

## Développement des compétences communicationnelles à l'oral. Quel rôle pour les activités de grammaire offertes par le CEIL de l'université de Constantine1? Cas du niveau I

### Development of oral communication abilities. What is the role of grammatical activities proposed by the center for intensive language education at Constantine1 University? Case of first level

Loubna BAZINE <sup>1\*</sup>, Cheddad BOUGUERRA <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Frères Mentouri - Constantine 1(Algérie)

loubna.bazine@doc.umc.edu.dz

<sup>2</sup>Université de Mohamed-Chérif Messaadia - Souk Ahras (Algérie) Coordination  
Internationale des recherches et Etudes Brachylogiques (CIRESB)

chedd-boug@yahoo.fr

Reçu le: 22/09/2023

Accepté le: 22/05/2024

Publié le: 13/06/2024

#### **Résumé :**

*L'action conjointe de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte algérien reste problématique. Dans le présent article, nous nous intéressons aux activités de grammaire proposées aux apprenants du niveau 1 dans le CEIL de l'université Frères Mentouri/Constantine1 et de leur rôle dans la réalisation des objectifs communicationnels en situation de classe et par la suite en contexte d'utilisation. Afin de voir le degré d'adaptation de celles-ci à l'objectif communicationnel, nous nous interrogeons de la façon suivante : Les activités de grammaire proposées, aux apprenants du niveau 1, favorisent-elles la communication de la population apprenante dans des situations réelles ? En vue de répondre à la question mentionnée ci-dessus, nous optons pour une enquête qualitative centrée sur une observation de classe. Les résultats de l'étude sont plus ou moins négatifs par rapport au développement des compétences de communication plus précisément à l'oral.*

**Mots-clés:** Activités de grammaire, FLE, CEIL, apprenants du niveau1, la communication, situations réelles.

#### **Abstract:**

*The process of teaching-learning French as a foreign language is a problematic in the Algerian context. This article deals with the role of grammatical activities offered to first level learners at the center for intensive language education at Mentouri university/Constantine 1 and their role in achieving*

\* Auteur correspondant : Loubna BAZINE, e-mail : loubna.bazine@doc.umc.edu.dz

*communication goals. In order to know the degree of its adaptation to achieve the goal of communication we present the following problem: do the proposed grammatical activities for first level learners enhance the communication process between learners in real situation? To answer this problem we choose a qualitative observational study. The results of the study are negative with regard to the development of communication skills and more specifically oral communication.*

**Keywords:** *grammatical activities, French as a foreign language, the center for intensive language education, first level learners, communication, real situation.*

## **-Introduction**

La didactique du français langue étrangère demeure un passage nécessaire pour l'accès au savoir, au savoir-faire et au savoir-être en situation d'enseignement-apprentissage. Comme l'ouverture au monde constitue l'une des raisons incitant les gens à une connaissance langagière, les institutions officielles, en contexte algérien, leur donnent l'occasion dès l'âge de 08 ans. A cet effet, l'enseignement du français en Algérie se fait pendant dix ans répartis en trois cycles : primaire, moyen et secondaire. En dépit des connaissances fournies par le système éducatif, les apprenants algériens arrivent encore à l'université avec un niveau limité en français et avec de différents problèmes de langue. Ils se trouvent dans l'incapacité de rédiger et plus particulièrement de parler couramment en français. L'installation d'une compétence communicative, étant le but ultime de tout apprentissage d'une langue étrangère, se présente comme un besoin international dominé par des exigences économiques, politiques et socioculturelles. La réussite de cette tâche se voit donc dirigée vers les centres de formation en langues (le CEIL dans ce cas), offrant des cours intensifs, ayant pour objectif la satisfaction d'un public donné et le développement des compétences communicationnelles bien évidemment dans un laps de temps limité.

Arriver à installer une compétence communicative se base principalement sur une compétence linguistique en l'occurrence la grammaire. Celle-ci se veut un outil de connaissance à l'aide duquel la population apprenante forme des constructions ayant de sens. Il

s'avère bien que sans les critères de grammaticalité, les mots sont insensés et l'utilisateur apprenant ne fait pas un usage approprié de la langue. Dans cette perspective, Jean-Louis Chiss affirme que : « 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>.

Il y a lieu de rappeler que la formation en langue française se met en place essentiellement au moyen des connaissances grammaticales. Vu son importance linguistique, la grammaire d'une langue étrangère est omniprésente dans tous les moments d'apprentissage afin d'amener le public à s'exprimer correctement tant à l'écrit qu'à l'oral. Le cadre européen commun de référence pour les langues, surnommé le CECRL, ouvre encore le débat concernant l'enseignement-apprentissage de cette composante linguistique, envisagée en tant qu'un ensemble de règles et de structures décrivant le fonctionnement de la langue, et oriente l'étude vers l'emploi de la langue en contexte socioculturel.

De la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative et actionnelle, le passage didactique est remarquable d'une langue considérée comme un objet d'analyse et de réflexion à une autre conçue en tant que moyen de communication. En ce sens, un travail de mutation est signalé en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère et plus précisément la grammaire qui est passée d'un enseignement passif (la grammaire comme une fin en soi) à un autre actif à partir duquel les apprenants deviennent des acteurs pouvant communiquer.

Le CECRL soutient cette idée quand il confirme que les apprenants, voulant apprendre le français, s'engagent dans un processus visant à les impliquer dans une communication réelle ayant un sens<sup>2</sup>. Les demandeurs d'une formation en FLE cherchent

essentiellement à déployer des compétences communicatives bien évidemment en passant par les structures grammaticales de cette langue. Puisque la grammaire et les activités de renforcement peuvent conduire la population apprenante à atteindre d'une manière optimale l'objectif signalé ci-dessus, il semble intéressant de connaître les types d'activités grammaticales offertes et l'apport de celles-ci dans la réalisation des tâches communicatives dans un contexte socioculturel donné. Nous nous attachons, dans le cadre de cet article, aux activités grammaticales proposées par les enseignants du CEIL de l'université frères Mentouri/Constantine 1 pour le niveau 1 et à leur rôle dans le développement des compétences communicatives. Afin de mieux saisir des réponses aux constats soulevés, nous nous interrogeons de la façon suivante : Les activités de grammaire proposées, aux apprenants du niveau 1, favorisent-elles la communication de la population apprenante dans des situations réelles ? Nous nous demandons ainsi, quels sont les types de ces activités fournies par les enseignants du CEIL ? Et quel est l'apport de celles-ci au développement de la compétence communicationnelle notamment à l'oral ?

Les hypothèses qui vont conduire notre réflexion sont les suivantes : les activités de grammaire proposées ne favorisent pas la communication de la population apprenante du niveau 1 dans des situations réelles. Il ne s'agit pas donc d'un réinvestissement efficace des connaissances grammaticales en termes de communication et cet échec de transfert est dû aux types des activités mises en place. Celles-ci sont généralement des activités à trou, d'association, d'imitation et des activités de transformation visant à développer des automatismes linguistiques. Cette étude, portant sur les activités de grammaire proposées en classe du niveau 1 dans CEIL, se veut une recherche descriptive à partir de laquelle nous voulons mettre en lumière les types d'activités grammaticales fournies et montrer aussi l'efficacité ou non de celles-ci dans le développement des compétences de communication. Dans le but d'apporter des éléments de réponses à nos deux questions posées, nous optons pour une étude qualitative

fondée sur une observation de classe du niveau 1 dans le CEIL de l'université Frères Mentouri/ Constantine1. Nous procéderons par la suite à une analyse descriptive des données collectées à l'aide de cet outil d'investigation.

## **1. Protocole de la recherche et méthodologie du travail**

Nos investigations, s'inscrivant dans le domaine de la didactique de la grammaire, ont pour but ultime de mettre en exergue, d'une part, les activités de grammaire proposées pour le niveau 1(débutant) dans le CEIL de l'université de Constantine 1 et, d'autre part, de montrer la rentabilité de celles-ci dans la communication réelle de la population apprenante. Afin de répondre à notre problématique de départ et de mener à bien notre étude, nous avons décidé d'effectuer des séances d'observation de classe (observation non participante). Il semble nécessaire de signaler que nous avons réalisé quinze séances d'observation de classe et à cause des conditions sanitaires relatives à la pandémie de Covid-19 nous avons pu collecter uniquement les données complètes de dix séances. Dans le présent article, nous jetons la lumière seulement sur quatre séances. Avant de parler des données de cette enquête, nous tentons de comprendre ce que signifie une observation de classe ?

### **1.1. Observation de classe : éléments d'éclairage**

Parmi les techniques de recherche, de type qualitatif, en didactique du FLE, nous évoquons celle de l'observation de classe. Cette dernière est conçue comme : « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent»<sup>3</sup>. Il s'agit donc d'un moyen à l'aide duquel le chercheur peut accéder au terrain en vue de collecter des informations indispensables quant à l'étude. L'observateur, qui se charge de cette opération, se met en situation de classe et s'occupe de prendre des notes fréquemment à l'aide d'une grille d'observation. Observation de

classe ou encore observation en situation est un outil d'investigation scientifique directe permettant d'observer un groupe afin de faire un prélèvement qualitatif des données pour essayer de comprendre des comportements<sup>4</sup>. Pour plus de précision, il s'agit d'une observation non participante aidant celui qui observe à exercer un contrôle objectif en contexte classe. Le chercheur se met, dans ce cas, en contact direct avec le groupe à observer et prend une position neutre, sans juger ou sanctionner, d'un témoin qui va relater tout ce qui s'est effectivement passé en contexte d'observation sans modification.

A ce propos, J-P Cuq avance des détails concernant le mot observation en disant que généralement elle renvoie à l'outil méthodologique exploité en sciences expérimentales avant d'être réemployée en sciences humaines et sociales. En didactique des langues, il s'agit d'une technique de recherche qualitative, utilisée notamment dans les cursus de formation d'enseignants, ayant pour objectif la compréhension de ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement-apprentissage d'une langue. L'observation peut porter sur les manières d'être, de faire des deux acteurs du contrat didactique, enseignant et apprenant, et aussi sur les interactions entre ces derniers. Il est à noter que l'observation de classe s'effectue à l'aide d'une grille d'observation ciblant divers critères qui sont en relation avec le sujet et l'objectif de l'étude<sup>5</sup>.

## **1.2. Champ de l'observation et l'élaboration d'une grille**

Notre enquête s'est effectuée dans le CEIL de l'université Frères Mentouri/Constantine1 en coopération avec un public d'apprenants du niveau 1 et plus particulièrement le groupe 4. Puisque nous ne pouvons pas tout observer, lors d'une situation de classe, nous avons choisi de s'appuyer sur des critères répondant aux objectifs de notre recherche. A cet égard, Christian puren rejoint cette idée en disant que : « les données recueillies sont forcément sélectionnées par l'observateur : on ne peut jamais tout observer »<sup>6</sup>. Les critères sur lesquels porte l'observation sont organisés et présentés sous formes

d'une grille étant un moyen comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observateur désire se pencher<sup>7</sup>. Les deux modèles à l'aide desquels nous nous sommes inspirés pour la conception de notre grille personnalisée ont été proposés par la didacticienne Paola Bertocchini et le cégep de saint Jérôme (un collège d'enseignement général et professionnel au Québec/Canada). Notre grille finale porte sur trois axes (contexte d'observation, activités grammaticales proposées et interactions) dont les deux principaux sont les activités de grammaire et l'interaction étant donné que nous cherchons à voir l'effet de ces activités sur la compétence de communication du public ciblé (cf. grille d'observation annexe N°1).

## **2. Présentation, analyse et interprétation des données de l'enquête**

### **2.1. Présentation et analyse des activités de grammaire proposés en classe de FLE**

Avant de s'attacher aux éléments d'observation, nous présentons, dans un premier lieu, le contexte dans lequel les activités de grammaire ont été effectuées :

<b>Les activités de grammaire</b>	<b>Le contexte d'enseignement/apprentissage</b>
<b>Séance n°01 :</b> Des activités de grammaire portant sur le masculin et le féminin	<b>Lieu :</b> CEIL de l'université Frères Mentouri Constantine1. <b>Date/Heure :</b> lundi 16/11/2021 de 09:30h à 11 :00h. <b>Niveau 1/groupe 04.</b> Nombre des étudiants présents : 32. Le nombre du public inscrit : 40.
<b>Séance n°02 :</b> Des activités de grammaire portant sur les articles définis et les articles partitifs	<b>Lieu :</b> CEIL de l'université Frères Mentouri Constantine1. <b>Date/Heure :</b> lundi 22/11/2021 de 09:30h à 11:00h. <b>Niveau 1/groupe 04.</b> Le nombre des apprenants présents : 19.

<b>Séance n°03 :</b>  Ensemble d'activités s'intéressant au vouvoiement, au tutoiement et à l'utilisation du verbe aller	<b>Lieu :</b> CEIL de l'université Frères Mentouri Constantine1. <b>Date/Heure :</b> lundi 06/12/2021 de 09:30h à 11:00h. <b>Niveau 1/groupe 04.</b> Le nombre des étudiants présents : 20.
<b>Séance n°04 :</b>  Ensemble d'activités portant sur les adjectifs possessifs	<b>Lieu :</b> CEIL de l'université Frères Mentouri Constantine1. <b>Date/Heure :</b> lundi 03/01/2022 de 09:30h à 11:00h. Niveau 1/groupe 04. Le nombre du public présent est 21.

Nous tentons, dans un deuxième lieu, de présenter et d'analyser les activités en question. En commençant par la première séance, nous avançons que les activités portant sur le masculin et le féminin sont des séries de consignes de type : écrivez le féminin des noms, associez et retrouvez le féminin ou le masculin (cf. exemple des activités proposées durant la séance une annexe n°02). Il convient de dire que les activités de grammaires fournies aux demandeurs de formation en FLE sont extraites d'un ancien livre de grammaire et sont de type structural et ne favorise pas la communication. De plus, elles ne s'adaptent pas donc avec les objectifs de la formation et aux besoins du public ciblé. En ce qui concerne le transfert des apprentissages, ces activités ne favorisent pas la communication en contexte socioculturel ou professionnel visé par les apprenants. Les activités grammaticales, dans ce cas, sont ennuyeuses et ne favorisent pas le travail de groupe. Par rapport aux interactions, celles de type vertical sont ordonnées et sérieuses tandis que les interactions horizontales sont fréquemment hors contexte. Les interventions apprenantes sont fréquemment défailtantes et parfois correctes et acceptables.

Lors de la deuxième séance, les activités grammaticales portent sur les articles définis et les partitifs. Ces activités, se rapportant au point de langue cité, sont proposées par l'enseignant. L'objectif communicatif est loin d'être réalisé avec le type structural de ces activités. Le transfert des apprentissages est limité à une batterie d'exercices structuraux illustrant bien un retour vers les



méthodologies traditionnelles. Les apprenants, dans cette situation d'enseignement-apprentissage, sont démotivés par rapport aux types d'activités grammaticales proposées. Celles-ci n'aident pas la population apprenante à travailler en coopération et à développer des compétences de communication notamment à l'oral. De ce fait, les activités proposées visent uniquement le renforcement des connaissances grammaticales, à l'écrit, comme une fin en soi en d'autres termes une grammaire pour la grammaire. En effet, les consignes demandées se présentent de la manière suivante : associez et faites des phrases en utilisant des partitifs (cf. annexe n°03).

Les activités de la troisième séance, qui s'intéressent au vouvoiement, tutoiement et au verbe Aller, sont celles présentées par le manuel de la méthode Taxi 1. Comme les activités précédentes, nous sommes face à un modèle traditionnel des activités grammaticales visant le développement des mécanismes linguistiques et non plus la communication. De surcroît, l'enseignant est encore et toujours fidèle à l'enseignement structural et il se situe donc loin des objectifs de formation ciblant l'aspect communicationnel de langue en question. Les demandeurs de formation se trouvent dans une situation d'ennui vis-à-vis des activités proposées étant donné qu'ils n'ont pas l'occasion de réinvestir autour des connaissances grammaticales apprises. S'ajoute à cela que l'enseignante domine la classe par ses interventions et ses questions tandis que les apprenants demandent uniquement des explications détaillées. Le type d'activités présentées en classe ne favorise pas l'accès à un objectif communicatif premièrement dans le contexte formel et par la suite dans le contexte socioculturel de l'apprenant. L'exemple des activités proposées est comme suit : complétez les bulles, entourez la bonne réponse et reliez (cf. annexe n°04). Les interactions verticales sont toujours ordonnées vu que l'enseignante est sérieuse. Par rapport aux interactions horizontales sont fréquemment hors contexte et mal ordonnées. Les interventions du public ciblé par la formation en FLE sont



Les activités, portant sur les possessifs, se basent donc sur tout ce qui est objectif linguistique et non plus communicatif. Autrement dit les activités grammaticales ne ciblent pas la communication plutôt elles s'intéressent à l'outil grammatical. Le réinvestissement des acquis grammaticaux en situation de communication est quasiment absent. Le caractère motivationnel de celles-ci est écarté et les apprenants sont loin de la notion d'agir et d'acteur pédagogique réclamés par le CECRL et l'approche actionnelle. Dans cette optique, Rosen (2007) affirme que l'apprentissage des langues se veut une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer<sup>9</sup>.

Les interactions de type vertical dominant la séance, les interventions apprenantes sont acceptables et les inter-échanges entre pairs sont hors contexte. Le public souhaitant apprendre à communiquer en français langue étrangère se trouve encore dans l'incapacité de s'exprimer, notamment à l'oral, en réutilisant les notions grammaticales apprises dans la mesure où tout apprentissage langagier se fonde sur les soubassements grammaticaux de la langue à étudier.

Tout au long des séances observées, nous avons noté que les activités de grammaire proposées au public concerné, par la formation en FLE, sont des activités de transformation, d'imitation et des activités à trou visant le renforcement et la consolidation des règles grammaticales et non pas la communication et plus particulièrement à l'oral ce qui montre que les formateurs au niveau du CEIL s'inscrit encore dans une perspective traditionnelle soutenant l'apprentissage des mécanismes linguistiques sans aucune intention communicative. Les demandeurs de formation n'ont pas l'occasion de s'exprimer en exploitant les savoirs grammaticaux déjà appris. Il s'avère bien qu'il s'agit d'un prolongement du parcours éducatif des trois cycles en contexte algérien. Le CECRL propose des niveaux communs de

référence de A1 jusqu'à C1 et concentre l'enseignement du FLE sur l'objectif communicationnel et actionnel alors que les centres d'enseignement intensif des langues, considérés comme la destination préférée des adultes en vue de développer de différentes compétences notamment communicationnelles, continuent à négliger cette intention au profit d'un apprentissage purement linguistique et encore théorique. Les types d'activités fournies ne permettent pas la communication en classe. De ce fait, l'apprenant ne peut plus communiquer en contexte socioculturel ou dans une situation de communication propre à lui. Les interactions verticales sont fréquemment ordonnées et sérieuses ce qui montre que l'enseignant contrôle à bon escient sa classe et sait ce qu'il est en train de faire. Les interventions apprenantes sont souvent courtes et acceptables, parfois en arabe dialectal, ce qui renvoie à l'incapacité des apprenants de communiquer en langue d'études. Dans ce sens, l'enseignement-apprentissage de la grammaire constitue un outil et non une fin. Il s'agit d'un rôle consistant à centrer l'apprentissage de la grammaire sur un seul objectif, un objectif essentiellement communicatif<sup>10</sup>.

## **2.2. Interprétations des données**

A partir de la présentation et de l'analyse des données de l'observation, nous pouvons déduire que les activités de grammaire proposées ne favorisent pas la communication de la population apprenante du niveau 1 dans des situations réelles. Il ne s'agit pas donc d'un réinvestissement efficace des connaissances grammaticales en termes de communication. Autrement dit, le public concerné par la formation reçoit des connaissances linguistiques, en l'occurrence grammaticales, sans aucune intention communicative visant à l'impliquer activement dans la réalisation d'une tâche dans une situation d'enseignement-apprentissage tandis que les nouvelles orientations dans le domaine du FLE favorisent l'aspect communicatif des langues.

D'ailleurs, les nouvelles approches communicatives et actionnelles considèrent la langue comme un outil de communication ayant un but social. Elles sont centrées sur le développement des compétences et des aptitudes orales et écrites. Lors de chaque séance, les apprenants sont amenés à pratiquer le français dans des situations contextualisées et quotidiennes grâce à des activités avec des objectifs prédéfinis<sup>11</sup>. Ce qui est susceptible d'être encore discuté, c'est le cours même de grammaire qui se fait d'une manière explicite. L'apprenant marque sa présence en tant qu'un élément passif en classe de FLE dans le CEIL du fait qu'il est là pour recevoir des informations déclarées par l'enseignant avant de passer à une phase d'application rigide et stérile qui ne permet pas la communication et l'agir du public concerné. En outre, nous avons signalé l'existence d'un seul type d'interaction qui est la forme verticale (enseignant- apprenant). L'enseignante pose la question et les apprenants y répondent en formulant des phrases simples et parfois en arabe dialectal. Les types d'activités, et leur caractère structural, influencent négativement le processus d'enseignement-apprentissage. Les activités doivent être également élaborées en fonction des principes neuroscientifiques aidant à mieux assurer le processus de formation. Les facteurs qui valorisent l'apprentissage selon S. Dehaene sont : l'attention, l'engagement actif, le feed-back et la consolidation. Un autre point à noter, c'est les conditions du contexte dans lequel s'est déroulée notre observation. Pendant les circonstances sanitaires relatives au Covid-19, nous avons marqué aussi des classes surchargées contenant 40 apprenants quand l'effectif avant cette crise sanitaire va jusqu'à 60. Les enseignants optent pour des méthodes traditionnelles pour présenter des notions grammaticales tandis que les nouvelles approches réclament des classes à nombre restreint et une intégration efficace des TICE dans le contexte d'enseignement. La réalité du contexte observé semble loin de tout ce qui a été déclaré par les nouvelles approches et par les centres de formation, le CEIL de l'université de Constantine 1 dans ce cas, du fait que les enseignants

continuent à recourir aux anciennes méthodes où l'enseignant est le seul détenteur du savoir et de la parole. Le pôle apprenant est l'élément passif qui n'a pas encore eu l'occasion d'être responsable de son apprentissage et donc de s'exprimer aisément en langue française. Même au niveau du CEIL, les demandeurs de formations sont donc soumis à un système presque pareil au système de l'éducation nationale où l'apprenant n'a pas la chance de s'exprimer notamment à l'oral et par la suite dans le contexte socioculturel ou dans un contexte d'utilisation d'une telle langue étrangère. Comment donc pouvons-nous réussir l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, et de sa grammaire, pour des fins communicatives ?

Il semble claire que le contexte algérien se heurte vers des contraintes méthodologiques concernant la transmission des savoirs et le développement de différentes compétences communicationnelles. Les enseignants dans le CEIL concentrent l'apprentissage de la langue sur tout ce qui est notionnel c'est-à-dire l'information et négligent le côté fonctionnel de celle-ci. Les apprenants, non experts, s'orientent vers le CEIL dans le but de maîtriser le français et développer leurs compétences communicationnelles notamment à l'oral mais la réalité du terrain montre autre chose. Y a-t-il vraiment une prise en charge des besoins des demandeurs de formation en FLE ? Les activités proposées ne sont pas conçues pour des finalités communicatives plutôt elles cherchent à vérifier la compréhension des apprenants. Ce travail de vérification se fait généralement au niveau de l'écrit alors que le côté oral est négligé. Il est temps donc pour apporter des rénovations didactiques et pédagogiques pratiques relatives à la formation en FLE dans le CEIL en contexte algérien. Dans cet ordre d'idées, Denis Girard (1995) signale que de nombreux spécialistes de la didactique des langues insistent sur la nécessité de construire progressivement une certaine prise de conscience linguistique tout en offrant la possibilité aux élèves de pratiquer une réelle forme de communication dans des situations simulées ou naturelles<sup>12</sup>.

## **-Conclusion**

En guise de conclusion, nous rappelons que l'idée directrice de cette contribution est de montrer si les activités de grammaire, proposées dans le CEIL de l'université de Constantine 1, peuvent favoriser la communication des apprenants du niveau 1 dans des situations réelles. Les séances d'observation effectuée nous ont permis de confirmer que l'aspect communicatif des activités grammaticales n'est pas pris en charge en contexte classe et par la suite dans le contexte socioculturel. L'analyse des données collectées nous a permis de retenir que l'ensemble de ces activités est de nature structural aidant à vérifier la compréhension des apprenants et à développer des automatismes tandis que les démarches rénovées en didactique du FLE insistent sur l'objectif communicatif et actionnel de la langue étrangère. Les compétences communicationnelles étant des habiletés que doit chaque apprenant en FLE acquérir, doivent être mises en place d'une manière efficace. C'est la raison pour laquelle que nous devons fournir aux demandeurs de formation les moyens nécessaires et les conditions propices leur permettant d'acquérir et de développer des compétences de communication durables et transférables en contexte d'utilisation. Il est à signaler que l'apprenant a besoin d'une activité grammaticale à visée communicative et non pas à visée normative et descriptive : « l'objectif de la classe de langue étrangère est de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives et des savoirs procéduraux afin de lui permettre d'interagir de façon spontané dans une situation de vie réelle »<sup>13</sup>. Les savoirs grammaticaux ne doivent pas donc se limiter aux connaissances déclaratives de type théorique plutôt les apprenants sont censés maîtriser les connaissances procédurales et conditionnelles donnant lieu à une action pratique. En effet, un apprenant compétent doit être performant en termes d'agir et de communication réelle<sup>14</sup>.

Au de-là des résultats obtenus, cette recherche présente des limites théoriques ainsi que méthodologiques. Pour les limites

théoriques, plusieurs acceptions soutenant le rôle de la grammaire dans le développement des compétences communicationnelles notamment à l'oral ont été écartées. Pour les limites méthodologiques, il serait tout de même extrêmement intéressant de compléter notre observation de classe par d'autres éléments d'observations et aussi par la réalisation des entretiens avec les apprenants du niveau 1 au CEIL de l'université de Constantine 1. D'autres chercheurs sont invités à faire des recherches plus approfondies en vue de donner plus de détails sur la question posée.

### **-Notes de fin :**

---

<sup>1</sup>-Chiss Jean-Louis, (2002), ««Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire», p13.

<sup>2</sup>-« Cadre Européen Commun de Référence Pour Les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer », P121.

<sup>3</sup>-Martineau Stéphane, (2005), « l'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », p6.

<sup>4</sup>-Angers Maurice, (1997), « Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines », p130.

<sup>5</sup>-Cuq Jean-Pierre, (2003), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », p181.

<sup>6</sup>-Puren Christian, « la perspective didactique : matériels et pratiques », p13.

<sup>7</sup>-Cuq Jean-Pierre, (2003), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », p120.

<sup>8</sup>-Angers Maurice, (1997), « Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines », p 17.

<sup>9</sup>-Fonseca Misael et Lopez Carmen Diosa, (2018), « la grammaire : sa place dans l'enseignement –apprentissage des langues et sa démarche », p142.

<sup>10</sup>-Ben Arbia Achraf, (2016), « acquisition des compétences linguistiques à l'université à travers l'enseignement de la grammaire », p274.

<sup>11</sup>-Soufi Marzoug Warda, (2018), « Pratiques d'enseignement dans un cours de grammaire de FLE : cas de la première année du collège à Alger centre », p15.

<sup>12</sup>-Ben Arbia Achraf, (2016), « acquisition des compétences linguistiques à l'université à travers l'enseignement de la grammaire », p280.

<sup>13</sup>-Mestour Ghaissa, (2018), « Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue étrangère : Cas des apprenants de F.L.E du C.E.I.L de Biskra », p18.

<sup>14</sup>-Tardif Jacques, (1992), « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive », p49.



**- Références :**

**1. Livre :**

- Angers Maurice, (1997), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Casbah Université.
- Bérard Evelyne, (1991), *L'approche communicative*, CLE international, Paris.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, (2001), Didier.
- Cuq Jean- Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- Mestour Ghaïssa, (2019), *Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue étrangère : Cas des apprenants de F.L.E du C.E.I.L de Biskra*, Algérie.
- Soufi Marzoug Warda, (2019), *Pratiques d'enseignement dans un cours de grammaire de FLE : cas de la première année du collège à Alger centre*, Algérie.
- Tardif Jacques, (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions logiques, Montréal.

**2. Article de journal :**

- Ben Arbia Achraf, « acquisition des compétences linguistiques à l'université à travers l'enseignement de la grammaire », revue didactiques, 2015.
- Chiss Jean- Louis, «Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire», Cahiers de l'ILSL, n°13, 2002.
- Fonseca Misael et Lopez Carmen Diosa, « la grammaire : sa place dans l'enseignement –apprentissage des langues et sa démarche », Cuadernos de Lingüística Hispánica, n°31, 2018.

**3. Article de séminaire :**

- Martineau Stéphane, « l'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », l'instrumentation dans la collecte des données, 2005.

#### 4. Site web :

1. PUREN, Christian, *la perspective didactique : matériels et pratiques*, <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>  
(Consulté le 04/11/2022 à 18:00H).

#### - Annexes

##### Annexe 01

<b>Contexte d'observation</b>	<b>Nom de l'observatrice :</b> .....			
	<b>Locale du cours :</b> .....			
	<b>Année d'enseignement :</b> .....			
	<b>Public visé :</b> .....			
	<b>Date/heure du cours :</b> .....			
	<b>Nombre d'étudiants inscrits :</b> .....			
	<b>Nombre des étudiants présents :</b> .....			
	<b>Séance N° :</b> .....			
<b>Éléments à observer</b>	<b>Non</b>	<b>Parfois</b>	<b>Fréquemment</b>	<b>Oui</b>
<b>Les activités de grammaire (sujet de l'observation)</b>				
Les activités sont celles du manuel.				
Elles sont proposées par l'enseignant				
Les activités de renforcement sont de type structural (activité à trou, etc.).				
Elles sont de type communicatif				
Ces activités s'adaptent aux objectifs de formation et aux besoins des apprenants				
Elles favorisent le transfert des apprentissages.				
Elles aident le public visé à communiquer en classe et par la suite en contexte socioculturel.				
Les activités de grammaires proposées donnent du sens à l'apprentissage du FLE en termes d'agir.				
<b>Interactions</b>				

**Développement des compétences communicationnelles à l'oral. Quel rôle pour les activités de grammaire offertes par le CEIL de l'université de Constantine1? Cas du niveau I**

Les interactions verticales (enseignant/apprenant) sont ordonnées et sérieuses.				
Les interactions verticales sont désordonnées				
Les interactions horizontales (apprenants/apprenants) sont constructives.				
Les inter-échanges sont hors contexte et mal-ordonnées.				
Les interventions des apprenants sont acceptables et correctes.				
Leurs interventions sont défailtantes.				

**Source :** Grille personnalisée à partir de celle de Paola Bertocchini et de celle du cégep de saint Jérôme

**Annexe 02**

**RÉFLÉCHISSEZ**

**1. Associez.**  
 un ♂      ♀ féminin  
 une ♀      ♂ masculin

**2. Complétez avec un ou une.**  
 ..... étudiante ..... Breton  
 ..... pianiste ..... informaticien  
 ..... danseuse ..... directrice  
 ..... infirmier ..... princesse

**3. Retrouvez le féminin ou le masculin.**  
 un étudiant → une .....  
 un pianiste → une .....  
 un danseur → une .....  
 un directeur → une .....  
 un prince → une .....  
 une infirmière → un .....  
 une informaticienne → un .....  
 une Bretonne → un .....

**4. Cochez.**  
 Que se passe-t-il quand on passe du masculin au féminin?  
 + (j'ajoute)       = (j'é transforme)       - (j'enlève)       = (je ne change rien)

**Source :** Grammaire progressive du français/niveau débutant, p14

### Annexe 03

**2** Faites des phrases en utilisant des partitifs, selon le modèle.  
 1. boucher – 2. boulanger – 3. libraire – 4. poissonnier – 5. fleuriste – 6. épicier

1. Chez le boucher, on achète de la viande.      4. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_      5. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_      6. \_\_\_\_\_

**3** Complétez avec « du », « de la », « des ».

1. C'est une belle maison avec du soleil, \_\_\_\_\_ espace, \_\_\_\_\_ rangements.  
 2. C'est un bon film avec \_\_\_\_\_ suspense, \_\_\_\_\_ action, \_\_\_\_\_ amour.  
 3. C'est une belle plage avec \_\_\_\_\_ sable fin, \_\_\_\_\_ soleil, \_\_\_\_\_ palmiers.

**4** Faites des phrases, selon le modèle (plusieurs possibilités).  
 À la radio, il y a de la musique.

radio •	• feu	_____
cheminée •	• champagne	_____
rue •	• argent	_____
frigo •	• monde	_____
pièce monnaie •	• musique	_____

Source : Grammaire progressive du français/niveau débutant, p81

### Annexe 04

**2** Complétez la carte postale écrite par Sophie à son cher professeur de piano.

Chère Madame  
 Comment allez-vous ?  
 Moi, je vas bien. Je passe de très bonnes vacances avec ma grand-mère.  
 Je vous remercie de votre patience, cette année.  
 J'espère vous revoir l'année prochaine. excusez moi, je ne sais pas bien écrire des lettres ! Je vous souhaite de bonnes vacances.  
 Je vous embrasse :  
 Sophie

Madame     Monsieur  
 êtes     allez  
 vais     des  
 merci     remercie  
 Excusez     Pardon  
 vous     te

**3** Reliez chaque situation à une question.

Deux copains se voient dans la rue. Ils se disent :	a. Tu vas mieux ?
La vieille dame a été fatiguée. Sa voisine demande :	b. Ils vont bien ?
La voisine demande des nouvelles des enfants :	c. Vous allez mieux ?
On demande des nouvelles du bébé :	d. Ça va ?
Ariane a été malade. Son frère lui demande :	e. Il va bien ?

neuf • 9

Source : Vocabulaire progressif du français, p9