle et GALISSON, Robert. Cité dans : CUQ, Jean- Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/ Hatier, 1996, 40 p.

<sup>18</sup> BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. Cité dans : CUQ, Jean- Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier, 1996,39 p.



correctement. On parle parfois de *grammaire d'enseignement* »<sup>19</sup>. Autrement dit, parler du concept grammaire, c'est évoquer l'ensemble des règles à maîtriser afin d'être autant un bon locuteur qu'un bon scripteur.

D'un point de vue exclusivement didactique, Cuq définit la grammaire comme : « *le résultat heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie* »<sup>20</sup>. Alors, nous nous interrogeons ici sur l'activité par laquelle l'élève est censé découvrir le fonctionnement de la langue à étudier et se faire une image métalinguistique de la langue qu'il apprend.

Par la suite, ce même auteur avance une définition qui concerne l'enseignant en disant que la grammaire est : « *Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne* »<sup>21</sup>. C'est donc enseigner la grammaire par un simple guidage en fonction de la conception métalinguistique représentée de la langue cible. Cette citation nous oriente à s'interroger sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire en général et en contexte scolaire algérien en particulier.

## **5. L'enseignement de la grammaire aux yeux des didacticiens**

Pas mal de chercheurs en didactique de la grammaire du français langue étrangère et seconde ont essayé de s'interroger sur l'enseignement de cette composante de langue. En effet, Jean-Pierre Cuq voit que l'enseignement grammatical des langues étrangères se manifeste par un raisonnement grammatical adopté par un apprenant à l'aide d'un enseignant afin de construire une grammaire que nous pouvons qualifier de structuration de la représentation et de la connaissance du fonctionnement de la langue cible<sup>22</sup>.

Dans ce même ordre théorique, Jean-Louis Chiss note que toute réflexion en didactique de la grammaire implique un questionnement sur la dimension de l'enseignement représentée par un va et vient entre théories et méthodologies d'apprentissage reliant les

---

<sup>19</sup> CUQ, Jean- Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003, 117 p.

<sup>20</sup>CUQ, Jean- Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/ Hatier, 1996, 41 p.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> CUQ, Jean- Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/ Hatier, 1996, 104 p.

contraintes et les réussites dans l'appropriation scolaire.<sup>23</sup> A travers cette déclaration, nous comprenons que chaque grammaire d'une langue donnée doit réfléchir au tour des savoirs grammaticaux à transmettre et les techniques exploitées en fonction du public visé.

Par la suite, Danielle Leeman mentionne qu'il est nécessaire de changer de vision envers l'enseignement/apprentissage de la grammaire, comment ? La réponse est simple : enseigner un savoir grammatical, c'est déclencher un intérêt pour la grammaire à partir d'une motivation apprenante qui repose sur la curiosité de savoir, l'envie de répondre aux questions et sur la confiance en connaissances déjà acquises pour réussir. Cela pousse le professeur à réfléchir autour de sa tâche, nous parlons a priori de sa manière de procéder pour enseigner une leçon de grammaire ainsi que sur les textes supports mis en œuvre pour développer une notion grammaticale.<sup>24</sup>

## **6. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en contexte scolaire algérien**

En contexte scolaire algérien, la question d'enseignement grammatical reste un souci marginalisé. D'ailleurs, peu sont les chercheurs qui prennent en charge le domaine de la didactique de la grammaire. Pour Nouredine Bahloul, les difficultés du terrain concernant la grammaire induisent non seulement à une transgression des règles d'enseignement mais plutôt se décline en une application aveugle des méthodologies de référence<sup>25</sup>. Traiter la problématique de l'enseignement grammatical dans l'école algérienne, c'est chercher quel type de contenus grammaticaux mobilisé par les enseignants en vue d'une meilleure appropriation du français langue étrangère, quels dispositifs didactiques privilégiés et quelle(s) technique(s) d'enseignement exploitée(s).

Selon une approche par les compétences, les praticiens du terrain, dans une optique de pratiques de classe, tentent de délimiter un modèle théorique adéquat susceptible de garantir des enseignements fiables ou plutôt efficaces. En effet, les modèles de référence pour l'enseignement de la grammaire envisagent d'une part, les contenus d'enseignement en matière de grammaire, et procèdent d'autre part, à une vocalisation sur les savoir-faire des

---

<sup>23</sup>CHISS, Jean- Louis. Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL* [en ligne]. 2002, n°13, 5 p. Disponible sur : <<https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf>> (Consulté le 08/10/2018).

<sup>24</sup>LEEMAN, Danielle. Comment rendre la grammaire intéressante ? Quelques propositions. In : SEBIRE, Bruno et VALMA, Eleni. *Notions et pratiques pédagogiques dans l'enseignement*, le samedi 2 février 2013, institut de formation pédagogique de Lille, p. 2.

<sup>25</sup>BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* [en ligne]. 2008, n°2, 137 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>> (Consulté le 03/10/2018).

apprenants afin de développer chez les sujets en question « *une conscience grammaticale* » qui se proclame par une activité épilinguistique et une démarche heuristique favorisant l'accès à une autonomie d'apprentissage<sup>26</sup>. L'enseignant algérien, face à l'enseignement du français en général et la grammaire en particulier, est censé contrôler et contextualiser ses supports didactiques dans le but d'assurer un bon processus d'enseignement / apprentissage d'un savoir précis. La grammaire dans sa dimension active, cherche à situer l'élève dans une optique de découverte à partir de laquelle il devra rendre compte du savoir grammatical en question et cela en adéquation avec les contenus grammaticaux ciblés.

L'enseignement de la grammaire, au collège algérien, suit une démarche inductive préconisée par les spécialistes de l'éducation nationale dès la nouvelle réforme de 2003. En effet, cette grammaire implicite se concrétise à travers un processus cognitif qui favorise la réflexion et la découverte afin de permettre à l'élève d'accomplir un rôle actif dans son parcours éducatif<sup>27</sup>.

Dans cet ordre d'idées, Suzanne-G Chartrand avance qu'il est important de repenser l'enseignement grammatical par l'adoption d'une nouvelle approche de découverte présentée sous le titre suivant : « *enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte* ». Alors, nous parlons d'un nouvel enseignement qui élargit la conception de la grammaire par une intégration de différentes dimensions de la langue à enseigner ; lexicale, textuelle, discursive, pragmatique et stylistique<sup>28</sup>.

Pour Abdelhamid Kridech, traiter la grammaire n'est plus quelque chose de facile car tout simplement, il s'agit d'un concept souvent difficile à délimiter. Par ailleurs, un bon nombre d'enseignants voient que le terme de grammaire n'est qu'une fidèle description de règles strictes à maîtriser et à appliquer<sup>29</sup>. D'ailleurs, nous éloignons de toute considération

---

<sup>26</sup>BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* [en ligne]. 2008, n°2, 138 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>> (Consulté le 03/10/2018).

<sup>27</sup>HOCINI, Zouina. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quelle place pour la démarche inductive ? *Multilinguales* [en ligne]. Le 01 juin 2018. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/multilinguales/1417>> (Consulté le 28 décembre 2018).

<sup>28</sup>CHARTRAND, SUZANNE-G. Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Érudit* [en ligne]. 1995, p.32. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44215ac.pdf>> (Consulté le 18/11/2018).

<sup>29</sup>KRIDECH, Abdelhamid. Pratiques grammaticales en classe de FLE : états des lieux et perspectives didactiques. *Synergies Algérie* [en ligne]. 2013, n°18, p.167. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10-Abdelhamid-Kridech.pdf>> (Consulté le 11/12/2018).

qui prend en charge le rôle à jouer par la grammaire dans l'appropriation de la communication écrite ou orale. En effet, une question demeure l'enceinte éducative : quelle place réservée à l'enseignement de la grammaire suivant une démarche heuristique ?

Dans cette même optique, nous signalons que l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en contexte scolaire algérien, continue encore à susciter de grands débats entre spécialistes sans aucune tentative de proposer de nouvelles orientations. En effet, Nouredine Bahloul déclare que : « *l'enseignement du FLE en général, de la grammaire en particulier, est objet de débats pédagogiques interminables qui ne font que prolonger une situation d'apprentissage pesante* »<sup>30</sup>. Il est à rappeler que l'enseignement de la grammaire se fait à travers une démarche inductive permettant la conceptualisation grammaticale. Mais pouvons-nous parler réellement d'un processus réflexif qui incite l'apprenant à découvrir la règle ou l'enseignant non natif se limite à un cours magistral ? Ce processus réflexif exige la mise en place d'un travail sur la langue, de la part de l'enseignant animateur, qui consiste à exploiter des procédures de déplacement, de substitution, de reformulation et de suppression pour amener l'élève à découvrir, par la suite, les règles grammaticales ciblées.

L'apprenant est donc appelé à découvrir la règle à partir des supports textuels et une démarche inductive. La grammaire textuelle est favorisée dans les manuels algériens par rapport la grammaire phrastique. Nouredine Bahloul note ainsi que : « *le cours de grammaire s'articule donc autour d'une lecture de texte servant de support à la découverte de la grammaire (illusion à une approche inductive), tâche permettant aux apprenants de s'exercer pour développer des automatismes à partir d'un jeu de questions-réponses. Cette activité les conduits à déterminer les règles (conceptualisation) régissant les difficultés abordées* »<sup>31</sup>. Par le biais d'un texte support accompagné d'un ensemble des questions de compréhension, l'élève est censé trouver la règle grammaticale à l'aide de son enseignant.

En restant dans le même champ disciplinaire, Abdelhamid Kridech estime que dans le terrain scolaire, un bon nombre d'enseignants et d'élèves considèrent que la grammaire n'est qu'un ensemble de leçons et d'expertises soutenant l'analyse des mots et des propositions

---

<sup>30</sup>BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergie Algérie [en ligne]*. 2008, n° 2, p.139. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>> (Consulté le 03/10/2018).

<sup>31</sup>BAHLOUL, Nouredine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergie Algérie [en ligne]*. 2008, n° 2, p.141. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>> (Consulté le 03/10/2018).

mais négligeant le sens pour obtenir ce qui est syntaxique et morphologique tandis qu'elle devrait rendre compte de la langue dans ses dimensions formelle et sémantique<sup>32</sup>. Suite à tout ce qui a été dit à propos de l'enseignement grammatical, en contexte scolaire algérien, nous constatons qu'il (enseignement grammatical) reste attaché à tout ce qui est norme perspective. C'est-à-dire la grammaire n'est qu'un ensemble de règles à connaître, à maîtriser et l'aspect sémantique ou bien communicationnel est loin d'être pris en charge par les enseignants lors des pratiques de classes et même par les programmes proposés. Cela nous amène à ouvrir pas mal de parenthèses au tour de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire nommée implicite. En d'autres termes, quels contenus programmés pour la grammaire et quelles méthodologies d'enseignement exploitées en classe de FLE ?

---

<sup>32</sup> KRIDECH, Abdelhamid. Pratiques grammaticales en classe de FLE : états des lieux et perspectives didactiques. *Synergies Algérie*[en ligne].2013, n°18, p.169. Disponible sur :<<https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10-Abdelhamid-Kridech.pdf>> (Consulté le 11/12/2018).

Le présent chapitre traite les éléments théoriques relatifs à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il s'intéresse plus particulièrement à la grammaire, à l'état d'enseignement/apprentissage de la grammaire auprès des didacticiens et aux méthodologies d'enseignement à travers lesquelles cette composante linguistique se met en évidence en classe de FLE à savoir la pédagogie du projet, l'approche par les compétences et la démarche inductive. Il déclare que les enseignants présentent la leçon de grammaire en se basant sur l'approche par les compétences et la démarche inductive pour une fin communicative c'est-à-dire la grammaire au service de la communication orale ou bien écrite. En effet, la problématique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire française à l'école algérienne prend encore et toujours peu d'intérêt auprès des spécialistes en domaine en contexte algérien, les ressources et les outils didactiques utilisés lors d'une séance de grammaire ne sont pas mis en relief.

**Chapitre 2 : La notion de grammaire entre  
transposition didactique, grammaire  
textuelle, contextualisation et manuel  
scolaire**

La question des savoirs ou plutôt des contenus à enseigner reste une préoccupation majeure touchant plusieurs disciplines scolaires notamment en didactique de la grammaire. En effet, les didacticiens ne cessent de s'interroger sur les types des savoirs scolaires à transmettre aux apprenants. Mais avant de chercher à comprendre la qualité des connaissances à enseigner, le plus important c'est de prendre en charge les savoirs savants qui se manifestent comme l'ensemble des théories qui véhiculent une vision généralisée sur l'enseignement. Cette prise en charge se produit par ce que nous appelons la transposition didactique. Alors que signifie le concept « transposition didactique » ? Qu'est-ce que la transposition didactique en grammaire ? Comment transposer un savoir savant en un savoir à enseigner ?

### **1. La transposition didactique**

La notion de transposition didactique a été mise en lumière la première fois par Michel Verret en 1975. Quelques années après, Yves Chevallard a repris le même concept dans son ouvrage *la transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné en 1989* en s'intéressant aux savoirs mathématiques. En effet, sous le terme de transposition didactique, le point est mis sur le savoir comme élément nécessaire du système didactique (enseignant, enseigné et savoir). Le didacticien est donc amené à s'interroger sur les liens ainsi que sur les écarts entre savoir savant (disciplinaire) et savoir didactisé (à enseigner) tout en se référant à la transposition didactique comme outil didactique qui permet aux didacticiens d'exercer un contrôle épistémologique<sup>1</sup>. Il convient de dire que l'action de transposer signifie une opération par laquelle le didacticien transforme, régule, vulgarise, simplifie ou adapte le savoir savant en savoir enseignable organisé sous forme de leçons dans un manuel ou d'un programme précis. L'enseignant peut intervenir en classe à tout moment afin de réguler l'enseignement par un choix méthodologique et des supports adéquats aux niveaux des apprenants et aux objectifs d'apprentissage.

### **2. La transposition didactique en grammaire**

Dans cette perspective, il s'agit de noter que les problématiques principales qui touchent au domaine de didactique de la grammaire, et qui provoquent des débats entre didacticiens et enseignants, sont avancées comme suit : quelle grammaire enseigner ?

---

<sup>1</sup>CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie [en ligne]*. 1986, volume 76, p.89. Disponible sur : <<https://www.persee.fr/doc/rfp-0556-7807-1986-num-76-1-2401-t1-0089-0000-1>> (Consulté le 27/12/2018).



Comment enseigner la grammaire ? Doit-on enseigner la grammaire ? Pourquoi enseigner la grammaire ?

En didactique de la grammaire, Jean-Christophe Pellat voit que l'introduction de la linguistique dans l'enseignement du français, a conduit à une remise en cause de la grammaire scolaire et des contenus de l'enseignement grammatical. S'adjoignant à cela la grammaire traditionnelle qui se marquait auparavant par l'étude de la phrase. Actuellement, l'enseignement grammatical s'oriente vers la grammaire textuelle et la grammaire du discours<sup>2</sup>. Nous comprenons ainsi que traiter la transposition didactique en grammaire, c'est étudier le rapport entre linguistique et grammaire. Aussi c'est faire la distinction entre grammaire savante (de référence) et grammaire pédagogique destinée à l'enseignement en classe de langue.

Le même auteur avance que les grammaires scientifiques sont l'ensemble des ouvrages de référence qui servent à décrire le fonctionnement d'une langue particulière sans intention pédagogique tout en se référant au domaine linguistique. Nous mentionnons à titre d'exemple la linguistique structurale. Cependant, les grammaires pédagogiques (scolaires) sont employées pour désigner les outils d'apprentissage exploités en classe de langue, nous citons entre autres les manuels de grammaire et les méthodes de langue. De ce fait, il est plus que nécessaire de poser la question suivante : comment passer d'une grammaire scientifique à une grammaire scolaire ?

### **3. Entre grammaire scientifique et grammaire scolaire**

Pour répondre à la question mentionnée ci-dessus, Jean-Christophe Pellat affirme que : « *il ne s'agit pas simplement de décalquer les notions et analyses du savoir savant de référence, mais de les transposer et de les adapter à l'enseignement, en tenant compte des objectifs didactiques et aussi des capacités intellectuelles des apprenants* »<sup>3</sup>. Nous signalons ici qu'une simple transformation des savoirs savants en savoirs enseignables sans régulation, vulgarisation, simplification et réadaptation ne veut rien dire. Il faut qu'il y ait une prise en charge des objectifs d'enseignement, d'apprentissage et des besoins du public visé pour pouvoir parler d'un réel processus de transposition didactique visant à rendre accessibles les savoirs destinés à l'enseignement.

---

<sup>2</sup>PELLAT, Jean-Christophe. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier, 2009, 5p.

<sup>3</sup> Ibid. 12.

En d'autres termes ; « *la transposition didactique opère une sélection des savoirs pour l'enseignement et procède à des adaptations : choix de la terminologie, formulation des définitions, organisation des explications, élaboration d'exercices, etc.* »<sup>4</sup>. En effet, cette opération de didactisation des savoirs savants en savoirs scolaires implique un bon choix de contenus à enseigner ainsi qu'une simple nomenclature grammaticale adéquate aux objectifs didactiques de la langue en question (le français langue étrangère dans notre cas).

D'ailleurs, Cuq avance qu'il existe plusieurs ouvrages de références en grammaire qui favorisent l'accès à des théories linguistiques modernes fiables, nous citons à titre d'exemple : *la grammaire du sens et de l'expression* ; de Patrick Charaudeau, *la grammaire méthodique du français* ; de Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul et *la grammaire critique du français*, de Marc Wilmet. Les apprenants, quant à eux, disposent d'un ensemble de grammaires nommées d'apprentissage telles que *modes d'emploi, grammaire utile du français* d'Evelyne Bérard et Christian Lavenne<sup>5</sup>.

Le passage d'un savoir linguistique à un savoir pédagogique se proclame par le biais d'une régulation et d'une vulgarisation des contenus linguistiques en fonction du public ciblé par l'action didactique. Le problème de didactisation en grammaire (métalangage grammatical) est en évolution. En effet, Cuq pense que : « *du linguiste à l'apprenant, le parcours du discours grammatical n'est pas encore achevé : il faudrait voir maintenant l'écart qui existe entre le discours des manuels de grammaire et le discours réel de la classe de langue* »<sup>6</sup>. Pour ce chercheur, la question des contenus et des discours grammaticaux à enseigner peut être dépassée au profit de la rupture entre ce que les manuels scolaires de français proposent et ce que le rythme de la classe impose. En effet, les systèmes éducatifs, dans le cadre des réformes scolaires, cherchent encore à mettre en œuvre de nouveaux ressources documentaires ainsi que de nouvelles pratiques de classe pour aboutir aux résultats satisfaisants et soutenir l'action didactique. Néanmoins la réalité du terrain révèle d'autres besoins notamment avec les programmes à réaliser.

---

<sup>4</sup>PELLAT, Jean-Christophe. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier, 2009,13p.

<sup>5</sup> Cuq, Jean-Pierre. Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux. *ELA. Etude de linguistique appliquée[en ligne]*.2002, n°125, p. 83-95. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-83.htm>>(Consulté le 29/12/2018).

<sup>6</sup> Ibid.

Dans la même optique didactique, Jean-Louis Chiss déclare : «*qu'il faut poser le problème des contenus grammaticaux à enseigner, toute grammaire d'enseignement devant réfléchir à la consistance de ses savoirs, à leur organisation, à leur disposition suivant une progression, ainsi qu'à l'efficacité de ses techniques* »<sup>7</sup>. Il s'agit alors de repenser l'enseignement grammatical en prenant en compte la réalité du terrain et en pensant à l'utilité des contenus sélectionnés. En contexte scolaire algérien, le processus de transposition grammaticale se met en évidence à travers des programmes d'enseignement organisés dans des manuels scolaires. En se substituant à la grammaire phrastique, la grammaire textuelle est donc au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen algérien. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur le rôle méthodologique que peut jouer la grammaire textuelle comme suit : Quel est l'apport de la grammaire de texte dans cet acte didactique ?

#### **4. De la grammaire de la phrase à La grammaire textuelle : quel passage didactique ?**

Etant donné que la grammaire phrastique s'intéresse uniquement aux phénomènes grammaticaux au sein de la phrase, elle se heurte à des contraintes dans sa mise en fonction dans le texte et dans le discours. En effet, l'enseignement grammatical à partir de la phrase se limite à l'étude des mots dans une perspective syntaxique, morphologique et lexicale. Pour Joëlle Gardes-Tamine, à partir de la grammaire phrastique : «*on cherchera à mettre en évidence les règles qui régissent la formation des phrases soumises à l'analyse* »<sup>8</sup>. C'est-à-dire, utiliser la phrase, en tant que support pour enseigner la langue, se limite aux règles de construction phrastique et aux règles syntaxiques qui régissent la combinaison de ses éléments, nous citons entre autres : les unités de base de la phrase (les différentes propositions), la nature et fonction des mots, déplacement, substitution, insertion, etc. Cependant, la grammaire de texte, préconisée par les didacticiens aussi bien que les responsables de l'éducation nationale en Algérie, cherche à mettre en valeur la cohérence textuelle comme moyen au service de l'enseignement de différents phénomènes grammaticaux.

La grammaire de texte a été mise en place vis-à-vis de la grammaire de phrase en privilégiant la notion de discours au lieu de phrase. Dans cet ordre d'idée, Sophie Moirand et

---

<sup>7</sup>CHISS, Jean- Louis. Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL [en ligne]*. 2002, n°13, p. 7. Disponible sur : <<https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf>>(Consulté le 08/10/2018).

<sup>8</sup>GARDES-TAMINE, Joëlle. *La grammaire*. Paris : Armand colin/Sejer, 2004, 8p.

Jean Peytard avance que : « *parler de grammaire de textes, c'est aussi et encore parler d'analyse de discours*<sup>9</sup> ». Etudier la grammaire textuelle consiste alors à interpeller le domaine de l'analyse de discours tout en recherchant une dimension discursive ou communicative de la langue cible plus particulièrement dans un contexte étranger où l'apprenant cherche à s'approprier une compétence communicative et par la suite à la perfectionner.

La grammaire du texte qui présente un renouveau tant au niveau de méthodologie qu'au niveau des finalités d'enseignement/apprentissage, considère le texte comme l'unité de référence à travers lequel se structure un tel phénomène grammatical. Quels sont les principes sous-jacents de cette grammaire de texte ?

#### **4.1. Les éléments, sous-jacents, constitutifs de la grammaire de texte**

Dans ce même champ d'investigation, Suzanne-G Chartrand avance que parler de la grammaire textuelle, c'est évoquer ses composantes ainsi que les règles de structuration et de cohérence textuelle. La présente didacticienne identifie quatre règles de cohérence du texte en présentant ce dernier comme : « *un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* »<sup>10</sup>. Autrement dit, un texte est une succession de phrases grammaticalement correctes, acceptables sémantiquement et véhiculant une pensée ou bien une thématique donnée. En effet, la grammaire du texte comme méthodologie interpelle les organisateurs textuels suivants<sup>11</sup> :

##### **4.4.1. La reprise de l'information par le biais de substituts**

Chaque texte est appelé à assurer la continuité séquentielle en s'appuyant sur des éléments de répétition. Ces différentes façons de reprendre l'information doivent être observées, manipulées et expérimentées. D'ailleurs, les pronoms sont les substituts les plus utilisés, nous citons entre autres : les possessifs, les démonstratifs etc. la détermination des noms est également intéressante. Les changements lexicaux telles que la synonymie, les termes génériques, spécifiques etc. Mais si le processus de substitution n'est pas maîtrisé, dans ce cas le texte se heurte à des difficultés d'interprétation (ambiguïté).

---

<sup>9</sup>PEYTARD, Jean et MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette F.L.E, 1992, 30p.

<sup>10</sup>CHARTRAND, Suzanne-G. les composantes d'une grammaire du texte. *Correspondance* [En ligne].2003. Disponible sur : <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/le-bogue-grammatical-de-lan-2002/les-composantes-dune-grammaire-du-texte/>> (consulté le 09/01/2019).

<sup>11</sup> Ibid.

#### **4.1.2. la progression thématique**

C'est la manière dont le texte se développe. Il convient de dire que l'information progresse selon plusieurs types de progressions par le biais d'un ensemble de phrases contenant un thème précis, toute information nouvelle s'appelle propos. Parmi les progressions les plus fréquentes, nous trouvons la progression à thème constant visant le traitement de l'information du général vers le particulier.

#### **4.1.3. Savoir enchaîner logiquement les idées du texte**

Tout au long le développement des idées et des informations relatives à un thème bien déterminé, chaque paragraphe doit respecter le principe de cohérence. Les passages au sein d'un même texte ne doivent pas être en contradiction. De préférence, il faut qu'il y ait une liaison raisonnable entre les unités textuelles pour éviter toute perturbation à l'intérieur du texte et alors les difficultés de compréhension chez les élèves lors de l'analyse textuelle.

#### **4.1.4. Le système verbal**

Cette règle déclenche un grand intérêt dans la cohérence textuelle. En français, il existe deux grands éléments dans le système verbal ; le premier concerne bien le récit (le type narratif) et les temps du passé. Le deuxième renvoie au discours et aux moments de l'énonciation. La conjugaison est l'élément crucial par lequel la notion du texte ait du sens.

L'enseignement de la grammaire en se basant sur le texte, comme support, reste l'une des problématiques capitales touchant le domaine de la didactique du français langue étrangère. Comment construire, en contexte scolaire algérien, une grammaire textuelle sémantique prenant en charge les réels besoins des publics-visés ? Pouvons-nous élaborer des textes supports pertinents et véhiculant des sens intelligibles pour des apprenants du cycle moyen tout en mettant le point sur les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales ?

S'ajoute à cela qu'enseigner les savoirs grammaticaux ne se réduit pas à des connaissances déclaratives, qui s'intéressent aux règles du fonctionnement grammatical, également l'élève a besoin de connaître quand est-ce que utiliser une telle règle en illustrant des connaissances conditionnelles. Des connaissances procédurales sont à développer en

répondant à la question comment faire appliquer une règle grammaticale<sup>12</sup>. Il s'avère bien qu'enseigner la grammaire aux étrangers n'est plus quelque chose de facile et nous devons penser tant aux compétences développées qu'aux performances activées par l'élève. Dans le but de trouver des réponses aux questions qui interpellent le domaine de l'enseignement grammatical notamment en Algérie, le concept de contextualisation prend place assez importante. Donc quelle définition pouvons-nous attribuer à la notion de contextualisation ? Quel est l'apport de la contextualisation dans l'enseignement du FLE en général et dans l'enseignement de la grammaire en particulier ?

## 5. La contextualisation comme entrée didactique en classe de FLE

Parmi les rénovations apportées à l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'insertion du mot contextualisation étant un concept récent et très difficile à délimiter. D'ailleurs, Johanne Lebrun et Abdelkrim Hasni affirment que :

*« La notion de contextualisation qui marque le discours éducatif tant dans les écrits ministériels que professionnels et scientifiques est pour le moins polysémique. Contextualisation des savoirs, contextualisation des apprentissages [...] ne sont que quelques exemples d'utilisation de cette notion au contour flou et multidimensionnel, mais néanmoins centrale dans l'intervention éducative »<sup>13</sup>.*

Autrement dit, la contextualisation, comme élément fondamental dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues en particulier, prend en charge les savoirs, les apprentissages et les pratiques enseignantes. Cela montre l'aspect multidimensionnel du terme.

En effet, Philippe Blanchet prend en charge le mot de contextualisation en cherchant à répondre à la présente problématique : pourquoi une didactique contextualisée ? Réfléchir au tour du contexte, c'est mettre en relief le passage d'une situation authentique (la vie sociale) à

---

<sup>12</sup>CHARTRAND, SUZANNE-G. Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*[en ligne]. 1995, p.32. Disponible sur :<<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-99-qf1229588/44215ac.pdf>> (Consulté le 18/11/2018).

<sup>13</sup> HASNI, Abdelkrim et LEBRUN, Johanne. La contextualisation : sens et contresens. *Bulletin du CREAS*[en ligne]. P.4. Disponible sur :<<https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin-du-CREAS/2/03-Bulletin2-Hasni-Lebrun.pdf>> (Consulté le 01/02/2019).

une situation de classe sous un mode d'appropriation conscient, durable et transférable<sup>14</sup>. Comment passer alors d'une activité authentique portant sur l'environnement réel des apprenants à une pratique adaptée au sein de la classe et comment faire le transfert des compétences acquises dans un milieu institutionnel dans la vie quotidienne (apprendre et agir); tous ses questionnements sont en rapport direct avec le contexte.

Puisque la contextualisation didactique se manifeste comme terme polysémique, Philippe Blanchet distingue deux axes de la contextualisation dans le milieu éducatif. Le premier concerne la contextualisation des interactions enseignées et apprises, les modalités culturelles d'interactions dans un contexte sociolinguistique déterminé. Le deuxième, construit récemment, renvoie à la contextualisation de l'intervention didactique, et plus particulièrement, les dispositifs d'enseignement/apprentissage à savoir les programmes, les contenus, les méthodes et les objectifs tout en visant la compréhension du contexte pédagogique, social, culturel, linguistique, institutionnel, économique, politique et éducatif<sup>15</sup>. Il s'avère bien que la contextualisation semble être un critère fondamentalement descriptif de l'action didactique notamment en ce qui concerne les dispositifs didactiques comme les textes supports et les méthodes d'enseignement. En effet, nous pouvons parler d'une contextualisation didactique à double entrée ; une contextualisation linguistique qui vise à présenter un phénomène langagier dans un contexte linguistique précis (le texte) et une contextualisation socioculturelle cherchant à établir un lien entre le vécu de l'apprenant et les dispositifs didactiques mobilisés en classe de FLE.

En effet, Francine Cicurel rejoint cette idée en disant que contextualiser les pratiques enseignantes ainsi que les ressources didactiques, c'est introduire la conception d'agir professoral et style personnel d'enseignant lors des interactions en classe de FLE tout en essayant de dépasser les circonstances contraignantes de l'action didactique (cadre spatio-temporel précis, programme et public imposés, contenus à suivre, supports proposés souvent imposés) afin de donner naissance au genre professionnel au sein d'une culture éducative commune<sup>16</sup>. Enseigner n'est qu'un métier visant à solliciter des élèves tout en s'appuyant sur

---

<sup>14</sup>BLANCHET, Philippe. «Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université* [en ligne]. Le 15 mars 2012. Disponible sur : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>> (Consulté le 02/02 2019).

<sup>15</sup>BLANCHET, Philippe. «Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université* [en ligne]. Le 15 mars 2012. Disponible sur : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>> (Consulté le 02 /02 2019).

<sup>16</sup>CICUREL, Francine. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi». *Synergies pays scandinaves* [en ligne].2013, n<sup>o</sup>8, p.27. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>> (Consulté le 4/02/2019).

des attitudes spécifiques à la personne et en gardant le principe de coopération. L'enseignant à travers ses moyens et ses gestes joue le rôle de la médiation.

## 6. Le manuel scolaire : un matériel didactique indispensable en classe de langue

Construire des programmes d'enseignement est assuré par un processus de didactisation et d'adaptation des savoirs disciplinaires essentiellement linguistiques qui se présente comme un ensemble des théories de références, dans le but d'obtenir des savoirs pédagogiques transposés en fonction des besoins des élèves et des objectifs d'enseignement/apprentissage de FLE. La grammaire en particulier est mise en place en l'occurrence avec la grammaire textuelle et la linguistique textuelle en respectant le principe de contextualisation. Ces données induisent à une confection des manuels où les différentes connaissances s'organisent sous formes des leçons de grammaire. Quelle définition pouvons-nous alors attribuer au terme *manuel scolaire* ?

### 6.1. Définition du manuel scolaire

La notion du manuel a été présentée par le Robert du XXe siècle comme : « *un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* »<sup>17</sup>. A travers cette définition, nous pouvons assigner qu'il s'agit d'un livre de référence englobant des concepts et des informations nécessaires à une discipline précise. Ce document pédagogique doit être compatible avec les programmes scolaires proposés par les commissions scientifiques du pays afin d'assurer la continuité du système éducatif. En dépit de l'existence de nouvelles techniques de l'information et de communication, désormais TICE, le manuel scolaire, comme outil didactique flexible, peut encore jouer un rôle fondamental dans l'apprentissage langagier s'il est conçu sur des bases scientifiques et didactiques solides.

Dans un même regard, le manuel est défini ainsi comme : « *un livre d'un type un peu particulier. Il est destiné à être toujours en main comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que*

---

<sup>17</sup>Le Robert du XXe siècle, cité dans : choisir un manuel à l'école. ANCP/ SAVOIR- LIVRE [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.ncp.info/images/ncp/comm\\_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir\\_un\\_manuel.pdf](http://www.ncp.info/images/ncp/comm_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir_un_manuel.pdf)> (Consulté le 03/02/2019).



*possible* »<sup>18</sup>. Le manuel scolaire, en tant que moyen pédagogique, est mis à la disposition des élèves ainsi qu'aux enseignants. Il est toujours utilisable, notamment par les élèves, et possède des savoirs importants organisés sous forme des leçons abordables et traitables en prenant en compte les objectifs pédagogiques assignés par les responsables du domaine éducatif.

De son côté, Jean-Pierre Cuq présente le manuel scolaire comme livre didactique qui sert de support à l'enseignement. Quand il est accompagné d'un guide pour l'enseignant, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio ou vidéo, ou d'autres supports aussi, le matériel pédagogique est alors désigné par le terme de méthode<sup>19</sup>. Le livre scolaire joue le rôle de médiateur dans l'enseignement/apprentissage vu qu'il participe à la formation des élèves et qui aide l'enseignant à mener ses pratiques. Il propose des contenus à enseigner à partir des supports textuels, une combinaison texte/image et des supports iconographiques.

Par rapport aux éléments organisateurs du manuel, les objectifs de communication, des structures grammaticales, des thèmes et d'autres entrées qui peuvent être intégrées. La progression développée peut être présentée sous format linéaire ou en spirale. Souvent, un manuel se divise en leçons, unités et séquences<sup>20</sup>. Nous remarquons que les programmes d'enseignement du français langue étrangère, dans les trois cycles en Algérie, sont présentés dans les manuels et aménagés en projets (trois projets) qui comprennent des séquences didactiques et chaque séquence traite des activités distinctes : de l'oral, de l'écrit et de langue. Les activités de langue se mettent en place à travers des rubriques, intitulées *grammaire*, *vocabulaire*, *conjugaison* et *orthographe*.

Un manuel scolaire n'est plus construit gratuitement, plutôt il a un pouvoir à exercer vis-à-vis des nouvelles technologies de l'information. Il s'agit bien de mentionner que nous ne pouvons pas considérer un manuel scolaire comme un document servant à transmettre des connaissances relatives à une matière spécifique pour un tel public d'apprenants, le français au cycle moyen dans notre cas, mais il a d'autres valeurs à inculquer c'est ce que Alain Choppin témoigne en disant que le manuel scolaire :

*«est le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire : le choix de la langue [...] et du style, la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la*

---

<sup>18</sup>Dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas 1996, cité dans : *choisir un manuel à l'école*. ANCP/ SAVOIR-LIVRE [en ligne]. [http://www.ancp.info/images/ancp/comm\\_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir\\_un\\_manuel.pdf](http://www.ancp.info/images/ancp/comm_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir_un_manuel.pdf) (Consulté le 03/02/2019).

<sup>19</sup>CUQ, Jean- Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003, 161p.

<sup>20</sup>Ibid.161-162p.

*hiérarchisation des connaissances, obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicite»<sup>21</sup>.*

Nous comprenons ainsi que le rôle du manuel scolaire, comme outil didactique omniprésent en classe de FLE, ne se limite pas aux savoirs linguistiques et théoriques que le ministère dicte mais s'étale sur la transmission implicite des valeurs nationales, sociales et religieuses sous un contrôle politique de l'Etat du pays.

## **6.2. Les fonctions du manuel scolaire**

Dans le but d'éclaircir les fonctions du manuel, Xavier Rogieres et François-Marie Gérard notent qu'un manuel scolaire peut maintenir des fonctions complémentaires réparties entre celles concernant l'apprentissage, l'enseignement et celles liées à la vie quotidienne et professionnelle<sup>22</sup> :

### **6.2.1. Les fonctions propres à l'apprentissage**

Ici l'élève et son interaction avec son enseignant au sein d'une classe (environnement interne à l'école) sont le centre d'intérêt ;

- **Communication d'informations** : c'est-à-dire le manuel scolaire sert à transmettre aux élèves une suite de connaissances et de savoirs.
- **Epanouissement de capacité et de compétences** : un livre scolaire est employé par l'apprenant en tant qu'élément facilitant l'acquisition de différentes méthodes et attitudes.
- **Consolidation des acquis** : par le biais des exercices proposés par un manuel, à savoir le manuel scolaire de français, nous pouvons parler d'un renforcement des savoirs acquis.
- **Evaluation des savoirs acquis** : afin de vérifier que les connaissances enseignées sont vraiment maîtrisées et aussi pour saisir les difficultés rencontrées par les apprenants dans une perspective de remédiation.

---

<sup>21</sup> CHOPPIN, Alain. Les manuels scolaires : histoire et actualité. *Érudit [en ligne]*. 1992, p. 105. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/1994-v40-n2-documentation02106/1033461ar.pdf>> (Consulté le 11/02/2019).

<sup>22</sup>GERARD, François-Marie et ROEGIERS, Xavier. Les fonctions du manuel scolaire. **In** : *des manuels scolaires pour apprendre*. [En ligne].2009, 83-106p. Disponible sur : <<https://www.Cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534-page-83.htm?contenu=resume>> (Consulté le 06/02/2019).

### 6.2.2. Les fonctions propres à l'enseignant

Un livre scolaire est aussi destiné à être employé par le professeur afin d'accomplir les tâches suivantes :

- **Fonction d'information scientifique et générale :** les contenus d'un manuel scolaire sont présentés comme des connaissances obéissant aux critères scientifiques mis en place par les instructions officielles du pays sous une vision globale.
- **Fonction de formation pédagogique relative à une matière :** les leçons proposées par un manuel scolaire et chaque renouvellement apporté peuvent constituer des outils pédagogiques qui aident l'enseignant à remplir son rôle.
- **Fonction d'aide à l'apprentissage et à la gestion des cours :** l'enseignant, de français dans ce cas, peut se référer au manuel pour préparer son cours et faire apprendre aux élèves des notions précises.
- **Fonction d'évaluation des acquis :** à titre d'exemple, le professeur peut se baser sur les exercices proposés pour vérifier la compréhension de ses apprenants sous ce que nous appelons l'évaluation formative.

### 6.2.3. Les fonctions propres à la vie quotidienne et professionnelle

En évoquant ces fonctions, nous visons a priori le rapport duel entre ce que l'élève apprend en classe et son milieu externe à l'école (la société).

- **Aide à l'intégration des acquis :** à travers les connaissances acquises à l'école, l'apprenant est censé être apte à réinvestir autour ses acquis dans des situations autres que celles d'apprentissage.
- **Référence :** le manuel scolaire est considéré comme un pivot d'informations. C'est la source à laquelle l'élève accède pour apprendre.
- **Education à la société et à la culture :** le manuel, plus qu'un document pédagogique, est un moyen qui soutient l'appropriation des comportements sociales, culturels, développer des rapports avec l'autre, etc.

En plus de ces fonctions, Roger Seguin affirme que les contenus d'un livre scolaire, liés à une discipline, doivent respecter les principes suivants : l'exactitude, la précision, l'actualité et la contribution aux objectifs sociaux<sup>23</sup>. La construction des manuels scolaires ne se fait pas aléatoirement mais suit des règles relatives à la matière ciblée par l'acte d'enseignement ainsi que l'environnement social et culturel dans lequel l'action se déroule.

En outre, les concepteurs des manuels scolaires essaient en tout temps de perfectionner les contenus proposés en tenant compte de tous les objectifs pédagogiques et socioculturels assignés par le ministère de l'éducation nationale. A contrario, un manuel reste toujours en insuffisance ce qui l'induit aux critiques inévitables comme le souligne Michel Leroy : « *le manuel quelle que soit la qualité de ses auteurs, ne peut que très difficilement assumer toutes ces fonctions et satisfaire tous ces publics. Il vise une classe idéale, quand les publics d'élèves sont hétérogènes* »<sup>24</sup>.

D'un côté, un manuel scolaire souffre de difficultés relatives à sa mise en œuvre malgré la présence de plusieurs caractéristiques et fonctions. De l'autre côté, il est employable. D'ailleurs, le même auteur soutient cette idée en disant que : « *le manuel scolaire est un objet paradoxale. Il est critiqué, mais réclamé avec insistance à chaque rentrée, à chaque changement de programme. Il pèse sur la dépense publique, celle de l'Etat, et des collectivités territoriales, mais il est très diversement utilisé* »<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> ROGER, Seguin. *L'élaboration des manuels scolaires guide méthodologique*. [En ligne]. Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation Unesco, décembre 1989, 32-33 p. Format PDF. Disponible sur :

<[http://www.scolibris.fr/rezolibris/ressourcesdocumentairesurléditionetlelivreenafrique/27\\_leelaboration-des-manuels-scolaires-guide-meethodologique.html](http://www.scolibris.fr/rezolibris/ressourcesdocumentairesurléditionetlelivreenafrique/27_leelaboration-des-manuels-scolaires-guide-meethodologique.html)> (Consulté le 09/02/2019).

<sup>24</sup> MICHEL, Leroy. *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Mars 2012, 8 p. [En ligne]. Format PDF. Disponible sur : <<https://www.youscribe.com/BookReader/Index/2375785/?documentId=2353207>> (consulté le 09/02/2019).

<sup>25</sup> Ibid. 7 p.

A travers les points traités dans ce chapitre, nous avons conclu que le processus de didactisation en général et de didactisation grammaticale en particulier reste une opération essentielle jouant un rôle déterminant dans l'élaboration des savoirs scolaires dont la grammaire. Les manuels scolaires de français, en contexte scolaire algérien, adoptent la grammaire textuelle comme moyen pour aborder implicitement un phénomène langagier. La contextualisation représente ainsi une entrée didactique très intéressante en classe de FLE tout en cherchant à adapter et à réguler l'action pédagogique à savoir les textes supports et en mettant l'accent sur les trois connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) dont a besoin l'apprenant. Egalement, le débat didactique autour du manuel scolaire et ses fonctions est ouvert vu qu'il existe de nouvelles technologies de l'information et de communication qui sont en concurrence avec les anciens manuels scolaires (format papier).

# **Partie pratique**

# **Chapitre 1 : Protocole de la recherche (enquêtes)**

Nos investigations dans le domaine de la didactique de la grammaire ont pour but ultime de vérifier, d'une part, l'adéquation des textes supports, mis en œuvre par le manuel scolaire de français de première année moyenne, avec les programmes assignés et d'examiner l'efficacité de ceux-ci dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et, d'autre part, d'expérimenter l'efficience de nouveaux supports personnellement conçus et qui prennent en charge l'aspect socioculturel de l'apprenant ainsi que ses besoins langagiers (lexicaux et morphosyntaxiques). Dans le but de répondre à nos deux questions de recherche, notre enquête va s'organiser comme suit :

## **1. La Méthodologie du travail et présentation de la population**

Dans cette partie, nous allons mettre en lumière les trois techniques de recherche ainsi que la population ciblée par notre travail de recherche.

### **1.1. La première technique de recherche : l'analyse d'un matériel didactique**

Avant de parler du matériel didactique à analyser, il est bien nécessaire de répondre à la question suivante :

#### **1.1.1. Qu'est-ce qu'un matériel didactique ?**

Christian Puren affirme que le concept de « *matériel didactique* » a été longtemps limité à tout ce qu'est manuel mais par la suite, il a dépassé cette signification afin d'assembler la notion du manuel avec celles de cahier d'exercices, de guide pédagogique (ce qui est document d'accompagnement de l'enseignant de français en contexte scolaire algérien), des enregistrements oraux, des vidéos et des sites consacrés aux échanges collaboratifs<sup>1</sup>. Autrement dit, un matériel didactique renvoie à l'ensemble de moyens didactiques, manipulés tant par l'enseignant que par l'apprenant dans une situation d'enseignement/apprentissage, tels que les manuels scolaires. Après cette petite définition, nous cherchons à expliciter le concept d'analyse d'un matériel didactique.

---

<sup>1</sup>PUREN, Christian. *La perspective didactique 3/4 : matériels et pratiques*. 3 P. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/> (consulté le 13/02/2019).



### **1.1.2. L'analyse d'un matériel didactique**

Dans cette optique, Christian Puren voit que l'analyse d'un matériel didactique est un outil indispensable en didactique des langues et des cultures vu qu'il présente une interface entre l'environnement et les pratiques d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, ce chercheur note que le manuel scolaire est le matériel didactique par excellence accompagnant les apprenants ainsi que les enseignants dans un parcours éducatif. En effet, l'analyse d'un manuel scolaire, comme méthode de recherche, consiste à choisir une grille d'analyse tout en prenant en compte qu'il ne s'agit pas d'une seule *grille exhaustive* mais il existe plusieurs grilles d'analyse relatives aux problématiques et aux termes de références d'une discipline donnée. Nous citons entre autres : la grille d'analyse proposée par Maria Cecilia Bertoletti et Patrick Dahlet<sup>2</sup> qui nous a inspirée pour concevoir notre propre grille d'analyse (cf. grille d'analyse annexe n°1).

Le matériel didactique ciblé par notre étude, c'est le manuel scolaire de français de première année moyenne et précisément les leçons de grammaire qui s'y sont proposées en relation avec les programmes d'enseignement imposés par les responsables de l'éducation nationale. Par le biais de cet outil de recherche, nous tentons de vérifier notre première hypothèse.

## **1.2. La deuxième technique de recherche : le questionnaire auto-administré**

Avant d'examiner l'efficacité de nouveaux supports textuels dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, nous vérifions par un questionnaire auto-administré si les enseignants de français du cycle moyen font recours aux textes supports proposés par le manuel scolaire de première année moyenne pour enseigner la grammaire. Mais avant tout, il convient de connaître ce que signifie un questionnaire auto-administré.

### **1.2.1. Un questionnaire auto-administré**

Le questionnaire dans son acception générale constitue : «*une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès des individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations*

---

<sup>2</sup>PUREN, Christian. *La perspective didactique 3/4 : matériels et pratiques*. 4-5 P. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/> (consulté le 13/02/2019).

*mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées*»<sup>3</sup>. A travers des questions relatives à la problématique de recherche auprès des enquêtés, nous collectons des données qui nous permettront de savoir si les enseignants du cycle moyen exploitent les supports du manuel de 1<sup>ère</sup> année, au moyen des chiffres.

En ce qui concerne le questionnaire auto-administré, il est à noter que ce type de questionnaire «*consiste à distribuer les questionnaires, c'est-à-dire à donner à chaque informateur un formulaire de questions à remplir. Ce questionnaire demande davantage d'efforts à l'enquêté puisqu'il doit s'y retrouver par lui-même*»<sup>4</sup>. A partir de cette citation, nous comprenons qu'un questionnaire auto-administré est un recueil d'interrogations portant sur un thème précis et destiné aux informateurs dans un domaine particulier. Dans notre cas, il s'agit d'un questionnaire auto-administré à l'attention des enseignants de français du cycle moyen dans de différentes régions de la wilaya de Guelma.

### **1.2.2. Description du questionnaire auto-administré**

Le questionnaire prévu pour notre enquête du terrain comprend neuf questions : deux ouvertes : l'une d'ordre général visant à vérifier l'efficacité du manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et l'autre cherchant à connaître les ressources documentaires ainsi que les moyens didactiques mis en œuvre par l'enseignant de français lors de sa pratique de classe. Huit autres questions fermées sont présentées aux informateurs pour nous rendre compte des représentations et des appréciations des enseignants quant à la qualité des supports proposés par le manuel. (cf. questionnaire annexe n°2).

### **1.2.3. La population visée et échantillonnage**

Dans ce passage, nous mettons en relief le public ciblé par notre enquête ainsi que le lieu de l'enquête. Par la suite, nous expliquons le processus d'échantillonnage.

- **Le public visé et lieu d'enquête**

Notre enquête s'est effectuée en coopération avec quarante enseignants, de français du cycle moyen de la wilaya de Guelma, exerçant dans les établissements scolaires suivants :

---

<sup>3</sup>ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Université, 1997, 137 p.

<sup>4</sup>Ibid. 139 p.

<b>L'établissement scolaire</b>	<b>La commune</b>
Collège 18 février	Hammam Debagh
Collège Ghassan kanafani	Hammam Debagh
Collège Slamna Mohamed ben Rabah	Medjez Amar
Collège Alami Lakhdar	Les frères rahabi-Guelma
Collège 8 mai 1945	Guelma
Collège Aban ramadan	Guelma
Collège Boudhane Abd Allah	Houari Boumediene
Collège Hasran al Saïd	Roknia
Collège Bourass al Kamili	Les frères rahabi-Guelma

- **L'échantillonnage**

L'échantillonnage est un processus par lequel nous déterminons notre échantillon (sous-groupe d'enquête) par rapport à la spécificité du sujet et à la représentativité de la population. Dans notre cas, nous disons que la population visée par notre enquête du terrain est l'ensemble des enseignants de français du cycle moyen de la wilaya de Guelma (il s'agit de 361 enseignants d'après le responsable de l'enseignement au cycle moyen à la direction de l'éducation de la wilaya de Guelma). Pour pouvoir accéder au nombre d'éléments de l'échantillon auprès desquels nous menons cette partie de recherche, nous appliquons la règle suivante : puisque il y a plus de cents enseignants de français au collège à Guelma, nous avons pris 10% du nombre total ce qui nous donne environ 40 enseignants. En d'autres termes, la taille l'échantillon ciblé par notre questionnaire auto-administré est un ensemble de 40 enseignants de français du cycle moyen.

- **Représentativité de l'échantillon**

Par rapport au souci de représentativité de notre échantillon, nous signalons la présente question : est-ce que les 40 enseignants (l'échantillon) représentent avec fidélité et efficacité la population visée ?

Pour essayer de rendre notre échantillon représentatif, nous comptons prendre en charge les critères de sélection suivants :

1. Le sexe (homme/femme).
2. L'expérience (les anciens enseignants ainsi que les jeunes).
3. La zone d'enseignement (rurale et urbaine).

En d'autres termes, nous essayons d'interroger plus d'enseignantes que d'enseignants étant donné que le nombre de femmes, qui exercent comme professeurs du cycle moyen, est très élevé par rapport à celui d'hommes, nous comptons enquêter des enseignants qui ont de l'expérience, de jeunes enseignants dont le nombre ne cesse d'augmenter dans le secteur de l'éducation notamment au cycle moyen. Nous essayons aussi d'interroger des enseignants qui exercent ce métier d'enseignement dans les deux types de régions urbaine et rurale.

### **1.3. La troisième technique de recherche : L'expérimentation**

Après avoir prouvé, par un questionnaire auto-administré, que les enseignants de français du cycle moyen à Guelma exploitait le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM comme support didactique pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire malgré les supports peu efficaces qu'ils proposent, nous proposons de nouveaux supports didactiques pour accomplir cet acte didactique (les supports visent les points de langue suivants : **l'expansion du nom, l'expression du but dans la phrase simple et les substituts grammaticaux**). Ensuite, pour réaliser cette piste de recherche, nous faisons une expérimentation dans deux établissements scolaires différents (l'un se trouve dans une zone rurale et l'autre urbaine) en utilisant une grille d'observation personnellement établie dans le but de collecter les données de cette expérimentation au moyen de laquelle nous allons vérifier notre deuxième hypothèse. Alors, que veut-dire expérimentation ?

#### **1.3.1. L'expérimentation**

L'expérimentation, dans son sens général, représente : « *une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statiquement des phénomènes* »<sup>5</sup>. Suite à la citation mentionnée en haut, il s'avère bien que l'expérimentation est un outil de recherche qui se caractérise par la scientificité (méthode scientifique). Egalement, elle s'applique sur des individus au moyen d'une expérience (pratique) dans le but de justifier statiquement des phénomènes.

---

<sup>5</sup>ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Université, 1997, 151 p.

En outre, l'expérimentation peut se présenter comme un procédé que les chercheurs adoptent en vue de réaliser une analyse de cause à effet ou bien d'évaluer la réaction de l'individu à un stimulus externe<sup>6</sup>. En d'autres termes, en ce qui concerne notre travail, nous tentons de voir la réaction des élèves de première année moyenne (trois classes) envers les nouveaux supports textuels lors des séances de grammaire (vérifier l'efficacité de nouveaux textes proposés dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire c'est-à-dire nous essayons d'expérimenter des supports).

### **1.3.2. Le champ de l'expérimentation**

Notre enquête s'est effectuée dans deux établissements scolaires du cycle moyen : deux CEM dans la wilaya de Guelma en coopération avec un public apprenant de première année moyenne (trois classes de 1AM ; une classe (1AM<sub>4</sub>) au CEM Ghassan Kanafani à Hammam Debagh et deux autres classes (1AM<sub>2</sub> et 1AM<sub>3</sub>) au CEM 5 juillet 1962 à Guelma).

### **1.3.3. Les étapes de l'expérimentation**

Pour mener à bien notre travail de recherche, la présente expérimentation, prévue pour vérifier notre deuxième hypothèse, s'organise selon les phases suivantes :

#### **La première phase**

- La conception de nouveaux supports personnels en tenant compte de la diversification des exemples sur le point de langue à étudier, de la dimension socioculturelle, de la grammaire implicite et de la grammaire textuelle (voir l'annexe 3).
- La conception d'une grille d'observation en vue de collecter les données de l'expérimentation (voir l'annexe 4).
- La mise en œuvre de ces supports par notre directeur de recherche lors des trois séances (présentation des leçons de grammaire).
- L'observation participante de ces trois leçons par le biais de la grille conçue.

#### **La deuxième phase**

- L'observation non participante pour voir le déroulement de la leçon de grammaire par le support du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>AM en exploitant la même grille conçue pour la première phase avec quelques changements (voir l'annexe 5).

---

<sup>6</sup> ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Université, 1997,152 p.

#### **1.3.4. L'objectif de l'expérimentation**

Notre enquête sur terrain (la présentation des activités de grammaire), comme tout autre travail de recherche, cherche à atteindre les objectifs suivants :

- Prouver l'efficacité de nos supports textuels dans l'acte d'enseignement/apprentissage de la grammaire (la grammaire implicite qui va avec la nouvelle approche par les compétences et la démarche inductive) et dans le réinvestissement des acquis dans d'autres situations réelles de communication.
- Montrer l'apport des pratiques culturelles, socioculturelles (la contextualisation des dispositifs didactiques) et l'accessibilité du lexique dans l'appropriation des connaissances grammaticales et aussi dans la motivation des élèves.
- Confirmer l'inutilité des supports du manuel scolaire de français de première année moyenne dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et plus particulièrement la grammaire implicite en comparaison avec nos dispositifs didactiques et pédagogiques.

**Chapitre 2 : présentation, analyse et  
interprétation des données**

## **1. Présentation et analyse des données de la première technique de recherche (analyse d'un matériel didactique : la rubrique *grammaire* dans le manuel scolaire de première année moyenne)**

En nous appuyant sur la grille d'analyse conçue par Maria Cecilia Bertolotti et Patrick Dahlet, nous effectuons une analyse didactique (qualitative) des leçons de grammaire proposées par le manuel scolaire de français de première année moyenne dans la rubrique *grammaire* afin d'analyser l'adéquation des textes supports procurés avec les contenus présentés par les responsables du domaine de l'éducation nationale. La grille, que nous exploitons, contient les critères suivants :

- **1.1. présentation générale du manuel**
- 1.1.1. préface (avant-propos) du manuel.
- 1.1.2. structure du manuel.
- **1.2. Adéquation des supports proposés par le manuel :**

1.2.1. Aux objectifs d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans chaque séance (leçon).

1.2.2. A la dimension socioculturelle de l'environnement de l'élève.

1.2.3. A la Praticabilité (accessibilité du lexique/existence d'un document audiovisuel) et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (facteur temps/ programme).

### **1.1. La présentation générale du manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> année moyenne**

Comme première remarque, le manuel scolaire de français de première année moyenne se présente sous le titre : *mon livre de langue française* écrit en jaune et en blanc, juste en face c'est mentionné 1<sup>ère</sup> année moyenne dans un cercle rose. Cet ouvrage de référence contient 175 pages, édité par l'office national des publications scolaires(ONPS). C'est la deuxième édition de 2017/2018. Ce manuel est élaboré par : Chafik Meraga et Halim Bouzelboudjen : deux professeurs de français au cycle moyen, sous la direction de Anissa Madagh ; inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen (Voir annexes).

Ce manuel s'organise selon la pédagogie du projet. En effet, il s'organise en trois projets à étudier durant l'année scolaire. Chaque projet se décline en plusieurs séquences. Nous allons voir plus de détails concernant les projets (Voir structure du manuel).



Juste après la première page où se trouvent les noms de réalisateurs de ce livre, nous constatons la présence de l'avant-propos qui s'intitule : *bienvenue dans ton nouveau manuel de français*. Qu'avance l'avant-propos du manuel scolaire de français de première année moyenne ?

### **1.1.1. L'avant-propos du manuel scolaire de français de première année moyenne**

Nous signalons que l'avant-propos de ce manuel scolaire s'adresse aux élèves de première année moyenne, c'est le passage où les auteurs de ce manuel dévoilent l'objectif terminal de l'apprentissage du français tout au long de la première année moyenne. D'ailleurs, c'est la période durant laquelle, l'apprenant est censé apprendre à expliquer et à prescrire dans des situations de communications différentes. Chaque séquence du projet est déterminée par des objectifs à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) tout en distinguant l'explicatif et le perspectif et par des objectifs concernant l'acquisition des connaissances métalinguistiques relatives au vocabulaire, à la conjugaison, à l'orthographe et à la grammaire en se basant sur de courts textes du manuel exploités par l'enseignant afin d'apprendre aux apprenants des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Des ateliers d'écriture sont programmés pour animer une bonne approche de découverte des genres textuels modèles ainsi que des activités et des techniques d'évaluation en vue d'assurer un bon processus d'écriture ou plutôt de réécriture. En plus, une lecture récréative est programmée en fin de chaque séquence (voir l'annexe).

### **1.1.2. Structure du manuel**

Comme nous avons déjà avancé dans la présentation générale du manuel, ce dernier contient un programme qui se structure en trois projets. Le premier et le deuxième possèdent trois séquences. Cependant, le troisième projet en contient seulement deux. En effet, dans chaque séquence, trois types d'activités principaux sont proposés :

- **une activité de l'oral (compréhension / production)**

A l'aide d'un support iconographique (une image illustrant un sujet qui se rapporte à la thématique ciblée par chaque projet) présenté au début de chaque séquence, l'élève est censé l'observer, l'analyser et enfin s'exprimer autour de la thématique en question.

- **Une activité de l'écrit (compréhension / production)**

Tout au long de chaque séquence, la mise en œuvre de cette activité se montre à travers l'identification des types de textes, la compréhension du texte et l'atelier d'écriture (cette dernière est programmée en fin de séquence).

- **Une activité de langue**

Les points de langue à étudier s'organisent dans le programme des élèves de 1<sup>ère</sup> AM (les leçons) dans les rubriques de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe que l'on trouve dans toutes les séquences du programme.

En fin de chaque séquence des projets 1 et 2, une lecture récréative est offerte par le biais d'un texte représentant la littérature algérienne d'expression française. Aussi, à la fin de chaque projet, l'élève est appelé à s'impliquer dans l'apprentissage par la réalisation d'un projet scolaire.

Comme notre travail de recherche porte sur les leçons inscrites dans la rubrique grammaire du manuel, nous essayons de les identifier dans les deux tableaux en bas :

Les projets	Les séquences	Les leçons de grammaire
<p><b>Le premier projet :</b> «Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement »</p>	<p><b>Séquence 01 :</b> « <i>J'explique l'importance de se laver correctement</i> »</p>	<p><i>La phrase déclarative</i> <i>Les substituts grammaticaux</i></p>
	<p><b>Séquence 02 :</b> « <i>J'explique l'importance de manger convenablement</i> »</p>	<p><i>L'expansion du groupe nominal :</i> <i>L'adjectif épithète et</i> <i>Le complément du nom</i></p>
	<p><b>Séquence 03 :</b> « <i>J'explique l'importance de bouger régulièrement</i> »</p>	<p><i>L'expansion du groupe nominal</i> <i>cas de la relative par qui</i></p>

Les projets	Les séquences	Les leçons de grammaire
<b>Le deuxième projet :</b> <i>« Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences »</i>	<b>Séquence 01 :</b> <i>« J'explique les progrès de la science »</i>	<i>l'expression de la cause</i>
	<b>Séquence 02 :</b> <i>« J'explique les différentes pollutions »</i>	<i>L'expression de la conséquence</i>
	<b>Séquence 03 :</b> <i>« J'explique le dérèglement du climat »</i>	<i>L'expression de but</i>
<b>Le troisième projet :</b> <i>« Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen »</i>	<b>Séquence 01 :</b> <i>« J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables »</i>	<i>La phrase impérative</i>
	<b>Séquence 02 :</b> <i>« J'agis pour un comportement éco-citoyen »</i>	<i>La tournure impersonnelle avec le verbe falloir</i>

Juste après le sommaire, nous constatons la présence de deux pages dans lesquelles l'apprenant est censé découvrir son livre. En effet, les auteurs de ce manuel présentent explicitement la feuille de route qui permet à l'élève de découvrir son programme (illustrations en couleurs diverses accompagnées d'expressions explicatives).

Il est à noter que chaque projet commence par une situation de départ qui constitue, à notre avis, son (le projet) évaluation diagnostique.

## 1.2. Adéquation des textes supports

Pour pouvoir vérifier l'adéquation des textes supports proposés par le manuel avec les contenus des leçons de grammaire programmées, nous essayons de mettre en exergue les dix leçons de grammaire, ciblées par chaque projet et de les analyser selon leur ordre d'apparition dans la rubrique grammaire du manuel tout en mesurant le degré de leur adéquation avec le point de langue à étudier dans chaque séance de grammaire. Aussi, avec la dimension socioculturelle l'environnement de l'élève et avec la praticabilité du texte support (accessibilité du lexique/ existence d'un document audiovisuel) et adaptation aux contraintes institutionnelles (facteur temps / programme).

### 1.2.1. La première leçon de la première séquence du projet 1 : *la phrase déclarative* p. 18

- **Présentation de la leçon**

La présente leçon signale nettement l'objectif de la leçon *la phrase déclarative*. Ce point de langue est à développer à partir d'un texte support proposé sous le titre : « *problèmes de santé et information* » et écrit par *le docteur Fellah Lazhar de l'université d'Oum el Bouaghi (2000)* dans la première phase de déroulement de la leçon : *j'observe le texte*.

Juste après le texte support proposé, deux questions sont fournies dans la phase *j'analyse le texte*. La première question vise principalement la compréhension du texte alors que la deuxième concerne le point de langue ciblé.

La séance de grammaire se termine par la troisième phase *je retiens*. C'est l'étape dans laquelle l'élève découvre l'ensemble des règles à retenir en ce qui concerne la modalité déclarative avec ses deux formes affirmative et négative tout en proposant aux apprenants plusieurs variables d'adverbe de négation comme *ne.....pas, ne.....plus, ne.....jamais* etc. Par la suite, l'élève est confronté à une évaluation de son assimilation lors de la phase *je m'entraîne* (deux exercices). Que dire de cette leçon ?

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**
- **Avec l'objectif de la leçon**

En commençant par le texte mis en œuvre par le manuel, nous pouvons dire que ce support n'est pas assez riche en matière d'exemples fournis par rapport aux informations mentionnées dans la règle. En effet, ce support n'est pas adéquat avec le contenu de cette leçon et donc avec l'objectif d'enseignement/apprentissage de la phrase déclarative étant donné qu'il a proposé avec négligence (sans soulignement ni caractère gras comme dans la phrase affirmative : *l'école peut aussi jouer ce rôle*) une seule structure grammaticale évoquant la forme négative : « *si on n'informe pas la population* » alors que la phase *je retiens* mentionne d'autres outils linguistiques par lesquels l'élève peut exprimer la négation à savoir : *ne..... Rien, ne.... Personne* etc. De son côté, la phase transitoire *j'analyse le texte* est aussi courte que celle d'observation vu qu'elle a proposé deux questions pour décoder un texte de trois lignes. La phase *j'analyse le texte* a exclu le traitement de la forme négative présentée dans le texte au profit de la forme affirmative.

En outre, pourquoi ne pas proposer un support textuel traitant les phrases déclaratives affirmative et négative en complément avec un autre type de phrase à savoir l'interrogatif afin que l'apprenant puisse déterminer par analogie le type déclaratif. L'enseignement grammatical suit en principe une démarche inductive favorisant la découverte, mais le fait de choisir un texte en trois lignes, est-il suffisant pour assurer une bonne assimilation de la phrase déclarative et avec ses deux formes affirmative et négative ? Souligner et mettre en gras la phrase affirmative dans le texte va influencer la démarche heuristique préconisée par les responsables de l'éducation nationale. Il faut donner à l'élève la chance de découvrir lui-même le fonctionnement de la phrase déclarative par des questions de compréhension. Pour traiter la forme négative, l'élève doit connaître que la négation s'effectue aussi à travers des outils linguistiques autres que les locutions adverbiales de négation ; nous citons la négation sémantique à partir de l'antonymie, par exemple *refuser* au lieu de *ne pas accepter*.

Il convient de signaler que les questions fournies visent directement le point de langue manipulé (*de quel type de phrase s'agit-il ?*)

- **Avec la dimension socioculturelle**

Bien que le texte proposé par ce manuel possède une référence algérienne et traite un sujet relatif à la sensibilisation des élèves aux problèmes de santé, il n'y a pas une utilité évidente à propos de la thématique abordée dans ce texte. En effet, il existe d'autres sujets qui intéressent les élèves si jeunes et qui méritent d'être traités et employés au service d'enseignement/apprentissage de la grammaire en vue de les (les élèves) motiver pour apprendre.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Ce support est très praticable par rapport au lexique employé (sauf pour le mot *épidémie*, il aurait été possible de l'expliquer en fin de page). Le texte est facilement maniable car il n'est pas accompagné d'un document audiovisuel. En ce qui concerne le degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles, il est aisément adaptable par rapport au facteur temps étant donné qu'il présente un texte très court (trois lignes) et par conséquent l'enseignant peut réaliser cette petite partie du programme en son temps imparti.

**1.2.2. La deuxième leçon de la première séquence du projet 1 : les substituts grammaticaux p. 20**

• **Présentation de la leçon**

Cette leçon, qui se situe dans la rubrique grammaire, présente un titre explicite de la leçon : *les substituts grammaticaux*. Après le titre de la leçon et dans la phase *j'observe le texte*, le livre scolaire propose un support textuel intitulé : « *l'importance du sommeil chez l'enfant* » rédigé par *le professeur Thomas F. Anders de l'université de Californie(2012)*.

Puis, trois questions sont posées dans la partie *j'analyse le texte* ; la première vise la compréhension du texte et les deux autres concernent l'objectif de la séance de grammaire (connaître et manier les substituts grammaticaux).

La leçon de grammaire finit par la partie *je retiens* où l'élève est confronté à une série d'informations relatives à l'utilité des substituts grammaticaux dans la cohérence textuelle au niveau de la production écrite tout en mettant en place des exemples de substituts tels que les pronoms personnels, démonstratifs, possessifs et les adjectifs possessifs. Egalement, trois exercices d'application sont traités, juste après la règle, dans la phase d'entraînement.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**

- **Avec l'objectif de la leçon**

Le constat porté quant à cette leçon, c'est que nous parlons d'un support assez restreint en matière de substituts grammaticaux manipulés vu qu'il n'a proposé qu'un seul substitut grammatical de type démonstratif (le pronom ceux-ci). Ce manque d'outils linguistiques (les pronoms), dégagé au niveau du texte support, conduit à un traitement négatif de ces substituts et, par conséquent, à une mauvaise assimilation des règles mentionnées dans la dernière partie du déroulement de l'activité visée.

En plus, limiter l'étude des substituts à un seul exemple (ceux-ci) et par le biais d'un texte support de quatre lignes, va influencer péjorativement tant l'analyse textuelle que la démarche inductive (qu'est-ce qu'il a à observer ?). Par conséquent, un texte si court en contrefaçon du sens bref n'assure pas un bon fonctionnement du phénomène grammatical en question.

Pouvons-nous parler de compatibilité du texte mis en œuvre avec le contenu de la leçon programmée ? Non, étant donné que la règle montre un certain nombre de types de substituts grammaticaux à assimiler alors que le support textuel en suggère uniquement un. Il convient d'ajouter ici que même la partie *je retiens* a négligé les pronoms relatifs et les pronoms indéfinis ; ce qui pourrait être faussement interprété par les élèves en considérant que les substituts grammaticaux se limitent aux trois types : personnels, démonstratifs et possessifs.

Ce qui pourrait être aussi discutable quant à cette leçon, c'est que la règle a cité les adjectifs possessifs et qui ne sont pas en réalité ni des substituts grammaticaux ni des substituts lexicaux.

- **Avec la dimension socioculturelle**

Ce support textuel n'est pas conforme à la dimension socioculturelle quand il propose un texte tiré d'un contexte étranger : *le P<sup>r</sup> Thomas F. Anders, université de Californie(2010)*. Nous acceptons le sujet abordé dans le texte proposé : *l'importance du sommeil chez l'enfant* mais pourquoi pas traiter ce phénomène en contexte algérien ? Il aurait fallu proposer un texte écrit par un algérien et sur des enfants algériens pour traiter le même sujet afin de donner du sens aux apprentissages et au même temps pour être en contact direct avec l'environnement socioculturel de l'élève.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

En analysant la présente leçon, nous découvrons que le texte support est maniable car il possède un lexique généralement acceptable et ne comporte pas un document supplémentaire (audiovisuel). Par rapport à l'aspect temporel, ce texte est adaptable avec un volume de quatre lignes et alors le programme se poursuit sous le respect des orientations du ministère de l'éducation nationale.

### **1.2.3. La première leçon de la deuxième séquence du projet 1 : l'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif p. 40**

- **Présentation de la leçon**

Comme les autres leçons précédentes, celle-ci s'expose selon les trois moments suivants : l'observation du texte support précédé de l'intitulé de la leçon : *l'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif*, l'analyse du texte et la règle indiquée sous le titre *je retiens*. A partir d'un texte qui s'intitule : « *surpoids et obésité chez les enfants algériens* » écrit par *S. Taleb, H. Oulamara et A.N. Agli, publié dans la revue de santé de la Méditerranée orientale Vol.16, n°7*, l'analyse du texte se met en place à travers une question de compréhension et deux autres visant le point de langue à étudier : *l'expansion du groupe nominal l'adjectif qualificatif*. L'apprenant est censé découvrir la règle en suivant une démarche inductive qui se base sur la réflexion pour arriver à la conceptualisation grammaticale.

Juste après cette phase d'analyse, des informations au sujet de l'adjectif qualificatif employé comme expansion du groupe nominal sont traitées dans l'étape *je retiens*. Par la suite, trois activités d'application sont proposées dans l'étape *je m'entraîne*.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**

- **Avec l'objectif de la leçon**

A propos de cette leçon, le texte support offert est pauvre en matière d'exemples ; on propose uniquement deux adjectifs épithètes : jeunes et principale. Cependant, il s'agit d'un texte de cinq lignes où nous pouvons diversifier la manière de présenter l'outil linguistique en question. En ce qui concerne les questions qui accompagnent ce support, il convient de noter que la première qui vise la compréhension est mal formée car elle peut induire l'élève à l'erreur étant donné que l'on cherche, par cette question, les raisons de l'obésité alors qu'il existe une seule raison relative au phénomène d'obésité dans le texte présenté.



Il est possible de poser une question de compréhension à travers laquelle l'élève peut répondre en utilisant l'expression demandée à partir laquelle l'enseignant déclenche une situation problème. En outre, la thématique développée dans ce texte est illustrée par une image représentant le problème de surpoids et d'obésité (les faste Food). En effet, Les concepteurs de ce manuel auraient dû mentionner des questions liées à cette illustration.

Une autre remarque qui revient dans chaque analyse, celle qui concerne la disposition des exemples : le style d'écriture est toujours en gras et souligné ce qui influence négativement la démarche inductive. Mais généralement, nous signalons qu'il s'agit d'un support plus au moins acceptable.

- **Avec la dimension socioculturelle**

D'une part, le thème du texte est compatible avec la dimension socioculturelle parce qu'il traite une problématique touchant les enfants algériens, celle de surpoids et d'obésité. D'autre part, le texte lui-même n'a fait que présenter des statistiques relatives aux deux sexes en mettant en évidence une seule raison vague et qui ne se rapporte pas directement au nouveau mode de nourriture explicitée par l'illustration.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Comme il s'agit uniquement d'un seul support textuel à part entière sans d'autres documents numériques, il est clairement praticable en termes de facilité, de temps d'utilisation et de réalisation de cette partie du programme.

**1.2.4. La deuxième leçon de la deuxième séquence du projet 1 : l'expansion du groupe nominal : le complément du nom p. 42**

• **La présentation de la leçon**

Cette leçon se met en place au moyen d'un support textuel intitulé : « *problèmes de l'obésité aux États-Unis d'Amérique* » écrit par *le professeur Harbulot ; la malbouffe aux États-Unis, les causes et les conséquences*. Pour la phase *j'analyse le texte* et comme les autres leçons, trois questions sont proposées : une visant la compréhension du texte ainsi que deux autres relevant du point de langue visé. Le déroulement de la leçon s'achève par la phase *je retiens* où l'élève trouve un ensemble d'informations relatives au complément du nom employé comme expansion du groupe nominale. Après, l'apprenant est censé mettre en œuvre les compétences acquises lors de la leçon dans la phase *je m'entraîne* pour prouver son assimilation.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**
- **Avec l'objectif de la leçon**

Le point positif de cette leçon de grammaire, c'est la continuité dans la même thématique développée à la fois pour le point de langue à étudier et pour le thème traité dans le texte malgré la différenciation du contexte. Ce qui est remarquable, c'est que dans la phase *je retiens* on a énuméré trois cas de construction d'un complément du nom à assimiler tandis que le texte n'a proposé que deux exemples illustrant le même cas : le complément du nom formé d'un nom précédé d'une préposition « *les problèmes d'obésité / leurs problèmes de santé* ». En effet, les réalisateurs du manuel de français de 1<sup>ère</sup>AM auraient pu mettre en lumière les deux autres cas du complément du nom : un groupe nominal précédé d'une préposition et un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition. Dans la phase d'analyse du texte, il y a une question qui vise à montrer que le complément du nom peut être supprimable, ce qui est grandement faux sur le plan sémantique car le complément du nom est un outil linguistique de détermination nominale que l'on ne peut plus supprimer surtout dans un contexte concret (le texte).

De son côté, la phase *je retiens* a négligé de mentionner deux autres éléments linguistiques qui peuvent occuper la fonction «complément du nom». En effet, La fonction « complément du nom » peut aussi être occupée par : **un pronom personnel, démonstratif, possessif ou indéfini et par un adverbe**. En outre, dans cette même phase on n'a pas essayé d'expliquer davantage le complément du nom appelé également complément déterminatif qui peut se présenter directement après le nom qu'il détermine sans aucune préposition. Il aurait été préférable aussi de proposer un support textuel traitant le complément du nom comme expansion du nom en comparaison avec le complément d'objet indirect(COI) en montrant que le premier se rapporte au nom bien que le deuxième concerne le verbe.

- **Avec la dimension socioculturelle**

En ce qui concerne ce texte support, nous sommes devant une inadéquation totale de celui-ci avec l'aspect socioculturel de l'élève algérien. A partir l'analyse de ce support « *problèmes de l'obésité aux États-Unis d'Amérique* », nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait d'un contexte socioculturel complètement étranger celui des États-Unis d'Amérique. Pourquoi communiquer à un apprenant de première année les causes d'obésité et leurs répercussions sur l'économie de ce pays. En principe, cet élève a besoin de découvrir d'autres thématiques relatives à sa société algérienne pour qu'elles puissent être au service de son apprentissage grammatical.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Comme les autres supports textuels, ce texte est abordable vu qu'il est maniable par rapport au facteur temps et à la réalisation du programme étant un court texte de quatre lignes qui propose deux exemples illustrant le même cas du complément du nom (un nom précédé d'une préposition).

**1.2.5. La première leçon de la troisième séquence du projet1 : l'expansion du groupe nominal : la relative par qui p.62**

• **Présentation de la leçon**

En restant dans la rubrique grammaire, une autre leçon relative à l'expansion du nom : *la relative par «qui»* se présente à travers trois étapes. La première renvoie à l'observation du fait grammatical (j'observe *le texte*) où l'apprenant est confronté à un texte support qui s'intitule *les deux goinfres* et rédigé par *Philippe Corentin éditions l'école des loisirs, 1997*. La seconde étape *j'analyse le texte* se fait par trois questions, les deux premières examinent la compréhension du texte et la dernière vise l'antécédent de la relative introduite par qui « *un sport* ».

La troisième *je retiens* montre l'utilité de la proposition relative par « *qui* » comme expansion du nom (la relative par « *qui* » vient pour compléter et préciser le nom qui la précède et qui est appelé antécédent) identiquement aux autres types d'expansion : le complément du nom et l'adjectif épithète. Pour l'étape *je m'entraîne*, trois exercices sont proposés pour renforcer l'acquisition du point de langue de cette leçon.

• **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**

- **Avec l'objectif de la leçon**

Ce qui mérite d'être discuté, c'est a priori le lexique utilisé dans ce texte. Comme le manuel est un produit national destiné essentiellement aux apprenants de toute l'Algérie, il faut qu'il prenne en charge la diversité des niveaux pour garantir un bon enseignement/apprentissage de FLE et donc de la grammaire. A titre d'exemple, l'apprenant algérien, dans certain contexte sociolinguistique, ne pourrait pas comprendre quelques mots du texte à savoir le titre : *les deux goinfres et goinfre* ce qui demanderait plus d'efforts de l'enseignant à expliquer les mots difficiles du texte au détriment de l'appropriation du savoir grammatical visé. Le principe de continuation est respecté, l'expansion du groupe nominal se proclame cette fois à travers *la relative par qui*. Ce qui pourrait être critiquable, c'est le fait de consacrer tout un texte de cinq lignes pour ne proposer qu'une seule proposition relative formulée par le pronom relatif *qui* avec

un nom surnommé antécédent occupant la fonction attribut du sujet sans citer les autres fonctions qu'un antécédent pourrait avoir ni dans le support ni dans la phase *je retiens*. Un autre élément était quasiment absent aussi dans l'analyse du texte que dans la partie *je retiens*, c'est que le pronom relatif *qui* ne peut occuper que la fonction *sujet*.

Pour ce point de langue (l'expansion du nom), il aurait été souhaitable de le présenter au moyen d'un même support textuel si riche et traitant les trois types d'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément du nom et la relative par *qui*.

La partie *je m'entraîne* reste fidèle aux autres modèles d'exercices d'application et ne propose que trois activités sous le même type lassant.

#### - Avec la dimension socioculturelle

A partir des données du texte et plus particulièrement de la référence d'où les concepteurs de ce manuel l'ont extrait (*Philippe Corentin éditions l'école des loisirs, 1997*), nous constatons qu'il n'est pas approprié à la dimension socioculturelle. Parce que le texte fourni pour enseigner/apprendre la relative par « *qui* », témoigne d'une source décontextualisée concrétisée par la présence des prénoms étrangers à l'élève algérien : *Bouboule et Baballe*.

#### - Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles

Ce support textuel est pareil aux textes qui le précèdent en termes de praticabilité. C'est-à-dire, malgré les carences dégagées au niveau du texte proposé notamment en ce qui concerne le lexique. Ce texte est maniable étant donné qu'il y a un seul exemple de la relative par *qui* ce qui rend facile l'explication du texte dans un temps largement suffisant (une heure du temps) et la réalisation de la présente leçon se fait sous le respect du programme.

### 1.2.6. La première leçon de la première séquence du projet 2 : l'expression de la cause p. 84

#### • Présentation de la leçon

En observant cette leçon, nous constatons la déclaration explicite du titre de point de langue visé : *l'expression de la cause*. La mise en évidence de ce phénomène de langue se manifeste, comme toutes les autres leçons du manuel, à travers trois moments. Pour le moment d'observation, l'expression de la cause est présentée par un texte support qui s'intitule : *qu'est-ce que l'intelligence artificielle ?*, écrit par *Caroline Daniels* ; « *observations fascinantes à propos de notre monde* », et renforcé par une image illustrant le thème traité.

Le moment d'analyse avance quatre questions pour le déroulement de la leçon ; les trois premières renvoient à la compréhension du texte et la dernière vise l'expression de la cause. Pour le moment *je retiens*, une série d'informations relatives à la leçon sont fournies à l'apprenant. En effet, la règle a explicité deux cas d'utilisation de l'expression de la cause. Dans une phrase simple, il existe deux outils linguistiques qui introduisent la cause : « **à cause de / grâce à** ». Pour la phrase complexe, et toujours selon les concepteurs du manuel, l'expression de cause peut être exprimée par « **car** » avec une proposition indépendante et à travers « **parce que** » avec une proposition subordonnée. Pour l'étape *je m'entraîne*, trois exercices de consolidation sont proposés.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**
  - **Avec l'objectif de la leçon**

La seule et unique remarque positive dans cette leçon, c'est la présentation du texte sans souligner la notion grammaticale ciblée. A contrario, il ne s'agit plus d'un texte support efficace en termes d'adéquation avec les contenus grammaticaux programmés pour cette séance. En d'autres termes, Le texte n'a proposé qu'un seul exemple de l'expression de cause présentée par la conjonction de coordination **car** et c'est la raison pour laquelle l'étape *j'analyse le texte* n'a présenté qu'une question visant le point de langue à étudier.

Cependant, l'étape *je retiens* a cité plus d'un seul moyen pour exprimer la cause dans une phrase simple et dans une phrase complexe à savoir : **à cause de, grâce à, car et parce que**, ce qui confirme notre première hypothèse de recherche.

Alors, pourquoi proposer un support textuel court (cinq lignes) et pauvre en matière d'exemples pour gagner du temps au détriment des objectifs d'apprentissage ciblés. De son côté, la règle du manuel a omis de mettre l'accent sur les types de propositions signalées par : **car conjonction de coordination et parce que locution conjonctive**. **Car** qui coordonne deux propositions simples et indépendantes l'une de l'autre (exemple : La fille a refusé d'aller se promener **car** elle a des exercices à faire) et **parce que** qui introduit une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle de cause (La fille était absent hier / **parce qu'**elle était malade). En plus, pour les outils suivants : **à cause de et grâce à**, il s'agit de locutions prépositives formant un groupe prépositionnel par l'introduction d'un groupe nominal (nom propre, pronom ou un nom et son déterminant).

Exemple : il a été récompensé **grâce à** son classement dans l'école.

Pour l'étape *je m'entraîne*, trois exercices sont proposés afin de vérifier le degré d'assimilation des connaissances de la leçon programmée.

- **Avec la dimension socioculturelle**

Pour cette leçon, le texte mis en œuvre est aussi fidèle au contexte étranger quand il propose un écrit tiré d'une référence autre que le contexte algérien (*Caroline Daniels, observations fascinantes à propos de notre monde*). Par conséquent, il risque de ne pas être conforme tant à la société qu'à la culture de notre pays. La thématique développée représente une ouverture sur le monde, mais il existe d'autres textes plus performants en matière d'exemples et qui sont rédigés par des écrivains algériens.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

La mise en relief de ce support semble aisément praticable car il s'agit dans ce texte d'un sujet d'actualité (l'intelligence artificielle) en rapport avec la nouvelle technologie. Le problème du lexique ne devrait pas se poser avec un volume de cinq lignes et une image d'un robot pouvant aider l'apprenant à saisir le sens véhiculé. Alors, il n'y a pas de problème quant aux contraintes institutionnelles pour la réalisation du programme.

**1.2.7. La première leçon de la deuxième séquence du projet 2 : l'expression de conséquence**  
**p. 104**

• **La présentation de la leçon**

Cette leçon suit les autres leçons dans sa mise en forme et elle déclare directement le titre du point de langue visé : *l'expression de conséquence*. Dans la première partie *j'observe le texte*, un texte support, qui s'intitule : *pourquoi les pesticides sont-ils dangereux ?* écrit par *Marc Dufumier* ; « *famine au sud et malbouffe au nord, éd. Nil (2012)* », est accompagné d'une image illustrant un agriculteur en train d'utiliser les pesticides pour lutter contre les parasites. Trois questions sont proposées dans la partie *j'analyse le texte* ; la première renvoie à la compréhension du texte et les deux autres traitent le point de langue à étudier.

La partie *je retiens* avance un ensemble d'informations relatives à l'expression de la conséquence à savoir les outils linguistiques utilisés pour exprimer un résultat d'un fait dans une proposition indépendante : *donc* et *par conséquent* avec deux exemples. Pour la partie *je m'entraîne*, deux exercices sont présentés comme outil de renforcement.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**

- **Avec l'objectif de la leçon**

Le texte support ne présente pas des outils linguistiques diversifiés qui renvoient à l'expression de conséquence. En effet, une seule phrase dans le texte a contenu la locution conjonctive *par conséquent* qui exprime la conséquence alors que la partie *je retiens* mentionne un autre moyen, qui est la conjonction de coordination *donc*, pour exprimer la conséquence. Cette même partie a exclu un autre outil linguistique très praticable : l'adverbe *alors*. La locution proposée *par conséquent* est écrite en gras ce qui va à l'encontre de l'autonomie de l'apprentissage et de ce que préconisent les nouvelles approches d'enseignement. Le côté positif de cette leçon, c'est la continuité avec celle de la séquence précédente *l'expression de la cause*. En d'autres termes, le support proposé pour cette leçon de grammaire n'est pas conçu convenablement par rapport au lexique utilisé et à la mise en forme textuelle.

Il est à noter que l'intitulé de la leçon n'a pas précisé le type de phrase (simple) grâce à laquelle on exprime la conséquence vu que les éléments linguistiques mentionnés dans la règle ne concernent que la phrase simple (la locution conjonctive *par conséquent* et l'adverbe *alors*).

- **Avec la dimension socioculturelle**

Dans cette optique, il s'avère bien que le texte support proposé pour enseigner/apprendre l'expression de la conséquence (dans une phrase simple) n'est pas adéquat avec la dimension socioculturelle de l'élève quand il opte pour un écrivain étranger (*Marc Dufumier*) afin de traiter le domaine d'agriculture. Le fait de traiter le sujet de l'agriculture et les pesticides comme pour apprendre le rapport logique "la conséquence" pourrait être acceptable mais les concepteurs auraient pu adapter les idées du texte selon le contexte socioculturel de nos apprenants (parler de l'agriculture dans les régions rurales en Algérie).

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Généralement, nous parlons d'un support praticable bien qu'il présente des expressions difficiles à comprendre pour un élève de première année moyenne. En d'autres termes, comme le texte fourni se manifeste seul sans document audiovisuel et l'enseignant peut expliquer d'avantage le texte dans un temps largement suffisant (ce support n'a proposé qu'une locution prépositive *par conséquent*).

### 1.2.8. La première leçon de la troisième séquence du projet 2 : *l'expression du but* p. 124

- **La présentation de la leçon**

Cette leçon se proclame aussi explicitement par l'intitulé suivant : *l'expression du but*. Cette dernière s'accomplit à partir d'un texte support : « *Qu'est-ce qu'une foggara ?* » écrit par *B.Remini, R.Kechad et B. Achour : universités de Blida et de Biskra* et renforcé par un support iconographique illustrant *la foggara* au sud algérien. Le texte support marque, comme dans les autres leçons, la première étape du déroulement de la leçon *j'observe le texte*. L'étape *j'analyse le texte*, se limite à deux questions ; l'une relative au traitement du texte et (c'est une question transitoire entre la compréhension et le savoir grammatical programmé) et l'autre vise le point de langue développé dans la séance.

L'étape *je retiens* vient pour récapituler la leçon en une série d'informations concernant l'expression du but et les moyens par lesquels l'élève peut exprimer le but à savoir : *pour, dans le but de, afin de* avec un exemple concret de chaque élément. L'étape *je m'entraîne*, où l'élève vérifie ses acquis, propose trois exercices d'application.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**
  - **Avec l'objectif de la leçon**

A partir des données mentionnées ci-dessus, nous disons que le support mis en œuvre pour cette séance n'est pas adéquat avec la leçon programmée pour cette séance vu qu'il constitue un support pauvre en matière des structures grammaticales ciblées. Autrement dit, les concepteurs du manuel n'ont pas proposé un texte riche en exemples diversifiés pour traiter l'expression du but. Il n'y a que la préposition « *pour* » accompagnée d'un verbe à l'infinitif alors que la règle présente plus de deux outils linguistiques : *afin de, dans le but de*. Ils ont explicité d'avantage que la préposition *pour* peut être suivie d'un verbe à l'infinitif (le cas cité dans le support) comme elle peut être accompagnée d'un groupe nominal. Les cas cités ont été exclus du texte support et c'est la raison pour laquelle l'élève se situe encore en tant qu'élément passif. Alors, il s'agit uniquement d'un enseignement grammatical où la tâche de l'élève reste marginalisée dans un acte dit d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

En outre, cet écart coexistant entre la partie *j'observe* (le texte support) et la partie *je retiens* a induit à une remise en cause de la partie *j'analyse le texte* vu que l'élève n'a pas grand-chose à observer.



Il est à noter que l'intitulé de la leçon n'a pas précisé le type de phrase (simple) grâce à laquelle on exprime le but étant donné que les éléments linguistiques mentionnés dans la règle ne concernent que la phrase simple (la préposition *pour*, et les deux locutions prépositives *afin de et dans le but de*).

- **Avec la dimension socioculturelle**

Pour cette leçon, la thématique intégrée dans le texte et l'image, qui l'accompagne, se rapportent bien au contexte algérien et plus particulièrement les régions du sud (le Sahara algérien). Donc, nous pouvons juger que ce support est conforme à l'aspect socioculturel des élèves algériens notamment ceux du Sud.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Il convient de noter que la même remarque se proclame aussi pour cette leçon, le texte employé pour enseigner/apprendre l'expression du but est praticable par rapport au lexique employé sauf quelques termes techniques : *la nappe phréatique* et *régions arides* qui méritent d'être expliqués par le manuel ou par l'enseignant.

En ce qui concerne les contraintes institutionnelles, la masse textuelle est adaptable car son analyse et sa compréhension ne prennent pas beaucoup de temps. L'enseignant de français en classe de première année moyenne ne se dérange plus dans la réalisation de son programme avec des dispositifs très réduits en terme de forme et pauvres en matière de constructions grammaticales proposées

### **1.2.9. La première leçon de la première séquence du projet 3 : la phrase impérative p. 148**

• **Présentation de la leçon**

Le titre est indiqué aussi en haut de la leçon : *la phrase impérative*. Dans la phase *j'observe le texte*, le support textuel est intitulé *les énergies vertes* et extrait de la source : « *pour la promotion des énergies renouvelables en Algérie* » *dzentreprise.net*.

La phase *j'analyse le texte* proposent trois questions : la première renvoie à l'étude du texte et les deux autres visent le point de langue à étudier (la phrase impérative).

La phase *je retiens* a explicité les valeurs d'utilisation du type impératif à savoir : *une consigne, une interdiction, un ordre, ou un conseil*. Aussi, elle a fourni des informations relatives à l'aspect formel d'une phrase de type impératif (la phrase impérative s'introduit par une majuscule et se termine par un point parfois elle s'achève par un point d'exclamation).

A l'exception des autres leçons, celle-ci présente des explications fondamentales, concernant le mode et le temps du verbe de la phrase impérative (l'impératif, l'infinitif ou futur simple), dans une étape transitoire entre les phases du déroulement de la leçon et la phase de consolidation des acquis grammaticaux *je m'entraîne* illustrée sous le titre *le sais-tu ?* La phase *je m'entraîne*, comme dans les autres leçons, propose deux exercices d'application.

- **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**
  - **Avec l'objectif de la leçon**

Les remarques, que nous pouvons faire, quant à cette leçon sont les suivantes : d'une part, le texte support n'est pas conçu convenablement vu qu'il fournit deux phrases de type impératif basées sur un verbe conjugué avec la même personne (première personne du pluriel nous) pour enseigner une modalité de type injonctif ; la modalité impérative : ***Ne suivons pas aveuglement les défenseurs de l'énergie solaire / Intéressons-nous à l'énergie éolienne et à la biomasse.***

D'autre part, la règle n'a pas avancé des approfondissements autour de la phrase impérative et sa structure. Autrement dit, le support proposé pour assurer un enseignement/apprentissage de la phrase impérative contient un verbe à la forme pronominale « ***intéressons-nous*** » néanmoins l'étape *je retiens* et celle d'analyse ont négligé d'expliquer que le pronom « nous » est réfléchi et accompagne toujours le verbe pronominal même au mode impératif. En effet, nous constatons que les questions formulées ne sont pas rentables à un enseignement/apprentissage grammatical efficace. Parce qu'elles (les questions) se limitent au temps et au type de phrase en question qui est déjà déclaré par le titre. Il aurait été possible de présenter un support textuel comportant des verbes à l'impératif présent avec les trois personnes (***tu, nous et vous***) et dans les deux formes affirmative et négative tout en proposant des verbes à la forme pronominale (affirmative et négative). De plus, il fallait signaler que le sujet du verbe de la phrase impérative ne doit pas être exprimé comme dans la modalité déclarative.

La règle a montré que la phrase impérative peut être utilisée afin d'exprimer ***une consigne, une interdiction, un ordre*** ou ***un conseil*** en informant que ce type de phrase peut se terminer par un point ou bien par un point d'exclamation. Cependant, le support n'a présenté que deux exemples limités en matière d'acte de langage<sup>1</sup> qu'une modalité impérative peut accomplir.

---

<sup>1</sup> Il s'agit de l'acte illocutoire par lequel l'énonciateur influence son destinataire et agit sur lui.

- **Avec la dimension socioculturelle**

Comme le texte « *les énergies vertes* » est extrait d'un entretien avec une chercheuse algérienne mis en ligne, il est adéquat avec la dimension socioculturelle en ce qui concerne l'aspect formel. C'est-à dire, il nous semble clair qu'il s'agit d'une référence du contexte algérien évoquant la thématique des énergies vertes en Algérie. A contrario, l'apprenant algérien a-t-il des connaissances sur ce type d'énergies ? Si oui, quelle en est l'utilité quand il y a d'autres thématiques qui concernent, de très près, la vie des élèves et qui méritent, par conséquent, d'être souligner à ce niveau ?

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

En prenant en compte la forme du texte support (cinq lignes avec deux phrases impératives utilisées à titre d'exemple), nous déclarons qu'il s'agit d'un support très praticable plus particulièrement avec deux questions aussi directes visant explicitement le point de langue ciblé. Par rapport au lexique employé, nous constatons qu'il existe des notions difficiles en terme de compréhension comme : *énergie éolienne/la biomasse* c'est pourquoi il aurait été faisable d'expliquer ces termes techniques en bas du texte. En ajoutant que ce texte n'est pas accompagné d'un document audiovisuel. En ce qui concerne les contraintes institutionnelles, ce support est très adaptable car le temps imparti est largement suffisant (une heure) pour mettre en relief ce point de langue. Ce qui aide grandement l'enseignant à réaliser le programme de l'année relatif aux activités de langue dans de bonnes conditions.

**1.2.10. La première leçon de la deuxième séquence du projet 3 : la tournure impersonnelle avec le verbe « falloir » p.164**

• **Présentation de la leçon**

Cette dernière leçon dans la rubrique grammaire avance clairement le titre du point de langue ciblé : *la tournure impersonnelle avec le verbe « falloir »*. Cette leçon s'organise aussi à travers trois moments : *j'observe le texte, j'analyse le texte* et *je retiens*. Pour le premier moment, la structure grammaticale en question est à développer par un texte support qui s'intitule : *De l'électricité pour 20 villages isolés du sud algérien*, extrait de la source suivante : *« l'expérience des 20 villages du sud algérien » sonelgaz.dz*

Le moment d'analyse du texte se résume en trois questions ; les deux premières visent la compréhension et la dernière concerne la structure grammaticale ciblée *la tournure impersonnelle avec le verbe falloir*.

Le moment de retenir la règle cite des éclaircissements quant à la tournure impersonnelle formée du pronom impersonnel « **Il** » et du verbe falloir suivi d'un verbe à l'infinitif. On explique aussi que sa manifestation au niveau phrastique peut être accompagnée de la conjonction de subordination « **que** » suivi d'un verbe au subjonctif présent. Cette phase a précisé que le verbe falloir sert à exprimer une action non effectuée par une personne, son utilisation se réduit à la troisième personne du singulier. Également, elle avance qu'il existe d'autres verbes impersonnels liés au phénomène météorologique comme **il pleut, il neige, il vente**. Une autre partie d'entraînement vient pour renforcer les acquis du dernier moment de la leçon *je retiens*.

### **Analyse de la leçon et étude d'adéquation du texte support**

#### **- Avec l'objectif de la leçon**

Ce que nous pouvons déduire après cette mise en évidence des données de la leçon, c'est que le support textuel n'est pas adéquat avec le contenu de la leçon programmée. En effet, la partie *je retiens* est plus longue que le texte support. À partir d'un texte court de cinq lignes et un seul cas de la construction grammaticale ciblée, l'enseignant ne peut pas transmettre toutes les informations expliquées dans la règle. En d'autres termes, le texte n'a donné qu'un exemple de la tournure impersonnelle **il faut** suivi d'un verbe à l'infinitif : « **il faut poursuivre nos efforts afin que tous ....** ». La critique que nous portons sur cet exemple est qu'il est très complexe vu qu'il présente la tournure impersonnelle suivie d'un verbe à l'infinitif, d'une part et d'autre part, une proposition subordonnée circonstancielle de but (contenant un verbe au subjonctif) vient compléter la proposition principale formée par la tournure impersonnelle **il faut**. Il aurait été préférable de proposer deux exemples indépendants (sur le plan morphosyntaxique) l'un de l'autre ; un exemple dans lequel on montre la tournure suivie d'un verbe à l'infinitif et un autre exemple contenant la même tournure suivie d'une proposition complétive dont le verbe est au subjonctif.

Les concepteurs du manuel, d'un côté, ont déclaré la présence de certains verbes impersonnels autres que falloir (relatifs au phénomène de précipitations) à savoir : pleuvoir et neiger. De l'autre côté, le texte fourni est pauvre en exemples par rapport aux autres cas cités dans la règle. Nous nous posons toujours la même question : pourquoi présenter la structure grammaticale visée sous format gras et souligné si on doit amener l'apprenant à découvrir par une démarche inductive la règle grammaticale visée ? Cela, constitue, à notre sens, une rupture entre les dispositifs didactiques exploités en classe de FLE (et les pratiques enseignantes qui accompagnent ces dispositifs) et la méthode implicite d'enseignement grammatical adoptée.

Cette rupture affecte négativement l'assimilation des élèves des notions grammaticales programmées.

- **Avec la dimension socioculturelle**

Nous sommes devant un texte support traitant une thématique relative au Sud algérien (*de l'électricité pour 20 villages isolés du sud algérien*). Il s'avère que ce texte est compatible avec l'aspect socioculturel de l'apprenant algérien. Cependant, nous pouvons nous interroger sur l'importance de ce contenu dans le réinvestissement de ces acquis sociaux dans l'environnement de l'élève. Quel apport peut-il jouer le contenu sémantique du texte support dans la communication de l'élève avec les pairs ou bien avec autrui hors la zone didactique (l'école et la classe) ? En d'autres termes même si nous acceptons le thème développé, ce dernier reste très loin du quotidien de l'élève. Il ne constitue pas un sujet de discussion de tous les jours.

- **Avec la praticabilité et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles**

Le support textuel proposé est assez praticable vu qu'il n'a mis qu'un seul exemple de la tournure impersonnelle avec le verbe falloir quand la règle a signalé d'autres cas qui se rapportent à d'autres verbes et à d'autres constructions grammaticales. Le lexique mis en disposition est acceptable sauf le terme technique *photovoltaïque* qui ne peut être compris qu'à travers l'explication de l'enseignant. Nous constatons, également l'absence d'un support iconographique qui aiderait les élèves à mieux assimiler l'idée générale du texte qui reste adaptable par rapport au facteur temps et à l'application du programme.

## **2. L'interprétation des données de la première technique de recherche : l'analyse des leçons de la rubrique grammaire dans le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup>AM**

A partir de la présentation et de l'analyse des dix leçons de grammaire du manuel scolaire de français de première année du cycle moyen, nous pouvons déduire que notre première hypothèse de recherche est confirmée. En d'autres mots, les textes supports proposées au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire ne sont pas adéquats aux contenus des leçons programmés et ne constituent pas non plus un matériel didactique efficace en matière d'enseignement/apprentissage des points de langue.

Dans toutes les leçons présentées, les mêmes remarques reviennent à chaque fois. C'est-à-dire les réalisateurs du manuel déclarent toujours explicitement l'objectif de la leçon et structurent le déroulement de cette dernière en quatre étapes fondamentales : *j'observe le texte, j'analyse le texte, je retiens* et *je m'entraîne*. Le premier constat renvoie au moment

d'observation des faits langagiers dans de courts supports textuels où tous les textes proposés ne contiennent pas assez de constructions grammaticales qui visent le point de langue programmé. Les textes supports ne contiennent qu'un seul exemple (à la rigueur deux) de l'unité linguistique à étudier. Comme les faits de langue sont à développer à partir des textes courts (de trois à cinq lignes au maximum), le moment d'analyse textuelle se limite à deux questions de compréhension et une touchant le point de langue ciblé. En effet, aucune question ne peut travailler les procédures explicatives comme : la réduction, le déplacement et la transformation afin d'aboutir aux règles. La règle dépasse le texte support offert quand elle énumère plusieurs informations à propos du phénomène langagier mais le texte support se contente d'un seul exemple. Par conséquent, l'élève n'a pas grand-chose à observer.

En outre, les responsables de l'éducation nationale avancent que l'enseignement grammatical s'effectue par la méthode inductive (implicite) sous la couverture de l'approche par les compétences tout en favorisant l'autonomie d'apprentissage et la découverte de la règle grammaticale. Cependant, ces textes supports sont-ils en mesure d'aider l'apprenant à accomplir son métier en tant qu'acteur actif, dynamique et responsable. Comment la démarche inductive trouve-t-elle sa place quand les concepteurs du manuel veillent à offrir des supports contenant les exemples d'outils linguistiques à enseigner, écrits en caractères gras et soulignés. De plus, l'objectif de la leçon est signalé explicitement dès le début ; l'élève est en contact direct avec le titre de la leçon. Les consignes de la phase d'analyse du texte ne favorisent pas la découverte des règles mais se basent sur la transmission traditionnelle du savoir grammatical visé.

Tout simplement, la démarche implicite préconisée par le ministère de l'éducation nationale reste une théorie loin d'être praticable sur terrain car l'élève ne peut plus activer ses stratégies cognitives dans le but de résoudre une situation problème en s'appuyant sur son propre raisonnement grammatical avec des supports textuels faisant déjà la tâche apprenante à sa place et avec une partie consacrée à la règle mentionnée clairement à la fin de la leçon. Il aurait été préférable de ne mentionner ni le titre de la leçon ni sa règle mais seulement le texte support accompagné d'une image illustrative et, si nécessaire, de quelques questions de compréhension pour inciter réellement l'élève à réfléchir sur le point de langue ciblé à l'aide de l'orientation de l'enseignant par ses consignes pertinentes. La règle ne devrait pas être citée dans le manuel mais découverte par l'élève sous la supervision de son enseignant, fixée au tableau et recopiée dans le cahier de l'élève.

Quant à l'adéquation des textes supports avec les contenus des leçons de grammaire programmées, les concepteurs du manuel doivent présenter plusieurs exemples illustrant les structures grammaticales visées par la leçon dans le texte support en relation avec ce que la règle dicte. Les consignes qui accompagnent ces supports doivent être pertinentes et doivent toucher l'aspect communicatif du texte (dans le sens pragmatique quand la contextualisation didactique se base sur les documents authentiques) avant d'exploiter les outils linguistiques pour pouvoir appliquer réellement la méthode inductive et orienter l'enseignement/apprentissage de la grammaire en contexte algérien vers des pratiques de classe efficaces.

Comme le phénomène langagier s'introduit à partir des textes, nous sommes avec la grammaire textuelle cherchant à délimiter les constructions grammaticales au sein d'un texte qui respecte la cohérence et la cohésion. Mais la grammaire textuelle mise en œuvre dans ce manuel ne respecte pas effectivement ce type de grammaire. Ni la mise en forme des textes ni leur fond ne présentent un outil efficace pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire étant donné que cette grammaire ne doit pas se limiter à un seul type de textes support. Les réalisateurs du manuel peuvent proposer des dialogues, des comptines, des passages narratifs ou même des bandes dessinées pour enseigner/ apprendre une notion grammaticale. Aussi, ces textes ne se basent plus sur les éléments méthodologiques qui mettent en valeur la grammaire textuelle à savoir la reprise de l'information par l'utilisation des substituts, la progression thématique adoptée, le temps utilisé et la succession logique des idées du texte.

D'ailleurs, comment ces critères vont être pris en charge à travers de courts textes (une dimension de 3 à 5 lignes) pour une finalité didactique, communicative et éducative évidemment employées en contradiction avec le sens bref. La remise en cause de la démarche implicite et de la grammaire textuelle est due au non-respect des instructions de l'approche par les compétences des concepteurs du manuel et des programmes de première année et de la majorité des enseignants du cycle moyen. Cette approche, adoptée pour la première fois en contexte canadien, exige que sa mise en fonction nécessite un nombre assez réduit (25 élèves par classe au maximum) pour garantir l'aboutissement aux bons résultats. Comment l'approche par les compétences et donc la démarche inductive pourraient être applicables en contexte scolaire algérien avec des classes de quarante, quarante-cinq, cinquante élèves et des manuels comme celui-ci. Ces problèmes exigent réellement une didactique intervenante pour régler ces déviations au sein de l'école publique et lutter contre le phénomène des cours particuliers.

Tout en s'éloignant de l'aspect grammatical du texte, nous remarquons que les thèmes traités dans ces supports textuels sont loin de tout ce qui a été ciblé par le programme officiel. Autrement dit les documents officiels concernant l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte scolaire algérien, incitent et mettent le point sur le fait d'initier les apprenants d'une part, aux valeurs républicaines d'ordres identitaire (l'islamité, l'arabité et l'amazighité), national (à savoir l'Histoire algérienne, la culture, les symboles de la nation) et social. D'autre part, il soutient l'éducation à la citoyenneté et l'ouverture sur le monde (connaître les autres civilisations et les autres cultures).

En effet, comment pouvons-nous évoquer une approche interculturelle et exposer un élève non natif aux phénomènes propres aux autres civilisations quand le manuel scolaire de français de première année moyenne néglige souvent tout ce qui est national, culturel, social et historique dans les textes supports proposés au service d'un enseignement/apprentissage d'une grammaire de FLE. L'élève algérien a besoin d'avoir le plaisir d'apprendre.

Comme la grammaire vise à installer une compétence linguistique, le texte lui-même doit être un espace d'échange linguistique et socioculturel entre l'élève, son enseignant et les connaissances grammaticales. Donc les concepteurs du manuel doivent prendre en charge l'aspect socioculturel, les valeurs nationales et humaines dans l'élaboration des supports par lesquels un phénomène langagier se met en évidence. Ces données visent préalablement la compréhension du texte avant de passer au traitement du point de langue programmé à travers l'emploi d'un lexique accessible et conforme au niveau d'un apprenant de première année moyenne qui se situe dans une étape transitoire entre le cycle primaire et le nouveau cycle moyen. Cette conception rejoint l'idée de contextualisation, alors les enseignants qui confectionnent les manuels scolaires de français doivent refléter l'environnement réel de l'élève dans les textes proposés afin de dépasser une situation d'apprentissage vers le savoir agir d'apprenant, vers le savoir-faire et le savoir-être tout en appliquant une réelle didactisation des savoirs linguistiques afin de construire une grammaire scolaire qui prend en charge les besoins langagiers et les déférences apprenantes.

La contextualisation des dispositifs didactiques exploités en classe de FLE, lors d'une activité de langue, et le recensement des attentes des apprenants en contexte scolaire algérien pour l'élaboration des manuels de français vont déclencher le plaisir d'apprendre la grammaire française chez les élèves. Cependant, le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM adopté par le ministère de l'éducation est loin de tout ce qui est fonction didactique. C'est à dire le manuel ne constitue pas un outil efficace pour un enseignement/apprentissage moderne et un



enseignement grammatical efficient sous la démarche inductive, il n'aide pas l'enseignant à se former pédagogiquement mais il peut faciliter l'acte d'évaluation formative à l'aide de la phase *je m'entraîne* sous un aspect traditionnel, ennuyeux et sans aucune pratique ludique. En outre, les didacticiens et les pédagogues avancent que les manuels scolaires de FLE ont une fonction d'aide à la vie quotidienne et la vie professionnelle, donc ce manuel répond-il, aux exigences de l'aspect socioculturel de l'élève et le soutient-il à intégrer ses acquis dans un contexte extrascolaire ?

L'autre fonction, celle de l'éducation à la société et à la culture ne figure pas dans ce manuel sur lequel nous avons effectué notre recherche. Il convient de signaler également que le manuel scolaire, en plus d'être un matériel pédagogique, est une source de richesse culturelle et sociale ce qui est exclu du manuel. Ces remarques nous amènent à vérifier par un questionnaire, dans la deuxième étape de notre recherche, si les enseignants exploitent ce matériel didactique inefficace dans l'enseignement grammatical et s'ils essaient de modérer et de changer les supports textuels à chaque fois.

### **3. Présentation et analyse des données de la deuxième technique de recherche : le questionnaire**

Il est à rappeler, dans cette partie, que l'objectif explicite à atteindre au moyen de cette technique de recherche, c'est de vérifier si les enseignants de français du cycle moyen à Guelma exploitent (ou non) le manuel scolaire de français mis en action depuis 2017 jusqu'à nos jours. De plus, un autre objectif implicite visé, c'est de connaître les représentations des enseignants en ce qui concerne ce matériel didactique pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire à travers différentes questions et sans pour autant nous baser essentiellement sur leurs points de vue pour confirmer ou infirmer notre première hypothèse de recherche.

Pour atteindre ces deux objectifs explicite et implicite, nous avons interrogé 40 enseignants dont 31 femmes et 9 hommes choisis selon les critères de représentativité mentionnées dans la partie méthodologie.

Après la distribution du questionnaire et, par la suite, la collecte des données, nous essayons de mettre en lumière les résultats recueillis comme suit :

- ***Question 1 : Trouvez-vous que le manuel scolaire de français de première année moyenne constitue un support d'enseignement/apprentissage efficace de la grammaire ?***

<b>Le choix</b>	<b>Le nombre d'enseignants</b>	<b>Le pourcentage</b>
Oui	26	65%
Non	11	27.5%
Total	37	92.5%

A première vue, il s'avère bien qu'il s'agit d'une question fermée. Cependant, c'est une question ouverte proposée par le modèle fermé dans le but de pouvoir accéder tant aux représentations qu'aux explications des enseignants de français du cycle moyen face au manuel scolaire comme outil d'enseignement grammatical (quand ils répondent par oui ou non tout en justifiant le choix). En effet, les réponses des enquêtés ont été fournies de la manière suivante :

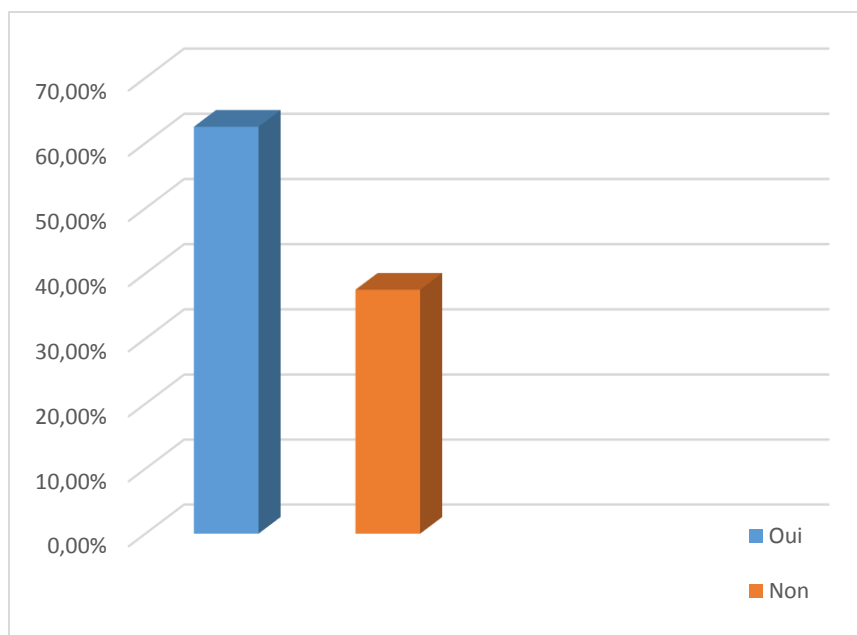
Plus de la moitié des enseignants interrogés (65%) voient que le manuel scolaire de français de première année moyenne constitue un support d'enseignement/ apprentissage efficace de la grammaire car il présente un enseignement grammatical selon une optique textuelle. Ce qui pourrait être contestable ici, c'est que parmi les enseignants qui ont dit *oui*, il y a ceux qui ont signalé l'insuffisance de ce manuel dans l'acte d'enseignement/ apprentissage de la grammaire. Autrement dit, ils admettent qu'il y a des textes difficiles contenant un lexique spécialisé. Cela explique que les enseignants, qui affirment l'efficacité du manuel, ne sont pas conscients des défaisances qui y sont présentées ou ne sont plus en mesure de prendre position envers les informations proposées (évaluer et apprécier) dans le manuel en question.

Par contre, une minorité (27.5%) pense que cet outil didactique n'est plus efficient en matière de la grammaire vu qu'il fournit des supports difficiles à comprendre (pour les séances de grammaire et même de conjugaison) et qui ne sont plus convenables au niveau d'un apprenant de 1<sup>ère</sup>AM et plus particulièrement les textes supports du 3<sup>ème</sup> projet utilisés pour aborder un point de langue. Deux enseignants (5%) avancent que l'utilisation du manuel est et pourrait être occasionnelle durant une séance de grammaire ce qui confirme qu'il existe un manque au niveau de ce manuel d'une manière ou d'une autre. Il revient à l'enseignant, donc, de veiller à bien choisir son matériel didactique pour bien mener sa tâche enseignante. Un enseignant informateur n'a pas répondu à cette interrogation.

➤ **Question 2 : Est-ce que les textes supports proposés par ce manuel sont en mesure de vous aider à enseigner un savoir grammatical ?**

Oui

Non



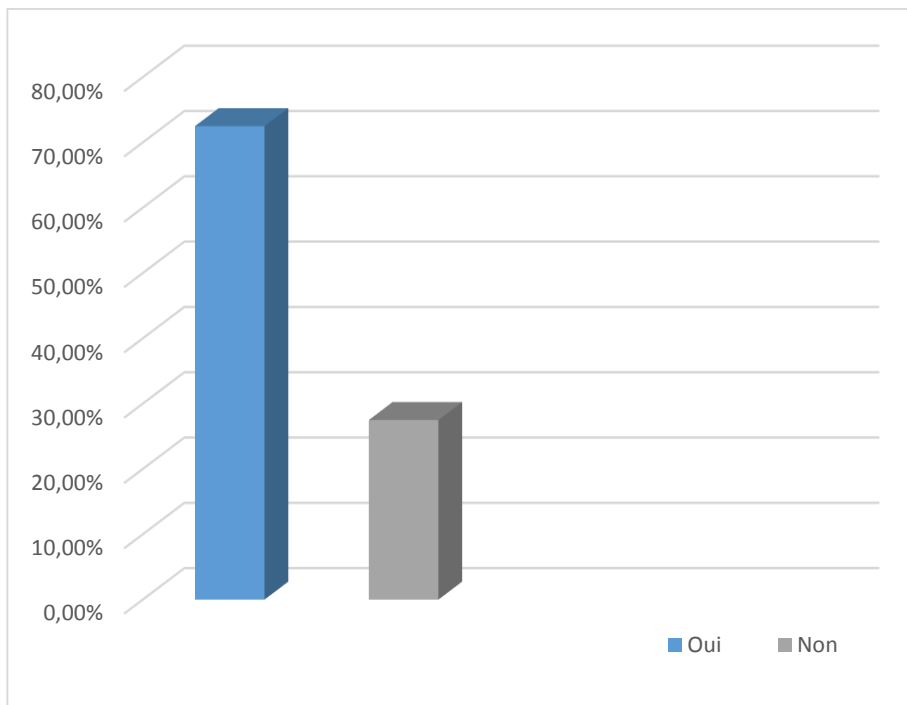
**Graphique n° 01 : les textes supports du manuel comme aide à l'enseignement grammatical.**

A partir des résultats présentés dans la graphique ci-dessus, nous remarquons qu'un bon nombre d'enseignants (62.5%) estiment que les textes supports proposés par le manuel sont utiles dans l'enseignement grammatical et peuvent les aider à exercer un éclairage grammatical des points de langue programmés. Néanmoins, 37.5% des enseignants ont opté pour la deuxième proposition **non** pour déclarer que ces textes supports ne sont pas en mesure de soutenir leur action didactique concernant les savoirs grammaticaux ciblés. Ces données induisent à une remise en cause de l'utilité des textes supports mis en œuvre par ce manuel étant donné qu'ils (les supports textuels) ne sont pas adéquats aux contenus des leçons de grammaire programmée (ce qui a été confirmé par l'analyse didactique des leçons de grammaire). Parallèlement, le jugement de la majorité des professeurs va à l'encontre du résultat de notre première partie d'enquête (analyse d'un matériel didactique). Ce qui laisse croire que ce jugement n'était porté que sur la base des représentations personnelles des enseignants enquêtés. Les enseignants exploitent les textes du manuel comme outil didactique pour l'enseignement grammatical en partant de leur conviction que cet outil didactique propose des textes supports de qualité.

➤ **Question 3 : Exploitez-vous le manuel scolaire, dans votre classe, et plus particulièrement les textes supports mis en œuvre pour enseigner les leçons de grammaire ?**

Oui

Non



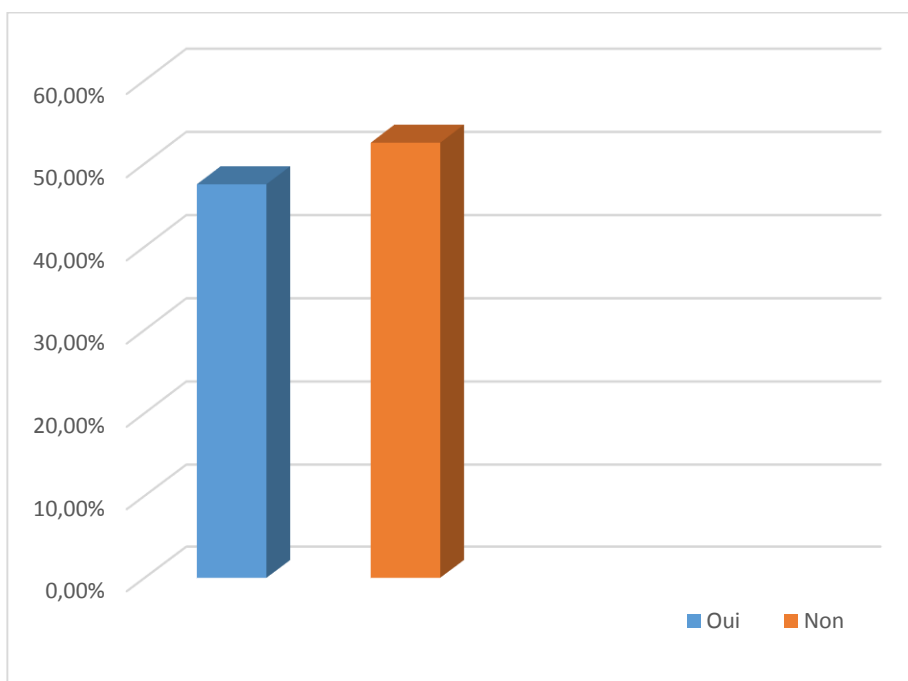
**Graphique n° 02 : l'exploitation du manuel scolaire dans l'enseignement de la grammaire.**

Les données recueillies montrent que la majorité des enquêtés ont répondu par **oui** (72.5%), le reste (27.5%) **non**. Ce qui signifie que les enseignants exploitent fréquemment le manuel scolaire et notamment les supports textuels mis à leur disposition pour enseigner la grammaire en classe de FLE. Malgré l'inefficacité du manuel dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, les enseignants continuent à utiliser ce matériel didactique sans vouloir accéder tant à d'autres supports textuels qu'à d'autres ressources documentaires afin de revaloriser la transmission des connaissances grammaticales. Il se peut que, par ignorance, l'enseignant ne se rende pas compte des carences du manuel. Mais, en contexte scolaire algérien, les interrogés qui jugent inefficace le manuel en matière de grammaire, utilisent cet outil didactique omniprésent en classe de FLE. Cela s'explique par le fait que le manuel est destiné aux élèves et les accompagnent à l'école et chez eux ce qui le rend appréciable et préféré par les enseignants du cycle moyen qui accordent une intention particulière aux textes supports qui y sont proposés.

➤ **Question 4 : Ces textes supports reflètent-ils la dimension socioculturelle de l'apprenant ?**

Oui

Non



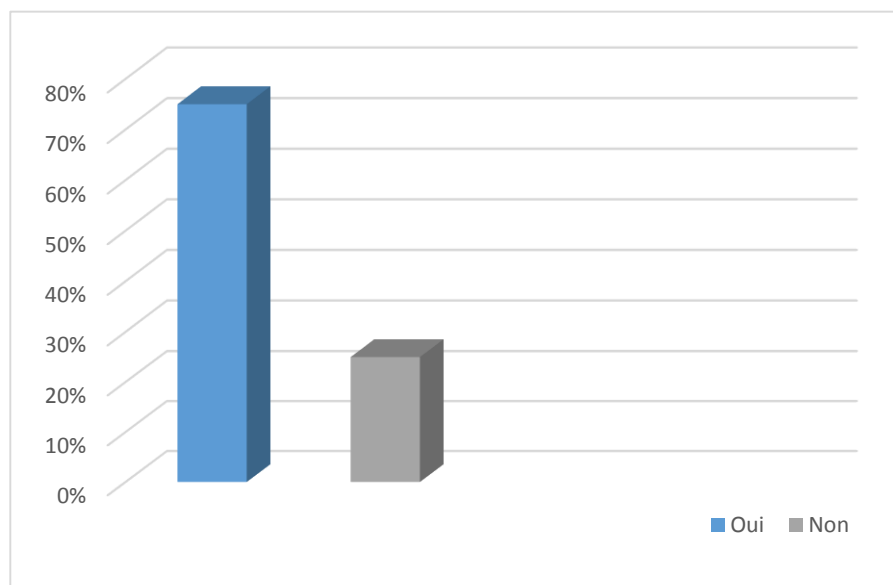
**Graphique n° 03 : la dimension socioculturelle et les textes supports proposés par le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM.**

Selon les réponses des enseignants, (47.5%) d'entre eux affirment que les textes du manuel utilisés lors de l'enseignement grammatical reflètent la dimension socioculturelle de l'apprenant. A contrario, (52.5%) des enseignants questionnés voient que l'aspect socioculturel de l'apprenant est mis à l'écart et sont conscients de l'absence de la dimension socioculturelle des élèves dans les programmes. Les thématiques développées dans ces supports textuels ne sont pas en relation avec ce que l'apprenant vit véritablement dans son environnement à savoir l'Aïd, le mois de ramadan, les fêtes nationales, le Mouloud, les valeurs humaines et musulmanes, l'identité algérienne, l'Histoire de l'Algérie, etc. Où sommes-nous de l'élaboration des manuels scolaires qui s'adressent aux élèves pour qui le français est une langue étrangère ? Les concepteurs doivent prendre en considération les nouvelles théories d'enseignement/apprentissage, à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme, qui réclament l'apport des interactions sociales, socioculturelles et la mobilisation des connaissances (interaction ou plutôt un va et vient entre la classe et la société de l'apprenant) dans l'appropriation du FLE comme le démontre Lev vygotski dans sa théorie « *Zone proximale de développement* ».

➤ **Question 5 : Les consignes qui accompagnent ces textes supports sont-elles adéquates aux contenus des leçons de grammaire ?**

Oui

Non



**Graphique n° 04 : les consignes accompagnant les textes supports et leurs adéquation avec les contenus des leçons programmées.**

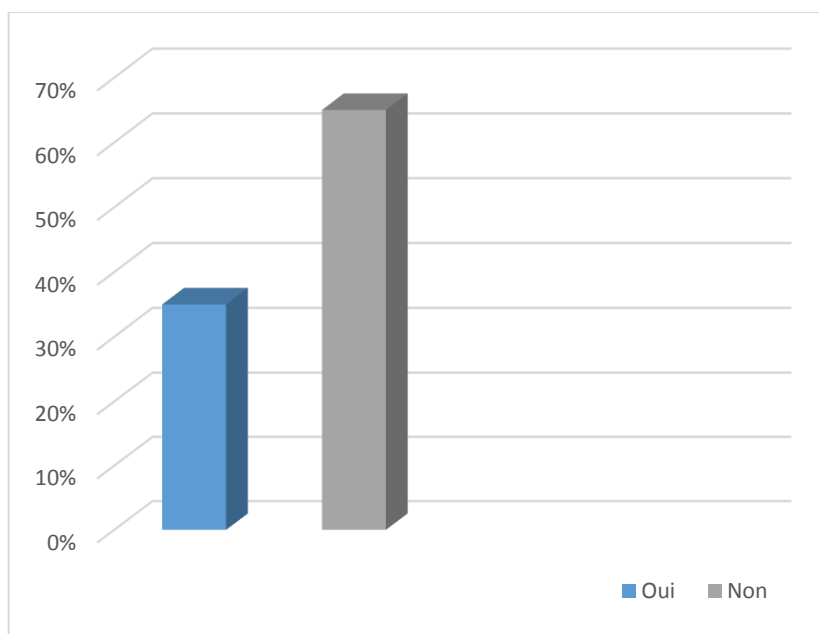
La plupart des professeurs consultés (75%) ont choisi de dire *oui*. Quant au reste des enseignants (25%), ils ont adopté la suggestion *non*. Ceci indique que la majorité des enquêtés pensent que les consignes qui accompagnent ces textes supports sont adéquates aux contenus des leçons de grammaire. Nous constatons ici que malgré l'ouverture sur les nouvelles technologies de communication et d'information d'enseignement, l'esprit de l'enseignant du français au moyen reste attaché ou fidèle au manuel scolaire et veille à appliquer aveuglement les consignes suivant les textes supports proposés par cet outil didactique pour assurer une séance qui s'inscrit dans la rubrique grammaire.

Les enseignants n'exploitent pas seulement les textes du manuel mais également les questions d'analyse, ils ne cherchent pas à les analyser par des questions de leur choix afin de cibler l'objectif de la leçon de la façon la plus adéquate qui soit, mais se contentent tout simplement des questions de la phase *j'analyse le texte*. Ce détail confirme également l'exploitation fidèle des supports du manuel par les enseignants du cycle moyen.

➤ **Question 6 : Ces supports didactiques incitent-ils les apprenants à découvrir par eux-mêmes la règle grammaticale ?**

**Oui**

**Non**



**Graphique n° 05 : les textes supports entre apprenant et découverte de la règle grammaticale.**

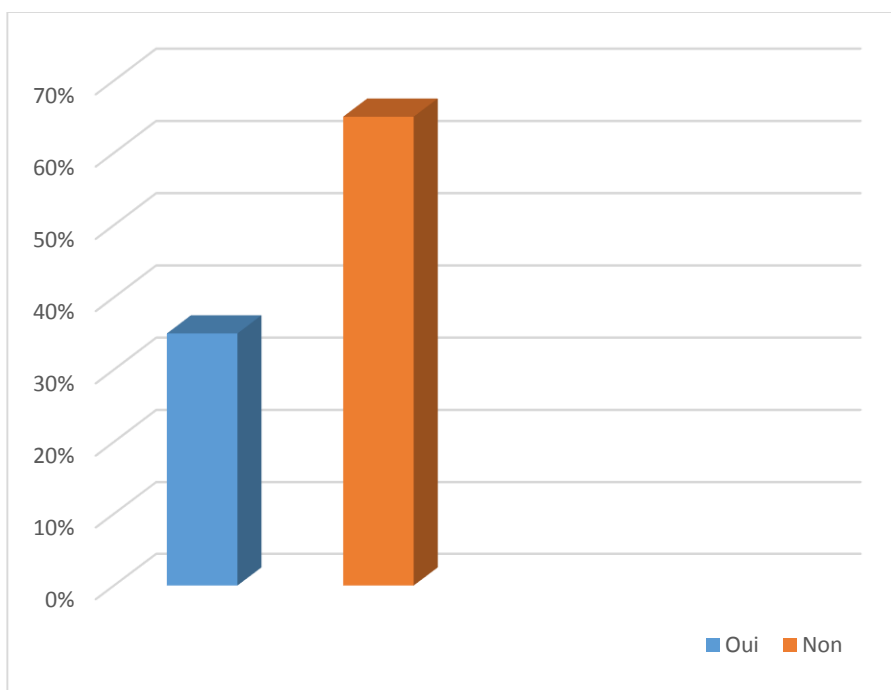
D'après, les données présentées dans le tableau, (35%) des enseignants de français du cycle moyen à Guelma ont répondu par **oui** alors que (65%) des interrogés ont dit **non**. Cela montre que la majorité des enseignants voient que ces supports didactiques n'incitent plus les apprenants à découvrir par eux-mêmes la règle grammaticale en classe. Alors la démarche inductive est absente de nos classes, nous parlons encore d'un élève passif souhaitant recevoir le cours d'un enseignant détenteur du savoir. L'apprenant actif, autonome et responsable de sa formation reste à l'état virtuel, le maître ne joue pas le rôle d'un médiateur, la notion d'un enseignant stratégique est loin d'être concrète sur terrain et donc les textes supports proposés par le manuel ne donnent pas la possibilité aux élèves de repérer les règles grammaticales.

Les réponses à cette question étayent les résultats de notre première étape de recherche en mettant l'accent sur la passivité des apprenants face à ces textes supports.

➤ **Question 7 : La langue du manuel est-elle convenable aux niveaux des apprenants par rapport aux constructions phrastiques et au lexique employé ?**

Oui

Non



**Graphique n° 06 : la langue du manuel par rapport aux niveaux des apprenants (constructions phrastiques et au lexique employé).**

En ce qui concerne cette question, nous annonçons que (35%) des professeurs de français pensent que la langue du manuel est convenable aux niveaux des apprenants par rapport aux constructions phrastiques et au lexique employé. Cependant, une grande masse d'enseignants (65%) informent que le code linguistique (l'écrit) adopté par ce manuel n'est pas adéquat aux niveaux des élèves notamment le langage utilisé. Ces informations confirment que l'élève est loin de tout ce qui est méthode inductive et approche par les compétences à cause des difficultés relatives à la langue du manuel. Alors, le métier d'apprenant, comme élément central dans une situation de classe, devient une tâche ardue à accomplir. En effet, il ne peut pas comprendre le lexique utilisé ainsi que les constructions phrastiques et, par conséquent, l'assimilation des leçons programmées ne sera pas réalisable notamment avec l'hétérogénéité de la classe de FLE.

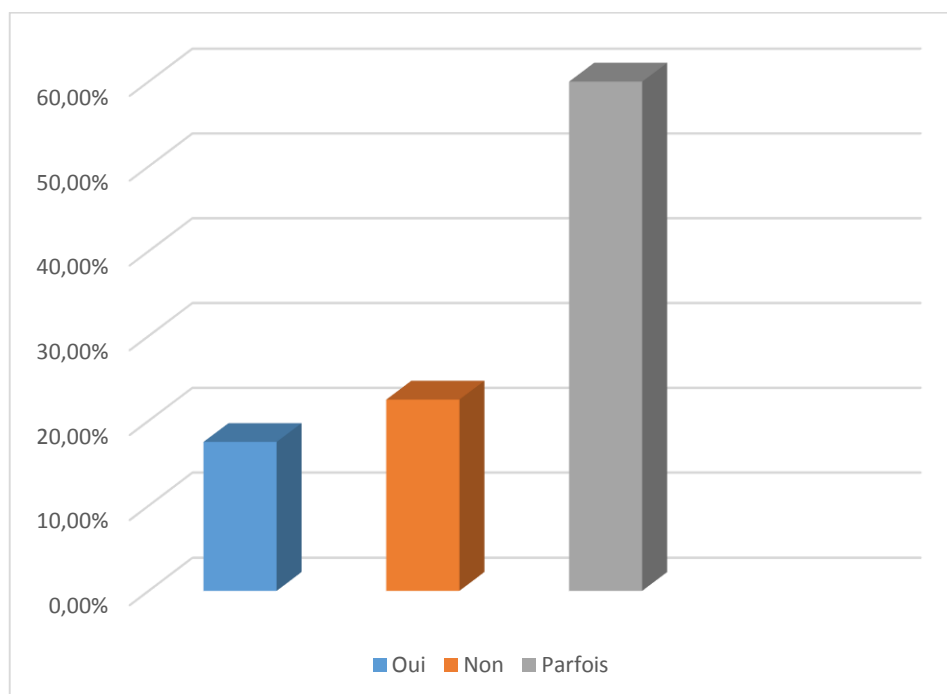


➤ **Question 8 : Le manuel scolaire respecte-il l'hétérogénéité de la classe de FLE ?**

Oui

Non

parfois



**Graphique n° 07 : le manuel scolaire et le respect de l'hétérogénéité de la classe.**

Nous remarquons que les réponses fournies par les enseignants sollicités sont divergentes. En d'autres termes, certains enseignants interrogés (17.5%) déclarent que le manuel respecte le caractère hétérogène de la classe de langue en Algérie ; certains d'autres (22.5%) voient par contre qu'il ne le respecte pas. Une partie considérable des enseignants interrogés (60%) estiment que le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup>AM respecte parfois l'hétérogénéité de la classe de FLE. Cette donnée met en évidence le fait que l'on ne peut pas parler toujours d'une réelle prise en charge des niveaux du public apprenant. Par conséquent, les concepteurs du manuel n'ont pas veillé à contextualiser les leçons proposées en fonction des compétences et des préférences d'un élève non natif venant avec une culture différente de celle véhiculée par la langue cible et avec des acquis lexicaux et grammaticaux généralement très limités. Ce qui influence négativement la confection d'un manuel respectant l'hétérogénéité de la classe du FLE. Respecter l'hétérogénéité de la classe du FLE se concrétise à travers le choix de mots accessibles et des structures grammaticales simplifiés afin d'assurer la compréhension de tous les élèves.

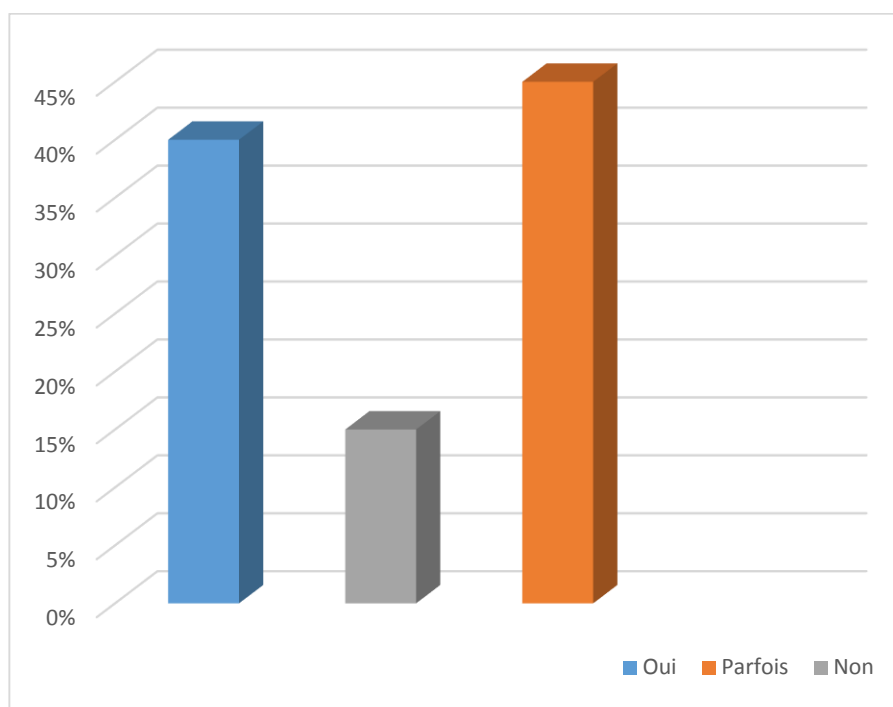
➤ **Question 9 : Optez-vous pour d'autres ressources documentaires et outils didactiques pour enseigner la grammaire en classe de FLE ?**

Oui

Non

parfois

*Si oui, quels sont ces ressources documentaires et outils didactiques ?*



**Graphique n° 08 : le degré d'accès à d'autres ressources documentaires et outils didactiques pour enseigner la grammaire.**

L'histogramme ci-dessus informe que (40%) des enseignants préfèrent opter pour d'autres ressources documentaires et outils didactiques pour enseigner la grammaire sans faire appel au manuel ainsi qu'une minorité présentée par (15%) confirment qu'ils ne s'appuient pas sur d'autres moyens didactiques et références documentaires pour exercer un enseignement grammatical et se limitent au manuel. Néanmoins, (45%) du nombre total de notre échantillon ont répondu par *parfois* qui inclut forcément la réponse *oui* (conditionné et non pas absolu). Ce choix de réponse prouve que les enseignants de français du moyen utilisent fréquemment le manuel comme support d'enseignement/apprentissage de la grammaire et se réfèrent de temps en temps à d'autres outils didactiques quand ils voient que le manuel scolaire propose un support peu intéressant. Ces ressources documentaires et moyens didactiques employés se sont : les anciens manuels de français du cycle fondamental comme ceux de la 7<sup>ème</sup> année et 8<sup>ème</sup> année, des ouvrages parascolaires, des sites internet comme le site *Français facile*, le

dictionnaire Larousse, des guides comme *le Robert et Nathan*, grammaire de français, des documents audiovisuels, le procédé de la Martinière (PLM) et le bon usage de Maurice Grevisse. Dans la même optique, nous notons que la majorité des enseignants, qui optent pour d'autres moyens pour enseigner la grammaire, n'utilisent que l'internet comme source de documentation pédagogique et didactique. Une autre remarque se manifeste au niveau des enseignants qui n'exploitent pas le manuel dans l'enseignement grammatical, c'est que ces enseignants déclarent qu'ils optent pour d'autres ressources et moyens sans mentionner ces sources. Alors plusieurs points d'interrogation se mettent en place, la scène se poursuit et la situation didactique se heurte aux difficultés rencontrées par les deux acteurs de l'acte d'enseignement/apprentissage. Par quoi l'enseignant de français de cycle moyen peut-il justifier ce déficit d'outils didactiques mobilisés en classe de français langue étrangère ?

#### **4. L'interprétation des données du questionnaire**

En analysant les réponses des enseignants interrogés, nous soulevons que la majorité écrasante des enseignants continuent à admettre l'efficacité du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>AM pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire. En revanche, nous avons prouvé, à partir de l'analyse didactique des leçons qui s'inscrivent dans la rubrique grammaire de ce manuel, que ce matériel didactique n'est plus efficace pour le traitement de la grammaire de manière implicite que réclament les nouveaux programmes et les nouvelles approches. De ce fait, nous constatons que les enseignants du cycle moyen suivent encore un enseignement grammatical déductif proposé en réalité par le manuel et allant de la règle exprimée dans la phase *je retiens* aux exemples illustrés dans la phase *je m'entraîne*. L'élève se positionne, donc en tant qu'élément passif cherchant à assimiler, à mémoriser et à calquer des connaissances déclaratives. Alors, la grammaire s'éloigne indirectement de son objectif communicatif pour se limiter à l'enseignement/apprentissage de la grammaire comme une fin en soi. Egalement, la plupart des professeurs voient, d'une part, que les textes supports exploités pour assurer une leçon de grammaire sont efficaces et d'autre part, ils confirment que ces textes n'assurent pas une démarche inductive de l'enseignement grammatical ce qui confirme encore une fois la deuxième partie de notre première hypothèse de recherche. Alors, quel écart didactique existe-il entre ce que dictent les instructions de l'approche par les compétences, la méthode implicite de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et ce que les manuels proposent ?

Cela s'exprime par un passage, d'une démarche inductive à une démarche déductive, présenté par une déclaration théorique (le ministère de l'éducation nationale témoigne que l'enseignement/apprentissage de la grammaire suit une méthode implicite) pour arriver au lancement explicite de l'objectif de chaque leçon de grammaire par un titre en gras, au support textuel et à la règle qui correspondent à la méthode déductive. Les deux phases d'observation et d'analyse textuelle font illusion à une grammaire implicite.

En outre, les spécialistes, en domaine de l'élaboration des manuels scolaires, mettent l'accent sur les fonctions de cet outil didactique. En effet, les fonctions relatives à la vie quotidienne sont absentes vu que certains enseignants confirment que les textes supports proposés par ce manuel ne respectent pas l'aspect socioculturel de l'élève. Donc, ce que les directives de l'éducation nationale proposent en didactique de la grammaire demeure des notions théoriques loin de toute pratique de classe. Un autre déficit soulevé à partir des réponses eues, c'est l'hétérogénéité en classe de FLE. Pour résoudre ce problème, il faut se rappeler que chaque élève apprend d'une manière différente de celle de ses collègues avec un rythme d'assimilation différent. Mais réellement, en contexte scolaire algérien, les concepteurs du manuel scolaire négligent cet obstacle en proposant un matériel didactique qui ne correspond pas aux attentes des élèves dans le cas où la transposition didactique en générale et plus particulièrement la didactisation en grammaire prennent en compte les besoins langagiers des apprenants pour réaliser les savoirs grammaticaux scolaires. Cependant, la majorité d'informateurs de notre échantillon affirment l'incapacité des apprenants de première année moyenne de comprendre le lexique utilisé par le manuel ainsi que les constructions morphosyntaxiques. Cela signifie que les procédures de didactisation grammaticale, la prise en charge de l'hétérogénéité et des besoins des élèves ne sont que des déclarations assignées par les responsables du domaine de l'éducation nationale. Malgré ce que nous avons avancé, les enseignants confirment qu'ils exploitent les supports textuels mis en œuvre et optent rarement pour d'autres ressources documentaires et outils didactiques.

En effet, l'enseignant peut se baser sur une méthodologie inventée de sa part comme le souligne Coste et Galisson : chaque enseignant nouveau peut apporter une nouvelle méthodologie quand *la mort des méthodologies*<sup>2</sup> devient une réalité du terrain notamment avec le changement que connaît les sociétés. En dépit de cette opportunité de concevoir une méthode d'enseignement et un matériel didactique adéquat aux besoins des apprenants, L'enseignant

---

<sup>2</sup> COSTE, Danielle et GAILSSON, Robert. Cité dans le cours de la matière : *théories linguistiques* de la formation master académique didactique et langues appliquées lors de l'année universitaire 2017/2018.

continue à se cacher derrière les contraintes institutionnelles (programme à suivre et à terminer, manuel, surcharge des classes (souvent 40 élèves), temps précis, inspecteur etc.) pour justifier sa paresse et sa pratique aveugle du contenu du manuel. Ce qui explique la distance de la grammaire implicite par rapport à une réalité du terrain vouée souvent à l'échec. En d'autres termes, l'élève doit avoir la possibilité de mobiliser les acquis linguistiques pour pouvoir, plus tard, réagir face à une situation problème pour se rendre compte du phénomène linguistique et accéder, par la suite, à la *conceptualisation grammaticale*<sup>3</sup>.

La question soulevée est donc la suivante : comment l'élève va mobiliser et transférer ses connaissances acquises, en principe, dans des projets en fin de chaque séquence et/ou projet quand il n'arrive pas à assimiler ce que le manuel offre tout au long du projet ? (Les projets à réaliser durant l'année scolaire sont des brochures écrites nécessitant une maîtrise des règles grammaticales du code écrit). De plus, comme les textes supports proposés par la rubrique grammaire du manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM ne sont pas adéquats avec les contenus des leçons de grammaire proposées (la même remarque pour l'aspect socioculturel) et ne permettent pas non plus aux élèves d'atteindre l'objectif de chaque leçon.

C'est pourquoi nous allons essayer d'examiner l'efficacité de nouveaux supports textuels dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite en nous appuyant sur la démarche inductive. Pour la contrainte du temps, nous allons juste présenter trois leçons qui seront les suivantes : **l'expansion du nom ; cas de l'adjectif épithète, le complément du nom et la relative par *qui*, l'expression du but dans la phrase simple et les substituts grammaticaux.**

---

<sup>3</sup> Selon Henri Besse, il s'agit d'une activité mentale par laquelle l'apprenant peut découvrir le fonctionnement de langue ; la règle grammaticale dans ce cas.

## 5. Présentation, analyse et interprétation des données recueillies à travers la troisième technique de recherche : l'expérimentation

### 5.1. La première phase

#### 5.1.1. Présentation des données de la première phase de l'expérimentation (lors des séances d'observation participante)

Avant de s'attacher aux principaux paramètres de l'expérimentation, nous mettons premièrement en évidence, dans un tableau, le contexte dans lequel les activités de grammaire ont été effectuées :

Les séances de grammaire	Le contexte d'enseignement/apprentissage
<p><b>La première activité</b> [L'expansion du nom : cas de l'adjectif épithète, le complément du nom et la relative par <i>qui</i>].</p>	<p>cette activité a été réalisée à l'établissement scolaire d'enseignement moyen : Ghassan Kanafani à Hammam Debagh (le mercredi 17/04/2019) de 13:30<sup>h</sup> à 14:30<sup>h</sup>, en collaboration avec une classe, surchargée, de première année moyenne 1AM<sub>4</sub> qui se compose de 40 élèves ; 27 filles et 13 garçons en nous appuyant sur un texte support élaboré par nous-même.</p>
<p><b>La deuxième activité :</b> [L'expression du but dans la phrase simple].</p>	<p>La deuxième activité a été effectuée à l'établissement scolaire d'enseignement moyen : 5 juillet 1962 à Guelma (le mercredi 24/04/2019) de 13 :30<sup>h</sup> à 14 :30<sup>h</sup>, en coopération avec une classe surchargée de première moyenne 1AM<sub>2</sub> qui comprend 39 élèves ; 21 filles et 16 garçons âgés entre 11, 12 et 13ans (une fille et un garçon étaient absents cette séance) en exploitant un support textuel conçu par nous-même.</p>
<p><b>La troisième activité :</b> [Les substituts grammaticaux].</p>	<p>Cette troisième activité a été accomplie au même établissement scolaire d'enseignement moyen 5 juillet 1962 à Guelma (le jeudi 25/04/2019) de 9 :00<sup>h</sup> à 10 :00<sup>h</sup>, avec une autre classe, surchargée, du même niveau 1AM<sub>3</sub>. qui contient 41 élèves ; 24 filles et 17 garçons. Le point de langue visé par cette séance est à développer à l'aide d'un support situationnel conçu par l'enseignant avec les apprenants en classe.</p>

Nous essayons de présenter, dans un deuxième temps, les résultats recueillis au moyen de la grille de l'observation participante personnelle lors de notre présence durant les trois séances :

<b>Les Axes de l'observation participante</b>	<b>Séance une : l'expansion du nom</b>
<b>L'enseignant</b>	<p>Lors de cette leçon, l'enseignant est sympathique et dynamique. Quand il explique la leçon et le texte, il parle à voix haute tout en adoptant un vocabulaire simple et diversifié au même temps. A certain moment, il utilise le paraverbal (l'extralinguistique) pour expliquer quelques mots comme la prière. Parmi les stratégies exploitées par l'enseignant pendant le déroulement de la leçon, nous citons la reformulation et la substitution. Concernant la gestion du tableau, le professeur l'utilise fréquemment. Une autre remarque pendant le déroulement de cette leçon, c'est bien le recours occasionnel à la langue maternelle (l'arabe) pour débloquer une situation d'incompréhension lors de l'énonciation. L'enseignant a fait participer les élèves à l'explication de la leçon implicitement par des consignes pertinentes sur le support.</p> <p>l'enseignant a joué le rôle d'un vrai animateur en orientant par ses questions pertinentes les élèves à l'objectif de la leçon.</p>
<b>L'élève</b>	<p>Durant cette séance, les élèves sont très motivés et attentifs avec un comportement ordonné et calme. Par rapport aux interventions et réactions des élèves, nous avons remarqué qu'ils répondent en formulant des phrases courtes et des expressions fragmentées, bonnes et parfois défailantes.</p>
<b>L'interaction (enseignant-élèves)</b>	<p>Ce qui est remarquable pour cette classe de 1AM<sub>4</sub>, c'est les interactions qui se manifestent dans un seul sens : enseignant/élèves et parfois nous avons remarqué l'existence des interactions : élèves/élèves pour corriger les fautes de prononciation lors de la lecture du texte support et pour expliquer quelques questions pour</p>

	ceux qui n'ont pas compris la question posée par l'enseignant même après la reformulation.
<b>Le support textuel</b>	<p>Le texte support proposé aux élèves est un support format papier qui s'intitule : <b>la fête du mouloud en Algérie</b> avec une image illustrant ce phénomène rituel. En ce qui concerne l'accessibilité du support par rapport aux contraintes institutionnelles, nous parlons d'un texte adaptable aux attentes des élèves. En d'autres termes, il s'agit d'un lexique accessible mais relativement inadapté au temps didactique (temps imparti : une heure). A contrario, c'est un support textuel diversifié (existence d'un grand nombre d'exemples) et intéressant. Egalement, il favorise la découverte et permet d'atteindre l'objectif de la leçon tout en prenant en charge les fondements de la grammaire implicite (et même la grammaire textuelle). pour la dimension socioculturelle, c'est un texte support qui respecte l'aspect social de l'élève, il favorise l'enrichissement de son niveau culturel et aussi il l'aide à transférer et à réemployer ses acquis dans d'autres situations de communication extrascolaires. Les consignes proposées sont claires, pertinentes et adéquates avec les contenus assignés (les consignes ont été posées verbalement par l'enseignant).</p>
<b>L'exploitation du support textuel par l'élève</b>	<p>Le support, quand il est entre les mains des élèves, a offert des exemples très diversifiés sur les expansions du nom tout en respectant sa dimension socioculturelle ce qui a pu les motiver à travailler le texte, à le comprendre et par conséquent à interagir. En effet, les élèves ont montré leur motivation par leur envie et leur enthousiasme de souligner les mots difficiles dans le texte suite à la consigne de l'enseignant et de relever tous les exemples qui renvoient à tous les types d'expansion du nom (ses acquis grammaticaux concernant l'expansion du nom dans le texte support lui-même).</p>



<p><b>Les Axes de l'observation participante</b></p>	<p><b>Séance deux : l'expression du but dans la phrase simple.</b></p>
<p><b>L'enseignant</b></p>	<p>Pendant cette séance, l'enseignant est aussi sympathique et dynamique que dans la première séance. Sa prise de parole se caractérise par la présence d'une voix haute en adoptant un vocabulaire simple et diversifié au même temps. L'extralinguistique a été négligé par l'enseignant lors des interactions verbales de cette leçon. Le contact entre les éléments du contrat didactique dans notre cas : enseignant/texte/élève se concrétise à travers une stratégie de reformulation comme moyen d'étayage. Un recours exclusif, de la part du professeur, au tableau a été constaté de notre part pour expliquer d'avantage à partir des exemples écrits en couleur.</p>
<p><b>L'élève</b></p>	<p>Pour cette leçon, les élèves sont très motivés et attentifs. Ils sont curieux et très actifs du fait qu'ils veulent comprendre le texte en posant des questions à l'enseignant avant même la lecture silencieuse. Malgré la surcharge de cette classe, les élèves possèdent un comportement ordonné et calme. Les interventions et les réactions des élèves sont courtes parfois longues en termes de quantité. En ce qui concerne le critère de qualité, les réponses sont entre bonnes et acceptables.</p>
<p><b>L'interaction (enseignant-élèves)</b></p>	<p>Les interactions lors de cette séance sont de type : enseignant/élèves, élèves/enseignant pour essayer de comprendre les notions qui semblent difficiles. Aussi, élèves/élèves pour corriger les erreurs d'articulation et de prononciation chez les pairs lors de la lecture de texte support.</p>

<p><b>Le support textuel</b></p>	<p>Comme la leçon précédente, le texte support est un dialogue format papier entre une fille qui s'appelle Loubna et sa maman intitulé : <b>la journée nationale du savoir : le 16 avril</b>. Le texte support est accompagné d'une image représentant l'emblème de cet évènement historique : le savant algérien Ibn Badis. La lecture de ce support a été présentée sous forme de jeu de rôle ; l'un joue le rôle de Loubna la fille et sa maman ce qui a motivé les élèves à participer. Par rapport au lexique utilisé et aux contraintes institutionnelles, il s'agit d'un support très adaptable (maniable) au temps didactique (temps imparti "une heure") avec un lexique très accessible en terme de compréhension. Nous parlons également d'un support varié en termes d'outils linguistiques, intéressant et qui favorise la découverte étant donné qu'il prend en compte les soubassements de la grammaire implicite. Ce qui facilite l'accès à l'objectif de la leçon (le point de langue à étudier). Un autre point assez crucial dans la compréhension de l'expression du but dans la phrase simple, c'est la prise en charge de l'aspect social de l'élève ce qui favorise l'enrichissement de son niveau culturel (<i>capital culturel</i> comme le nomme pierre Bourdieu). Ces données induisent à un réinvestissement des acquis de cette séance dans d'autres situations de communication authentiques. Pour les consignes formulées lors de cette leçon sont claires, pertinentes et adéquates avec les contenus des leçons programmées.</p>
<p><b>L'exploitation du support textuel par l'élève</b></p>	<p>Une fois le support textuel (le dialogue) est distribué, tous les élèves veulent le lire. Par la suite, ce public apprenant est très actif vu qu'il a posé des questions à l'enseignant concernant la compréhension textuelle avant d'entamer le point de langue ciblé par cette leçon à savoir : <i>qu'est-ce que ça veut dire</i> le mot glorifier, patrimoine, cérémonie, les exploits et la patrie. Par conséquent, l'élève désire enrichir son capital linguistique grâce au dialogue proposé. les apprenants ont pu aussi décoder le sens des mots difficiles à travers le contexte dans lequel ils sont employés et au moyen de la reformulation de l'enseignant. Ce processus de décodage est assuré par l'élève avec</p>

	sa langue maternelle (l'arabe dialectal), par exemple après la relecture de ces mots en situation et suite à l'explication du professeur, l'élève a pu trouver la signification des mots en questions.
--	--

<b>Les Axes de l'observation participante</b>	<b>Séance trois : les substituts grammaticaux.</b>
<b>L'enseignant</b>	Identiquement aux séances précédentes, l'enseignant est sympathique et dynamique. En ce qui concerne sa prise de parole, il s'exprime à voix haute à l'aide d'un vocabulaire simple et riche. Aussi, l'extralinguistique, comme moyen de simplification, est adopté par l'enseignant pour expliquer le verbe : s'asseoir. Les autres stratégies exploitées par l'enseignant lors de l'explication de la leçon sont les suivantes : la reformulation, la substitution et la suppression. Pour la gestion du tableau, il a été utilisé fréquemment par l'enseignant.
<b>L'élève</b>	Les élèves sont encore très actifs et attentifs tout au long la séance tout en restant ordonné et calme. Par rapport à leurs interventions, elles sont longues, bonnes parfois ils avancent des réponses inattendues (très bonnes). Ils ont bien compris le texte support rédigé par l'enseignant en coopération avec les élèves.
<b>L'interaction (enseignant-élèves)</b>	Les interactions verbales, qui précisent le sens de l'échange informatif entre l'élève et son enseignant, sont assez diversifiées. En effet, l'enseignant avance des consignes et les élèves les appliquent. Les élèves ont pris l'initiative de poser des questions à leur enseignant ce qui reflète la motivation d'apprendre chez les élèves. En outre, les

	<p>élèves entre eux se communiquent dans le but de corriger des erreurs d'articulation ou bien pour réexpliquer des consignes de l'enseignant.</p>
<p><b>Le support textuel</b></p>	<p>Le texte conçu pour cette séance, est un support situationnel<sup>4</sup> (voir l'annexe n..) qui a été élaboré, en classe, par l'enseignant en collaboration avec les élèves en traitant une thématique tirée d'un phénomène observé en situation de classe « <b>une élève qui porte des lunettes de vue et sa camarade qui s'assoie à côté d'elle</b> ». Il s'agit d'un support très accessible en termes de lexique employé et de structures grammaticales qui visent le point de langue. Pour la gestion du temps, c'est un texte très adaptable par rapport au temps imparti. En ajoutant que même l'enseignant a pu aborder les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> comme substantifs. L'exercice de renforcement a été assuré oralement par l'enseignant et par les élèves en vue d'une meilleure acquisition. En ce qui concerne l'intérêt du texte par rapport au point de langue à étudier, nous signalons la présence d'un support assez varié et intéressant, il favorise la découverte et s'appuie sur les fondements de la grammaire implicite ce qui a permis l'obtention de l'objectif de la leçon. L'aspect social est respecté vu qu'il s'agit d'un thème développé à partir d'une microsociété « la classe ». Les informations mentionnées dans le texte support peuvent aider l'élève à les exploiter dans d'autres contextes. Les consignes proposées se caractérisent par la clarté, la pertinence et l'adéquation avec les contenus assignés par les responsables de l'éducation nationale.</p>
<p><b>L'exploitation du support textuel par l'élève</b></p>	<p>Le support situationnel adopté par l'enseignant pour enseigner et faire apprendre aux élèves les substituts grammaticaux est très motivant pour eux. Ils ont bien compris le texte au fur et à mesure l'avancement dans sa rédaction ce qui a permis une bonne interprétation des substituts grammaticaux</p>

<sup>4</sup> C'est un support conçu par l'enseignant en situation de classe en coopération avec les élèves tout en traitant un thème tiré du contexte.

### 5.1.2. Analyse et interprétation des données de la première phase

Comme cette enquête a été effectuée en vue de vérifier l'efficacité de nouveaux dispositifs didactiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et plus particulièrement la grammaire implicite, les résultats obtenus ont été satisfaisantes. En d'autres termes, nous avons essayé d'appliquer la nouvelle approche par les compétences ou bien l'approche de découverte où l'enseignant a joué le rôle d'un animateur sympathique et dynamique. Nous avons proposé également de nouveaux supports didactiques en prenant en compte des fondements théoriques de la grammaire textuelle, de la démarche inductive, des pratiques culturelles relatives à la société algérienne (la dimension socioculturelle) et des attentes du public apprenant (constructions phrastiques simples et enrichissantes).

Les thèmes traités dans les textes fournis, **la fête du mouloud en Algérie et la journée nationale du savoir**, ont pu aider les élèves à bien assimiler les contenus grammaticaux ciblés par chaque leçon du fait que même les élèves en difficulté ont été très motivés et très actifs. Ceux-ci ont pris l'initiative pour participer, pour lire les textes distribués, pour répondre aux questions posés en formulant des phrases courtes (stratégie de réduction formelle comme recherche d'aide lexicale) bien qu'ils souffrent des difficultés d'ordre grammatical, phonétique et lexical. Par conséquent, les dispositifs didactiques proposés aux élèves (un texte et un dialogue) ont leur donné la chance de découvrir les règles grammaticales (en émettant des hypothèses de sens) selon leur propre raisonnement bien évidemment à l'aide de l'enseignant facilitateur de l'apprentissage (ce qui renvoie à notre deuxième hypothèse de recherche).

Ce qui a été soulevé de notre part, c'est le recours occasionnel à la langue maternelle par les élèves de première année moyenne lors des trois séances effectuées. Autrement dit, l'échange communicatif dans la classe de FLE (par rapport à notre expérimentation) se fait entre deux intervenants, l'un expert maîtrisant la langue (l'enseignant) et l'autre non expert (l'élève) au tour du point de langue ciblé par chaque leçon par le biais du texte support. Ces deux pôles d'interaction sont en relation d'égalité en termes de tâches selon l'approche par les compétences mais ils réclament une relation de supériorité (enseignant) et d'infériorité (l'élève) en termes de compétence et de performance d'où l'accès de l'apprenant à *une stratégie de*

*compensation*<sup>5</sup> pendant les trois séances et de *reformulation hétérodéclenchée*<sup>6</sup> dans la troisième leçon quand l'enseignant a posé une question concernant le pronom relatif **qui**, les élèves n'ont pu trouver la dénomination de ce pronom qu'après la prononciation du début du mot par l'enseignant : pronom re- : mot amorcé pour dire relatif pour assurer la continuité des interactions propres au contexte de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. De son côté, l'enseignant a fait appel à l'arabe pour débloquent une situation d'incompréhension chez les élèves. Un autre constat très intéressant, c'est le recours à *une stratégie d'anticipation*<sup>7</sup> de la part des élèves pendant les trois séances : « *monsieur qu'est-ce qu'il signifie ce mot* » : cérémonie, « *comment on utilise les pronoms **en** et **y*** ».

Dans le même ordre d'idées, nous signalons que le contact élève/support présente une entrée didactique qui favorise l'enseignement/apprentissage de la grammaire (notamment du côté du public apprenant), la découverte des savoir-faire langagiers et l'enrichissement de son capital culturel propre à sa société (l'enrichissement a été mis en évidence par des mots tels que : les feux d'artifice, les bougies, plats et gâteaux traditionnels etc. Ce qui renvoie à notre deuxième hypothèse de recherche. A titre d'exemple, le support proposé lors de la première séance (*L'expansion du nom*), par la diversification des outils linguistiques, a aidé les élèves à participer au déroulement de la leçon (quand l'enseignant a demandé aux élèves de souligner à l'aide d'un crayon tous les noms qui figurent dans le support textuel, ils ont pu accomplir cette tâche grâce au grand nombre des noms qui s'y trouvent). En outre, ces élèves ont été motivés car ils ont relevé toutes les unités qui renvoyaient à l'expansion du nom en suivant inconsciemment la démarche inductive de l'apprentissage grammatical. Les apprenants ont bien compris que l'adjectif épithète peut être une expansion du nom quand ils ont pu relever dans le texte tous les noms qualifiés par des adjectifs épithètes à savoir : cette **belle** journée, cette nuit **bénie** et les **grandes** familles (il s'agit d'une phase de renforcement des acquis grammaticaux car ils ont étudié ce type d'adjectif en cinquième année primaire).

---

<sup>5</sup>Parmi les stratégies de conversation qui sert à utiliser deux codes linguistiques différents : le français et l'arabe dialectal dans cette situation de classe.

<sup>6</sup>L'une des stratégies de conversation qui vise à simplifier et à clarifier la tâche pour assurer la continuité de l'échange informatif.

<sup>7</sup>C'est une autre stratégie de conversation développée par l'apprenant en vue de garder le principe de communication.

De plus, le support textuel a donné aux élèves la chance de comprendre la différence entre un complément du nom (type d'expansion nominal) et un C.O.I. Un point à ne pas négliger, c'est le fait de traiter les articles contractés, de la part de l'enseignant comme stratégie de substitution, afin de bien expliquer le complément du nom : **du** c'est **de le** / **au** c'est **à le** et les élèves ont pris notes ; ce qui montre que l'élève a besoin de ces connaissances morphologiques pour arriver par la suite à *la conceptualisation grammaticale*. Ces informations (la formation des articles contractés) ont été fournies dans le but d'aider les élèves à accéder à l'assimilation du point de langue programmé. La remarque très intéressante quant à cette leçon, c'est que le support est inadapté au temps imparti à cause du troisième cas de l'expansion du nom : la relative par *qui*. Cette dernière ne doit plus figurer dans le programme des élèves de ce niveau. L'enseignant a pris plus de 15 minutes à expliquer la relative par *qui* ce qui l'a induit à l'alternance codique pour éviter ce cas d'incompréhension et orienter les élèves vers l'assimilation directe de l'information grammaticale (la relative par qui). L'alternance codique est souvent rentable et recommandée dans des cas de blocage en classe de FLE. La règle grammaticale a été citée à plusieurs reprises dans la séance pour aider les élèves à la graver dans leurs mémoires. Avec cette leçon, nous avons pu, dans un premier temps, prouver l'efficacité de notre support textuel dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite.

Pour la deuxième leçon (*l'expression du but dans la phrase simple*), le dialogue et l'image proposés ont suscité le plaisir chez les élèves de 1AM<sub>2</sub> de lire et, par conséquent, la valeur à l'apprentissage grammatical. L'enseignant a adopté une stratégie de reformulation pour expliquer les mots incompréhensibles mais les élèves n'ont pas compris. Ce qui l'a obligé à utiliser une stratégie de compensation (l'alternance codique) pour expliciter quelques termes comme : glorifier et les fondements. Les autres mots ont été expliqués à l'aide de la reformulation et l'exemplification. Ces données confirment que les élèves, durant cette phase de renforcement de personnalité, des habiletés intellectuelles, linguistiques et socioculturelles, ont besoin de cette terminologie propre au contexte algérien pour faciliter l'accès aux connaissances grammaticales et aussi pour l'enrichissement de leur vocabulaire et de leur niveau culturel.

Après l'explication du texte, l'enseignant, à l'aide des questions de compréhension, a pu amener les élèves à découvrir implicitement le point de langue traité. Les questions et les réponses ont été fournies comme suit (par la suite, les réponses fournies ont été mentionnées au tableau) :

- L'enseignant a dit : « *On parle de quoi dans le texte ?* ».
- Un élève a répondu : « *dans le texte, la maman et Loubna parlent de la journée nationale du savoir* ».
- L'enseignant a dit : « *pourquoi les élèves célèbrent-ils cette journée ?* ».
- Un élève a répondu : « *monsieur, les élèves célèbrent cette cérémonie **dans le but de préserver ce patrimoine culturel*** ».
- L'enseignant a dit : « *pourquoi l'Algérie célèbre cet évènement ?* ».
- Un élève a répondu : « *l'Algérie célèbre cet évènement **pour** le glorifier et afin de rappeler ses exploits* ». (Ils ont compris que le *n*'est pas un déterminant dans ce cas mais c'est un pronom personnel qui renvoie à une personne : Ibn Badis).
- L'enseignant a dit : « *la maman a demandé une chose à Loubna, laquelle ?* ».
- Un élève a répondu : « *elle lui a demandé de se préparer **pour** la fête* ».

Après ce jeu de question/réponse, les élèves ont été confrontés à une autre question de réflexion relative au type de ces phrases. Ils ont dit qu'une phrase simple se compose d'un : sujet + verbe + complément. L'enseignant a expliqué davantage que la phrase simple contient un seul verbe conjugué ce qui leur permet de découvrir qu'il s'agit des phrases simples étant donné que dans chaque phrase il y a un seul verbe conjugué (*célèbrent, célèbre, a demandé*) et d'induire que les locutions prépositives écrites en rouge au tableau : « *afin de + dans le but de + en vue de* » exigent un verbe à l'infinitif. Néanmoins, la préposition « *pour* » peut être suivie d'un verbe à l'infinitif, d'un groupe nominal ou d'un pronom.

Dans la même optique, le texte support a poussé implicitement les élèves à émettre des hypothèses de sens relatives à l'expression du but quand il leur a dit : *quand on pose la question par pourquoi ; qu'est qu'on cherche à connaître ?* La réponse a été fournie de la manière suivante : on cherche le but (après ils ont traduit le mot en langue maternelle). Par la suite, il a dit que : [...] **dans le but de préserver ce patrimoine culturel**, est un complément d'objet ou de circonstance. Les élèves ont choisi de circonstance. Donc, l'enseignant a déclaré qu'il s'agit d'un complément circonstanciel de but :

\*les élèves célèbrent cette cérémonie dans le but de préserver ce patrimoine culturel.

↓  
Complément circonstanciel de but



Pour la partie récapitulative, nous avons remarqué que l'objectif de la leçon a été réalisé vu que les élèves ont déclaré qu'il s'agit de l'expression de but dans la phrase simple et cela suite à la question de l'enseignant. Par conséquent, l'exploitation du support par l'élève a facilité l'accès au savoir grammatical programmé pour cette séance (le manuel scolaire a été écarté des tables). La pratique socioculturelle traitée dans le dialogue (la contextualisation du support) et la diversification des outils linguistiques, qui se rapportent à l'expression du but dans la phrase simple, ont revalorisé l'enseignement/apprentissage de la grammaire sous une méthode inductive comme l'assigne le programme de français de 1<sup>ère</sup>AM (l'enseignement/apprentissage de la grammaire suit une démarche inductive sous la nouvelle approche par les compétences).

Quant à la troisième leçon (**les substituts grammaticaux**), et comme il a été mentionné dans la phase de présentation des données, la mise en relief de ce phénomène langagier a été effectuée par un support situationnel (voir l'annexe). Ce dernier illustre bien une multitude d'exemples des substituts grammaticaux : **celle, qui, elle, je, les, les miennes et les autres** (ces mots ont été écrit au tableau en rouge). Comme il était très motivant que le texte soit conçu en collaboration avec les élèves, le texte support a favorisé grandement l'enseignement/apprentissage de la grammaire du point que tout le groupe a participé et voulait le lire. Des questions de compréhension ont été fournies en vue de concevoir le texte et, par la suite, travailler l'objectif de la leçon. A titre d'exemple, *quels sont les mots écrits en rouge dans le texte mentionné au tableau ?* Les élèves ont lu les mots en rouge. Cette consigne était si simple en matière de réaction attendue mais a suscité l'envie de tous les élèves de participer. Par la suite, l'enseignant a demandé aux élèves de trouver les noms remplacés par les mots écrits en rouge. Après, les élèves se sont rendu compte que ces mots (**celle, qui, elle, je, les, les miennes et les autres**) remplacent des noms et pas des verbes tout en se référant au support élaboré. Ils ont déclaré qu'il s'agissait bien des remplaçants (la fonction : des remplaçants qui servent à remplacer des noms). Il convient de signaler qu'à ce moment l'enseignant a avancé que sur le plan grammatical (nature ou la catégorie grammaticale), nous parlons de pronoms. Ceux-ci peuvent être **des pronoms personnels** comme : **je, les** et **elle, des pronoms démonstratifs** tels que : **celle, des pronoms possessifs** comme : **les miennes, des pronoms relatifs** comme : **que, des pronoms indéfinis** comme : **les autres**. Donc, les substituts grammaticaux sont des pronoms qui servent à se substituer aux noms pour éviter leur répétition dans le texte.

Après la partie récapitulative et comme il nous restait du temps, l'enseignant a cité les pronoms *en* et *y*. A ce moment, un élève a voulu comprendre le fonctionnement des pronoms *en* et *y*. De son côté, l'enseignant a bien expliqué le fonctionnement de ces pronoms en donnant des exemples qui ont permis aux élèves de saisir le point de langue en question (voir l'annexe) et les élèves, à leur tour, ont donné d'autres exemples illustratifs. Ce qui est notable quant à cette leçon, c'est qu'elle ne doit pas être enseignée au début de l'année scolaire mais à la fin de l'année étant donné que les élèves ont eu des difficultés lors de la dénomination de quelques substituts bien qu'ils l'aient étudiée au début d'année (dans le premier projet : séquence 2). Cette remarque rejoint l'idée d'Yve Chevallard quand il déclare que le savoir enseigné n'est pas suffisamment maîtrisé<sup>8</sup>.

D'ailleurs, à partir de ces données, nous signalons que notre deuxième hypothèse de recherche a été confirmée quand nous avons proposé de nouveaux supports respectant la dimension socioculturelle de l'apprenant, ses attentes langagières, le phénomène de contextualisation à double entrée (contextualisation linguistique et contextualisation sociale), l'apport de la diversification des outils linguistiques, qui se rapportent au point de langue à étudier et la démarche implicite. En d'autres termes, la dimension socioculturelle algérienne a été exploitée comme un outil facilitateur et motivant pour la maîtrise de la grammaire française dans un contexte algérien où l'on enseigne le français à des non natifs. Comment et pourquoi ? C'est simple. Il semble clair que l'amalgame langue/culture est indissociable, l'une dépend de l'autre comme le souligne le didacticien : Louis porcher qui voit que toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est le produit et la productrice.

En revanche, dans notre cas, la dimension socioculturelle a réservé une place assez intéressante dans la leçon de grammaire ce qui a pu influencer positivement et efficacement l'acquisition des connaissances grammaticales. Autrement dit, la culture algérienne a joué le rôle d'un support qui respecte le fonctionnement linguistique de la langue française (l'élève est en sécurité linguistique ce qui lui permet de commettre « sans honte » des erreurs). Nous signalons aussi que l'approche interculturelle est une pratique de classe à ne pas négliger mais pas en première année moyenne étant donné qu'elle présente une phase de développement de la personnalité et le renforcement de l'éducation apprenante.

---

<sup>8</sup> CHEVALLARD, Yve. Cité dans le cours de la matière : *analyse conversationnelle* de la formation master académique didactique et langues appliquées lors de l'année universitaire 2018/2019.

Un autre élément crucial dans notre travail, c'est le fait de travailler la compréhension du texte (faire comprendre le texte proposé aux élèves) car elle présente une entrée didactique très importante avant d'entamer l'enseignement/apprentissage de la grammaire française à des non natifs dans des classes hétérogènes. De plus, la tâche de l'apprenant ne peut être faite que par la médiation d'un enseignant tolérant qui accepte les erreurs, qui apprécie les bonnes réponses et qui ne juge pas inutile les réponses fausses. Cela confirme que les enseignants pourraient réguler l'acte de l'enseignement/apprentissage de la grammaire par de nouveaux outils didactiques et pédagogiques. Ce qui confirme encore notre deuxième hypothèse de recherche.

## **5.2. La deuxième phase**

pour montrer l'efficacité de nos supports dans l'enseignement grammatical inductif par rapport aux supports proposés par le manuel, nous avons fait des séances d'observation non participantes afin de confirmer nos deux hypothèses de recherche en faisant une comparaison entre la première phase et la deuxième phase de notre expérimentation. Par contrainte du temps, nous n'avons pas eu la chance de faire une troisième séance d'observation non participante mais nous avons posé des questions à l'enseignante à propos du déroulement de la leçon de grammaire à l'aide des supports du manuel vu qu'elle les exploite et elle nous y a répondu).

### **5.2.1. La présentation et l'analyse des données de la deuxième phase de l'expérimentation (lors des séances d'observation non participante)**

L'observation non participante a été faite dans l'établissement de l'enseignement moyen 5 juillet 1962 à Guelma avec les deux mêmes classes avec lesquelles nous avons expérimenté nos supports personnels (1AM<sub>2</sub> et 1AM<sub>3</sub>) de 8 :00<sup>h</sup> jusqu'à 10:00<sup>h</sup> / le : jeudi 02 mai 2019 avec un volume horaire de deux heures. Lors de ces deux séances, la leçon présentée est : la phrase impérative (c'était la même leçon pour les deux groupes). L'enseignant a exploité le support textuel du manuel (projet trois, séquence une, page 148) intitulé : « *les énergies vertes* ». Ce que nous avons constaté tout au long de cette observation, c'est que les élèves étaient peu motivés et passifs avec un comportement bruyant et désintéressé face à un enseignant autoritaire, antipathique et peu dynamique.

Les interactions verbales caractérisant le déroulement des deux leçons vont dans le même sens : enseignant/élèves. Dans la plupart du temps, c'est l'enseignant qui pose la question et qui y répond sans aucune intervention apprenante ce qui confirme que l'élève n'assume plus son métier en tant qu'élément actif. Les interactions de type élèves/élèves ont été effectuées

uniquement pour faire du bruit. Ce problème est dû, à notre avis, au texte proposé, par le manuel, qui ne constitue pas un support riche et intéressant pour les élèves. Il ne les incite plus à découvrir ni le contenu du texte ni la règle grammaticale. Par conséquent, l'objectif de la leçon ne peut pas être réalisé au moyen d'un support qui réclame la mise en œuvre d'une méthode déductive quand le programme de français impose la démarche inductive, quelle rupture didactique existe-elle encore au sein de l'école algérienne ? Quelles réformes ?

De son côté, l'enseignant n'a pas fait un effort pour faire comprendre aux élèves le texte proposé pour cette leçon de grammaire si bien que la compréhension textuelle, qui constitue un élément déclencheur de tout travail sur la langue, n'a pas été saisie par les élèves. En outre, lors des deux séances, l'enseignant n'a opté que pour la stratégie de répétition en reproduisant les mêmes propos du manuel avec une utilisation rare du tableau. Il ne cherche pas à apprécier les bonnes réponses pour motiver ses élèves au contraire il les décourage. Ce qui démotive encore plus les élèves dans leur acte d'apprentissage.

Le texte support du manuel n'a pas donné l'occasion aux élèves de fournir des réponses longues. A contrario, elles étaient très courtes, généralement acceptables et parfois nulles car l'élève n'arrive pas à comprendre les notions du support textuel (à savoir : aveuglement, se révéler, énergie éolienne, la biomasse, biocombustibles et traiter) et donc les questions posées par l'enseignant (même les bons éléments n'ont pas pu lire le texte aisément et ils ont eu des difficultés au niveau de la prononciation).

Comme nous l'avons déjà dit, l'étape *je retiens* n'a pas explicité qu'un verbe pronominal au présent de l'impératif est accompagné forcément de son pronom *se* et l'enseignant n'a pas mis le point sur cette remarque. Pour l'étape *je retiens*, l'enseignant a demandé à ses élèves de recopier la règle à la maison.

Quant à la troisième séance prévue pour notre observation non participante, nous avons posé quelques questions à l'enseignante pour avoir une idée plus ou moins précise sur le déroulement de la leçon en nous basant sur la grille que nous avons exploitée pendant les deux premières séances. Comme elle utilise les supports du manuel malgré sa conviction qu'il ne s'agisse pas d'un manuel de qualité, elle nous a déclaré que la majorité écrasante de ses élèves ne participent plus en classe pendant la leçon de grammaire. C'est elle qui fait la leçon car les élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension des textes et donc dans la découverte de la règle grammaticale.

Cette enseignante, très expérimentée en domaine d'enseignement du FLE au cycle moyen, a apprécié le support proposé de notre part : **la fête du mouloud en Algérie** ainsi que ses élèves (Lors de la première phase, le public apprenant de cette classe, nous a déclaré qu'il a apprécié tant le thème abordé dans le texte proposé que les exemples fournis).

### **5.2.2. L'interprétation des données de la deuxième phase**

Ce que nous pouvons déduire à travers cette observation, c'est que le support proposé par le manuel scolaire de français de première année moyenne n'est pas utile pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire étant donné que les élèves n'ont pas pu l'exploiter pour apprendre implicitement la phrase impérative (ce qui confirme encore notre première hypothèse de recherche). Les élèves, durant toute la séance, se contentent d'avancer des réponses mentionnées dans l'étape *je retiens*. Où sommes-nous de la démarche inductive quand l'élève est face au manuel présentant une démarche déductive par excellence ?

Vis-à-vis de notre situation (la démarche inductive a été effectivement réalisée presque avec tout le groupe grâce à nos dispositifs didactiques), nous avons constaté que l'élève peut affronter *la conscience grammaticale*, comme la démontre Jean-Pierre Cuq, à l'aide des supports bien conçus.

De plus, la mise en place de ce texte n'a pas favorisé l'élève à participer quand la réforme éducative cherche à impliquer l'apprenant dans la construction des connaissances généralement en français langue étrangère et spécifiquement en grammaire. Les pratiques de classe sont alors loin de la réalité théorique assignée par les responsables du domaine de l'éducation en contexte scolaire algérien. Cependant, nous sommes en face d'un enseignement/apprentissage traditionnel où l'enseignant est le détenteur du savoir, l'élève est la vase vide à remplir et la qualité du savoir transmis s'écarte du contrat didactique vu que même l'enseignant formé aux nouvelles approches s'appuie aussi sur la transmission et soutient un enseignement/apprentissage quantitatif en respectant le temps imparti au détriment des apprenants et de l'objectif de la leçon. L'apport de la pratique culturelle et la prise en charge des besoins des élèves (lexique accessible) va à l'encontre de l'hétérogénéité de la classe de FLE lors d'une séance de grammaire. Le métalangage peut être employé soigneusement par l'enseignant en fonction du niveau de l'élève pour faire passer le message.

## 6. La comparaison entre la première phase et la deuxième phase

Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des données des deux phases de l'expérimentation, nous avons abouti aux résultats suivants :

Les supports textuels conçus personnellement (les textes de la première phase) sont très efficaces du fait qu'ils proposent de nombreux exemples du point de langue à étudier et qu'ils développent des thématiques très motivantes pour les élèves. En d'autres termes, nous signalons qu'il s'agit de supports contextualisés permettant aux apprenants d'être très actifs. Par rapport aux interactions verbales, durant les trois séances de la première phase, nous avons marqué la présence de deux types d'interactions : dans un seul sens et dans les deux sens. Ces données confirment l'apport considérable des supports personnels à l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

De plus, grâce aux textes proposés, nous avons pu faire travailler les élèves en les conduisant à réfléchir et alors à découvrir le fonctionnement de la langue selon leur propre mode de réflexion. De ce fait, l'élève ne se positionne plus comme élément passif du contrat didactique vu qu'il a beaucoup de choses à observer et donc à analyser.

Cependant, le support textuel proposé par le manuel scolaire de français de première année moyenne n'est plus efficace par rapport à nos supports étant donné qu'il n'a pas proposé un thème qui suscite le plaisir de lire et de découvrir chez les élèves. L'enchaînement logique des idées dedans le texte n'est pas respecté (avec un texte de trois à quatre lignes, il est impossible de traiter une thématique). Les outils linguistiques employés pour illustrer la mise en forme de la modalité impérative sont écrits en gras et soulignés. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage de la grammaire suite à ce texte reste attaché à la méthode déductive.

Les interactions qui caractérisent les leçons de la deuxième phase sont de type enseignant/élèves et donc c'est lui qui contrôle les choses en classe. Les thèmes traités dans ces textes supports et même les consignes qui les accompagnent n'éveillent pas l'intérêt des apprenants pour apprendre une leçon de grammaire.

Ce que nous pouvons rediscuter encore, c'est les conditions dans lesquelles nous avons effectué notre expérience (des classes surchargées). C'est-à-dire comment peut-on garantir la réussite scolaire sous une nouvelle approche par les compétences exigeant au maximum 25 élèves en classe alors que nous possédons des groupes classes de 40 élèves. Comment l'enseignant arrive-t-il à exercer un enseignement opératoire s'il ne dispose pas d'un matériel

didactique respectant les instructions de l'approche par les compétences ? Il faut regrouper toutes les conditions favorables à l'enseignement/apprentissage du FLE (matériels didactiques adéquats, programmes conçus et progressés logiquement, classes hétérogènes à un nombre raisonnable et enseignants bien formés aux nouvelles approches d'enseignement) pour espérer aboutir à des résultats satisfaisants.

En effet, l'enseignement de la grammaire en contexte scolaire algérien, notamment au cycle moyen, reste lié à tout ce qui est norme prescriptive loin de toute dimension discursive. Nous sommes toujours limités aux connaissances déclaratives et loin d'une concrétisation des savoir-faire. Donc, la grammaire est encore enseignée comme une fin en soi. Sa fonction comme composante linguistique, qui aide l'élève à être performant en termes de communication, est négligé du manuel et de toute pratique de classe. Quelles pratiques de classes réservées à l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les classes de langues ? Pour quelles fonctions si l'on continue à enseigner une grammaire normative selon l'ancienne méthode déductive ?

Ainsi, Jacques Tardif rejoint cette idée en déclarant que les connaissances déclaratives doivent être transférées en connaissances procédurales et conditionnelles pour que l'enseignant et l'élève puissent accomplir leur action pédagogique<sup>9</sup>. En d'autres termes, l'élève quand il apprend les constituants immédiats de la phrase canonique (sujet + verbe + complément), il ne va pas être apte à construire une phrase simple. Ces données confirment que chaque élève compétent n'est pas certainement performant. Donc l'enseignant est censé amener l'élève à affronter des connaissances théoriques et stables dites déclaratives mais le plus important c'est de pouvoir mettre en œuvre ces connaissances.

Nous voulons donc mieux accorder du temps aux pratiques de classes négligées comme le fait de donner la chance aux élèves de ressentir la responsabilité de leur apprentissage tout en respectant les contraintes du programme imposées par le ministère. L'élève a besoin d'une motivation lui permettant d'exercer une certaine autonomie d'apprentissage à l'aide d'un enseignant animateur et non pas un maître transmetteur.

---

<sup>9</sup> TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques. Montréal, 1992, 49 p.

## **Conclusion générale**



En guise de conclusion, nous nous rappelons que suite à un constat porté sur l'avant-propos du manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM, nous avons pu mener une recherche s'inscrivant dans le domaine de la didactique de la grammaire en général et dans le champ d'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen, en contexte scolaire algérien, en particulier. En effet, afin de pouvoir traiter nos deux questions de recherche visant à vérifier l'adéquation des textes supports (de courts textes) proposés par ce manuel avec les contenus des leçons de grammaire programmés, l'efficacité de ceux-ci dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite et, par la suite, de vérifier l'efficacité de nouveaux supports textuels dans l'assimilation des savoirs grammaticaux et socioculturels, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les supports mis en œuvre dans le manuel scolaire pour enseigner les activités de langue ne sont convenables aux contenus de ces activités ni ne constituent un matériel didactique efficace pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite.
- Les enseignants pourraient chercher d'autres supports correspondant au contenu métalinguistique visé (langage accessible, support compatible avec le savoir grammatical à enseigner) et à la dimension socioculturelle de l'activité (thème motivant, respect de l'aspect social de l'élève et enrichissement de son niveau culturel).

Bien évidemment au moyen de ces hypothèses, nous avons visé les objectifs mentionnés ci-dessous :

- montrer La compatibilité ou non des supports didactiques proposés par le manuel scolaire avec les contenus à enseigner.
- Proposer de nouveaux supports didactiques pour revaloriser l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de première année moyenne.
- Examiner l'efficacité de nouveaux supports dans l'appropriation des connaissances grammaticales et socioculturelles.

De ce fait, pour bien délimiter la présente recherche et atteindre les objectifs assignés, nous avons essayé de la fonder en nous basant sur deux parties : la première théorique et la deuxième pratique.

Pour la première partie théorique, nous avons essayé de mettre en évidence toutes les notions théoriques qui sont en relation avec notre sujet de recherche tout en proposant deux chapitres ; dans le premier chapitre, nous avons traité l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen algérien, ses objectifs, les méthodologies de référence et l'enseignement de la grammaire en Algérie notamment au cycle moyen. Dans le deuxième chapitre, nous avons évoqué la transposition didactique généralement et en grammaire particulièrement, la grammaire textuelle comme méthode d'enseignement grammatical, le phénomène de contextualisation comme entrée didactique en classe de FLE et le manuel scolaire comme matériel didactique omniprésent en classe de langue et ses fonctions.

Pour la partie pratique, nous avons la divisé en deux chapitres ; dans le premier nous avons mis en évidence le protocole de la recherche (démarche du travail) et dans le deuxième nous nous sommes occupée de la présentation, l'analyse et l'interprétation des données empiriques des trois techniques de recherche.

Pour aborder cette deuxième partie visant à confirmer ou à infirmer nos deux hypothèses de recherche, nous avons opté, dans premier temps, pour l'analyse d'un matériel didactique (les leçons de grammaire proposées par le manuel de 1<sup>ère</sup>AM) comme première technique de recherche pour vérifier notre première hypothèse émise. Dans un second temps, nous avons préparé un questionnaire auto-administré, destiné aux enseignants de français du cycle moyen à Guelma, comme deuxième technique de recherche transitoire pour connaître s'ils exploitent le manuel scolaire des élèves de 1<sup>ère</sup>AM, et notamment les supports textuels qui y sont proposés, pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Dans un troisième temps, nous avons opté pour une troisième technique de recherche celle de l'expérimentation afin de vérifier notre deuxième hypothèse cherchant à mettre en œuvre de nouveaux dispositifs didactiques et à examiner leur efficacité dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire dite implicite.

A partir de l'analyse des leçons de grammaire du manuel des leçons de grammaire, proposées dans la rubrique *grammaire* du manuel, nous avons pu confirmer notre première hypothèse. Les supports textuels ne sont pas convenables à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Cette réalité va à l'encontre de ce que pensent les enseignants de français qui voient en le manuel un outil didactique efficace et indispensable à l'acte d'enseignement au cycle moyen d'après leurs réponses à notre questionnaire.

Quant à la troisième technique (l'expérimentation), nous avons encore confirmé notre deuxième hypothèse de recherche en exploitant des supports textuels contextualisés conçus personnellement pour être au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire tout en revalorisant les fondements de la grammaire implicite, en prenant en compte des attentes des apprenants, de l'hétérogénéité de la classe de FLE et des pratiques culturelles comme facteur de motivation et un moment de plaisir pour les élèves de première année moyenne et non plus comme une séance ennuyeuse cherchant à transmettre des connaissances déclaratives. Dans l'optique d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la grammaire en contexte scolaire algérien, notamment au cycle moyen, nous avons abouti aux résultats suivants :

Au moyen des dispositifs didactiques ainsi que les pratiques de classe mobilisés par les enseignants de français du cycle moyen algérien, la grammaire est encore enseignée dans une optique prescriptive normative et non plus dans une perspective sémantique aidant l'élève algérien à acquérir des compétences discursives et transversales mobilisables dans sa société. La démarche inductive ou approche de découverte est absente tant des programmes d'enseignement (tout ce qui est matériel didactique) que des pratiques enseignantes. En outre, les responsables de l'éducation nationale doivent s'appuyer sur des spécialistes en domaine de la didactique de FLE, de la pédagogie et de la psychologie cognitive pour pouvoir élaborer des manuels scolaires rentables à l'enseignement/apprentissage de FLE en général et de la grammaire en particulier.

De plus, les carences soulevées au niveau du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>AM prouvent que toutes les orientations en domaine de l'éducation ne sont que des instructions théoriques quand la réalité du terrain s'oriente vers l'ancienne méthode d'enseignement grammatical (de la règle normative à l'exemple décontextualisé). En d'autres termes, les concepteurs de ce manuel confirment que le traitement des points de langue au cycle moyen se concrétise à l'aide de courts textes où la notion de *court* (le volume) est employée en contrefaçon du sens *bref* (la concision). De ce fait, l'exploitation du caractère court et bref, comme le souligne les responsables de l'éducation nationale, dans des textes servant de support pour l'enseignement/apprentissage des points de langue à savoir la grammaire pourrait être utile pour des sujets non natifs du cycle primaire afin de pouvoir leur inculquer des notions de bases nécessaires quant à la maîtrise du fonctionnement de la langue française. En effet, nous nous interrogeons de la façon suivante : la brièveté pourrait être un outil opératoire pour un enseignement efficace de la grammaire avec des élèves de primaire ?

## **Bibliographie**

## Ouvrages

1. ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah Université, 1997, 359p.
2. BERARD, Evelyne. *L'approche communicative*. Paris : CLE international, 1991, 121p. (Didactiques des langues étrangères).
3. CUQ, Jean- Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier, 1996, 127 p.
4. GARDES-TAMINE, Joëlle. *La grammaire*. Paris : Armand colin/Sejer, 2004, 185p.
5. GERARD, François-Marie et ROEGIERS, Xavier. Les fonctions du manuel scolaire. **In** : *des manuels scolaires pour apprendre*. [En ligne].2009, 83-106p. Disponible sur : <https://www.Cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534-page-83.htm?contenu=resume> > (Consulté le 06/02/2019).
6. INHELDER, Barbel et PIAGET, Jean. *La psychologie de l'enfant*. [En ligne]. Quadriges. Paris : presse universitaire de France, 1996, p126 (Que Sais-je ?). Format PDF. Disponible sur : <https://frenchpdf.com/psychologie-enfant-pdf> >. (Consulté le 01/11/2018).
7. MICHEL, Leroy. *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Mars2012, 89 p. [En ligne]. Format PDF. Disponible sur : <https://www.youscribe.com/BookReader/Index/2375785/?documentId=2353207> > (consulté le 09/02/2019).
8. PELLAT, Jean-Christophe. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier, 2009, 267 p.
9. PEYTARD, Jean et MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette F.L.E, 1992, 217 p.
10. PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Québec : presses de l'université du Québec, 2004, 230 p.
11. ROGER, Seguin. *L'élaboration des manuels scolaires guide méthodologique*. [En ligne]. Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation Unesco, décembre 1989, 92 p. Format PDF. Disponible sur : [http://www.scolibris.fr/rezolibris/ressourcesdocumentairesurléditionetlelivreenafrique/27\\_1\\_eelaboration-des-manuels-scolaires-guide-meethodologique.html](http://www.scolibris.fr/rezolibris/ressourcesdocumentairesurléditionetlelivreenafrique/27_1_eelaboration-des-manuels-scolaires-guide-meethodologique.html) > (Consulté le 09/02/2019).

12. TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques. Montréal, 1992, 475 p.

### Dictionnaires

1. CUQ, Jean- Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003, 308 p.

2. MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la linguistique*. PUF/QUADRIGE. France, juin 2006, 514 p.

### Articles

1. BAHLOUL, Noureddine. De la grammaire encore et toujours... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? *Synergies Algérie* [en ligne]. 2008, n°2, 137-144 p. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algérie2/bahloul.pdf>>. (Consulté le 03/10/2018).

2. BLANCHET, Philippe. «Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université* [en ligne]. Le 15 mars 2012. Disponible sur : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>> (Consulté le 02/02 2019).

3. CHARTRAND, SUZANNE-G. Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Érudit* [en ligne]. 1995, p.32-34. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44215ac.pdf>>. (Consulté le 18/11/2018).

4. CHARTRAND, Suzanne-G. les composantes d'une grammaire du texte. *Correspondance* [En ligne].2003. Disponible sur : <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/le-bogue-grammatical-de-lan-2002/les-composantes-dune-grammaire-du-texte/>> (consulté le 09/01/2019).

5. CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 1986, volume 76, p.89-91. Disponible sur : <<https://www.persee.fr/doc/rfp-0556-7807-1986-num-76-1-2401-t1-0089-0000-1>> (Consulté le 27/12/2018).

6. CHISS, Jean- Louis. Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL* [en ligne]. 2002, n°13, 115 p. Disponible sur : <<https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf>> (Consulté le 08/10/2018).
7. Choisir un manuel à l'école. *ANCP/ SAVOIR- LIVRE* [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.ancp.info/images/ancp/comm\\_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir\\_un\\_manuel.pdf](http://www.ancp.info/images/ancp/comm_Peda-Form/Metier/Accompagner-aider/choisir_un_manuel.pdf)> (Consulté le 03/02/2019).
8. CHOPPIN, Alain. Les manuels scolaires : histoire et actualité. *Érudit* [en ligne]. 1992, p. 105-106. Disponible sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/1994-v40-n2-documentation02106/1033461ar.pdf>> (Consulté le 11/02/2019).
9. CICUREL, Francine. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi». *Synergies pays scandinaves* [en ligne]. 2013, n°8, p.19-33. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>> (Consulté le 4/02/2019).
10. Cuq, Jean-Pierre. Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux. *ELA. Etude de linguistique appliquée* [en ligne]. 2002, n°125, p. 83-95. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-83.htm>> (Consulté le 29/12/2018).
11. DIABATE, Arouna. Didactique des langues et approche par les compétences des aspects curriculaires à la formation des enseignants. [En ligne]. 2013, p.169-199. Disponible sur : <<http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17-adiabate.pdf>> (Consulté le 16/12/2019).
12. HASNI, Abdelkrim et LEBRUN, Johanne. La contextualisation : sens et contresens. *Bulletin du CREAS* [en ligne]. P.4-9. Disponible sur : <<https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin-du-CREAS/2/03-Bulletin2-Hasni-Lebrun.pdf>> (Consulté le 01/02/2019).
13. HOCINI, **Zouina**. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quelle place pour la démarche inductive ? *Multilinguales* [en ligne]. Le 01 juin 2018. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/multilinguales/1417>>. (Consulté le 28 décembre 2018).

14. KRIDECH, Abdelhamid. Pratiques grammaticales en classe de FLE : états des lieux et perspectives didactiques. *Synergies Algérie* [en ligne]. 2013, n°18, p.165-174. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10-Abdelhamid-Kridech.pdf>>. (Consulté le 11/12/2018).

15. PERRNOUD, *Philippe*. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* [En ligne].1999. Disponible sur : <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)> (Consulté le 22/12/2018).

16. Xavier, Rogieres. La pédagogie de l'intégration en bref. [En ligne]. Mars 2006, p.53. Disponible sur : <<http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>> (Consulté le 15/12/2018).

### Documents officiels

1. CHICHIOUI, Rabah et al. *Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen*. [En ligne]. Juillet 2015, 73p. Format PDF. Disponible sur : <<http://physisaoura.com/?smd-process-download=1&download-id=1122>> (Consulté le 11/11/2018).

2. *Document d'accompagnement au programme de français de 1<sup>ère</sup> AM*. [En ligne]. Juin 2010, 20p. Format PDF. Disponible sur : <<https://fr.scribd.com/document/317291657/Document-d-Accompagnement-Au-Programme-de-1AM-2010-2011>> (Consulté le 13/11/2018).

3. *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen*. [En ligne]. 1980, 95p. Format PDF. Disponible sur : <<http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980-1.pdf>> (Consulté le 11/11/2018).

4. *Plan annuel des apprentissages 1<sup>ère</sup> année moyenne (palier1), langue française*, septembre 2018, 13p.

5. Le manuel scolaire de français de 1<sup>ère</sup> AM, 2017, 176 p. ENAGS éditions.



## Acte de colloque et conférence

1. LEEMAN, Danielle. Comment rendre la grammaire intéressante ? Quelques propositions. In : SEBIRE, Bruno et VALMA, Eleni. *Notions et pratiques pédagogiques dans l'enseignement*, le samedi 2 février 2013, institut de formation pédagogique de Lille, p. 2.

2. PERRENOUD, Philippe. *L'approche par les compétences : une réponse à l'échec scolaire : Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale*, septembre 2000, Montréal.

Disponible sur :

<[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)>

(Consulté le 21/12/2018).

## Cours

1. CHEVALLARD, Yve. Cité dans le cours de la matière : *analyse conversationnelle* de la formation master académique didactique et langues appliquées lors de l'année universitaire 2018/2019.

2. COSTE, Danielle et GAILSSON, Robert. Cité dans le cours de la matière : *théories linguistiques* de la formation master académique didactique et langues appliquées lors de l'année universitaire 2017/2018.

3. PUREN, Christian. *La perspective didactique<sup>3/4</sup> : matériels et pratiques*. 52 P. [En ligne].

Disponible sur : <<https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>> (consulté le 13/02/2019).

## **Annexes**

## **Annexe 1**

En nous appuyant sur la grille d'analyse conçue par Maria Cecilia Bertoletti et Patrick Dahlet, nous effectuons une analyse didactique (qualitative) des leçons de grammaire proposées par le manuel scolaire de français de première année moyenne dans la rubrique *grammaire* afin d'analyser l'adéquation des textes supports procurés avec les contenus présentés par les responsables du domaine de l'éducation nationale. La grille, que nous exploitons, contient les critères suivants :

- **1.1. présentation générale du manuel**

- 1.1.1. préface (avant-propos) du manuel.

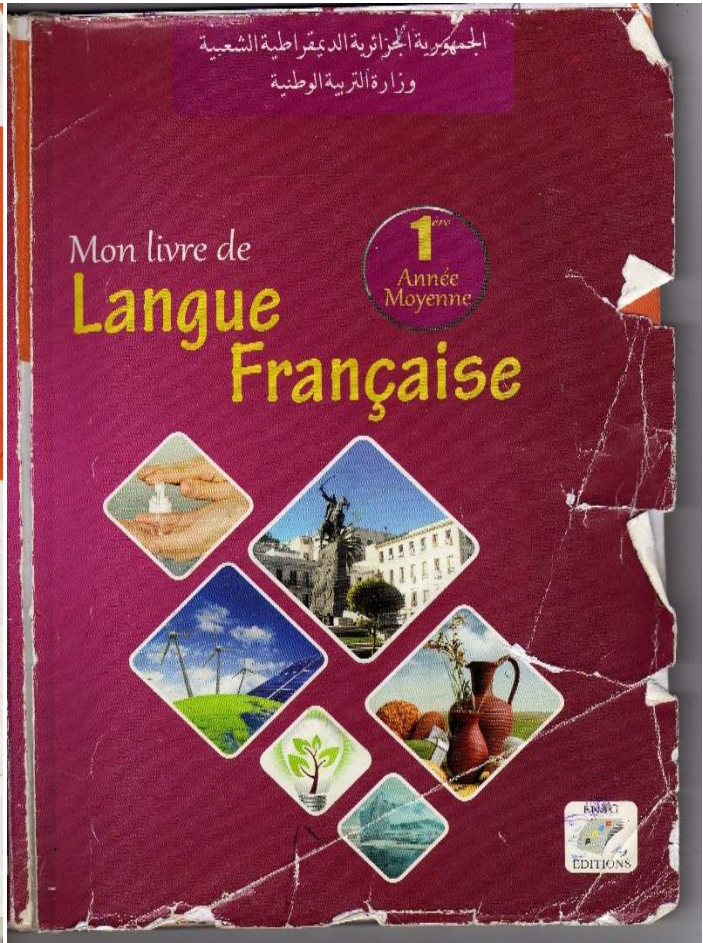
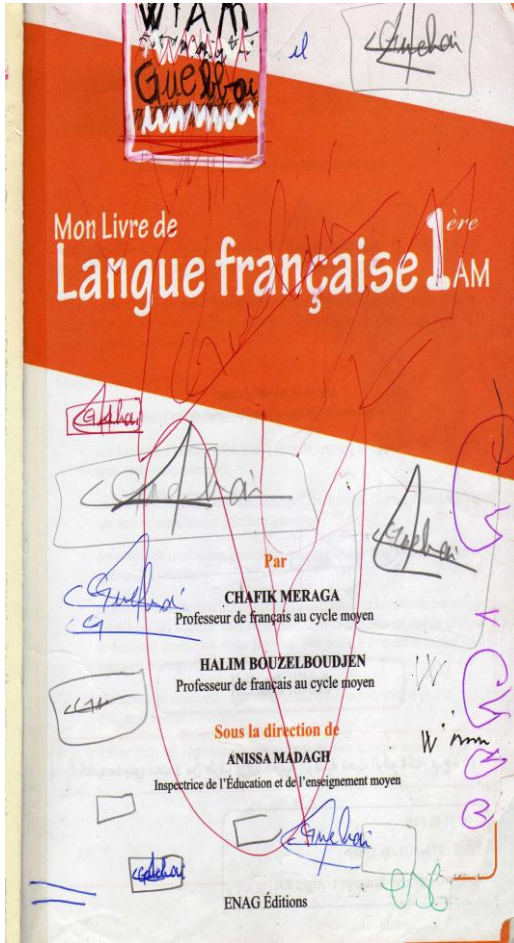
- 1.1.2. structure du manuel.

- **1.2. Adéquation des supports proposés par le manuel :**

- 1.2.1. Aux objectifs d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans chaque séance (leçon).

- 1.2.2. A la dimension socioculturelle de l'environnement de l'élève.

- 1.2.3. A la Praticabilité (accessibilité du lexique/existence d'un document audiovisuel) et degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (facteur temps/programme).





# Avant-Propos

## **Bienvenue dans ton nouveau manuel de français**

Bienvenue au collège. Tu es en première année, tu vas apprendre à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses.

Ton nouveau manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois séquences pour les projets 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3.

Chaque séquence comporte :

- une situation d'oral avec des visuels à découvrir et à commenter ;
- une situation d'identification avec plusieurs textes à lire pour en distinguer le type explicatif/prescriptif ;
- un seul et même texte pour une lecture/compréhension (lecture silencieuse) et une lecture entraînement (lecture expressive) ;
- des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts ;
- un atelier d'écriture dans lequel tes camarades et toi aurez à découvrir des textes-modèles et des activités vous permettant de vous entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible. Des outils d'évaluation t'aideront à améliorer ton texte ;
- une lecture-entraînement exploitée en classe qui sera pour toi une source d'échange et d'enrichissement.

Pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons d'autres rubriques qui te serviront de balises.



## Annexe 2

### Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

En tant qu'étudiante en master 2 didactique et langues appliquées au département de français-université de Guelma, nous vous demandons de bien vouloir nous répondre aux questions mentionnées ci-dessous afin de bien mener notre travail de recherche qui porte sur le manuel scolaire de français de première année moyenne comme support d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Et merci d'avance pour votre compréhension.

➤ Sexe :

Masculin

Féminin

➤ Age :.....

➤ Expérience professionnelle :.....

1. Trouvez-vous que le manuel scolaire de français de première année moyenne constitue un support d'enseignement/apprentissage efficace de la grammaire ?

.....  
.....  
.....

2. Est-ce que les textes supports proposés par ce manuel sont en mesure de vous aider à enseigner un savoir grammatical ?

Oui

Non

3. Exploitez-vous le manuel scolaire dans votre classe et plus particulièrement les textes supports mis en œuvre pour enseigner les leçons de grammaire ?

Oui

Non

4. Ces textes supports reflètent-ils la dimension socioculturelle de l'apprenant ?

Oui

Non

5. Les consignes qui accompagnent ces textes supports sont-elles adéquates aux contenus des leçons de grammaire ?

Oui

Non

6. Ces supports didactiques incitent-ils les apprenants à découvrir par eux-mêmes la règle grammaticale ?

Oui

Non

7. La langue du manuel est-elle convenable aux niveaux des apprenants par rapport aux constructions phrastiques et au lexique employé ?

Oui

Non

8. Le manuel scolaire respecte-il l'hétérogénéité de la classe de FLE ? ?

Oui

Non

Parfois

9. Optez-vous pour d'autres ressources documentaires et outils didactiques pour enseigner la grammaire en classe de FLE ?

Oui

Non

Parfois

Si oui, quels sont ces ressources documentaires et outils didactiques ?

.....  
.....  
.....



## Annexe 3

### La fête du mouloud en Algérie

Chaque année, les algériens ont l'habitude de célébrer le jour de la naissance du prophète Mohamed (que le salut et la prière soient sur lui) que nous connaissons tous par le nom de *mouloud* ou *al Mawlid annabaoui*. Dans ce jour les algériens fêtent une cérémonie religieuse qui correspond au douzième (12<sup>ème</sup>) jour du mois hégirien *Rabie al awal*.

Durant cette belle journée, les mamans préparent joyusement des plats traditionnels à manger comme le couscous, la tamina, des gâteaux au chocolat et les papas achètent des bougies et des feux d'artifice pour leurs enfants. Aussi, les adorables enfants vont à la mosquée pour lire le coran. Les grandes familles se réunissent pour s'amuser et passer cette nuit bénie ensemble afin de préserver les valeurs musulmanes et l'attachement culturel de la société algérienne.



## La journée nationale du savoir : le 16 avril

Maman, aujourd'hui c'est le 16 avril 2019, sais-tu que nous allons fêter un évènement historique important lié au peuple algérien à l'école ?

- **La maman :** Non, je ne sais pas mais c'est quoi l'évènement ?
- **Loubna :** C'est la journée nationale du savoir qui correspond au 16 avril de chaque année, c'est également le jour de la mort du grand savant Ibn Badis. L'Algérie célèbre cet évènement pour le glorifier.
- **La maman :** Ah ! donc tous les élèves célèbrent cette cérémonie dans le but de préserver ce patrimoine culturel.
- **Loubna :** Oui exactement. Mais nous fêtons aussi Yaoum-El-Ilm afin de nous rappeler les exploits de l'Imam Ibn Badis qui a lutté contre la colonisation française en vue de garder les fondements de l'identité algérienne : la patrie, la langue arabe et l'islam.
- **La maman :** Alors tu dois bien te préparer pour la fête de demain.



Texte

Jeudi 25 Avril 2019

Maria est une élève de première année moyenne. Celle qui s'assoit à côté d'elle, s'appelle Inès et porte des lunettes de vue (de correction). Les miennes sont de type solaire, je les porte quand il fait chaud. Quelques élèves de cette classe portent des lunettes de correction et les autres non.

## Annexe 4

### La grille d'observation d'une classe de FLE (une classe de première année moyenne) lors d'une séance de grammaire

La présente grille, que nous venons de faire, est conçue en vue d'observer des activités de grammaire (trois leçons) qui vont être présentées par notre encadreur : L'enseignant utilisera des textes supports que nous avons conçus nous-même bien évidemment dans le but de vérifier l'efficacité de nouveaux textes supports, dans l'acte d'enseignement/apprentissage de la grammaire implicite, qui prennent en compte la diversification des outils linguistiques qui se rapportent au point de langue à étudier, la dimension socioculturelle, la démarche inductive et le langage accessible. Cette grille que nous utilisons se base sur les critères suivants :

1. Identification du contexte d'enseignement/apprentissage.
2. L'enseignant.
3. L'élève.
4. L'interaction (enseignant-élèves).
5. Le support textuel.

#### 1. Identification du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE (la grammaire pour notre cas)

- L'établissement scolaire :
- Date de la leçon :
- Heure de la leçon:
- Titre de la leçon :
- Nombre d'élèves :
- Le texte support est rédigé par :
  - L'étudiante
  - L'encadreur en collaboration avec les élèves :

## 2. L'enseignant

### Son attitude :

Sympathique  Sévère  Dynamique  Antipathique

### Sa prise de parole :

#### Il parle :

A voix haute  A voix basse  Commet-il des erreurs ?

#### Il adopte :

Un vocabulaire simple et riche  Un vocabulaire compliqué  Le paraverbal

### Il explique le point de langue en optant pour les stratégies de :

Reformulation  Substitution  Déplacement  suppression

### Gestion du tableau : il l'exploite

Fréquemment  Rarement  Jamais

## 3. L'élève

### Son attention :

Très motivé  Motivé  Peu motivé  Attentif  Indifférent

### son comportement :

Bruyant  Ordonné  Calme

### Ses interventions et réactions :

Courtes  longues  nulles  Bonnes  acceptables

#### 4. L'interaction (enseignant-élèves)

Dans un seul sens : enseignant → élèves

Dans les deux sens : élèves → enseignant

Elèves → élèves

#### 5. Le support textuel

Le texte proposé est un support format :

Papier

Audio

Audiovisuel

**Accessibilité du support par rapport au lexique employé et aux contraintes institutionnelles :**

Lexique accessible

Lexique inaccessible

Inadaptable au temps didactique

Adaptable au temps didactique

**Intérêt du texte par rapport au point de langue à étudier :**

Un support diversifié et intéressant

Un support favorisant la découverte

Ce texte permet d'atteindre l'objectif de la leçon

Il prend en charge les fondements de la grammaire implicite

**La dimension socioculturelle :**

Le support respecte-t-il l'aspect social de l'élève ?

Il favorise l'enrichissement de son niveau culturel

Il l'aide à réinvestir ses acquis dans d'autres situations de communication

**Les consignes proposées sont :**

Claires

pertinentes

ambiguës

Adéquates avec les contenus assignés

Inadéquates

## Annexe 5

### **La grille d'observation d'une classe de FLE (une classe de première année moyenne) lors d'une séance de grammaire**

La présente grille, que nous venons de faire, est conçue en vue d'observer des activités de grammaire (deux leçons) qui vont être présentées par l'enseignant. Ce dernier utilisera des textes supports du manuel scolaire de première année moyenne pour assurer l'enseignement/apprentissage d'un phénomène grammatical. Cette grille que nous utilisons se base sur les critères suivants :

- 1. Identification du contexte d'enseignement/apprentissage.**
- 2. L'enseignant.**
- 3. L'élève.**
- 4. L'interaction (enseignant-élèves).**
- 5. Le support textuel.**

#### **1. Identification du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE (la grammaire pour notre cas)**

- L'établissement scolaire :
- Date de la leçon :
- Heure de la leçon:
- Titre de la leçon :
- Nombre d'élèves :

## 2. L'enseignant

### Son attitude :

Sympathique  Sévère  Dynamique  Antipathique

### Sa prise de parole :

#### Il parle :

A voix haute  A voix basse  Commet-il des erreurs ?

#### Il adopte :

Un vocabulaire simple et riche  Un vocabulaire compliqué  Le paraverbal

### Il explique le point de langue en optant pour les stratégies de :

Reformulation  Substitution  Déplacement  suppression

### Gestion du tableau : il l'exploite

Fréquemment  Rarement  Jamais

## 3. L'élève

### Son attention :

Très motivé  Motivé  Peu motivé  Attentif  Indifférent

### son comportement :

Bruyant  Ordonné  Calme

### Ses interventions et réactions :

Courtes  longues  nulles  Bonnes  acceptables



#### 4. L'interaction (enseignant-élèves)

Dans un seul sens : enseignant → élèves

Dans les deux sens : élèves → enseignant

Elèves → élèves

#### 5. Le support textuel

Le texte proposé est un support format :

Papier

Audio

Audiovisuel

**Accessibilité du support par rapport au lexique employé et aux contraintes institutionnelles :**

Lexique accessible

Lexique inaccessible

Inadaptable au temps didactique

Adaptable au temps didactique

**Intérêt du texte par rapport au point de langue à étudier :**

Un support diversifié et intéressant

Un support favorisant la découverte

Ce texte permet d'atteindre l'objectif de la leçon

Il prend en charge les fondements de la grammaire implicite

**La dimension socioculturelle :**

Le support respecte-t-il l'aspect social de l'élève ?

Il favorise l'enrichissement de son niveau culturel

Il l'aide à réinvestir ses acquis dans d'autres situations de communication

**Les consignes proposées sont :**

Claires

pertinentes

ambiguës

Adéquates avec les contenus assignés

Inadéquates