



UNIVERSITE KASDI MERBAH-OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des langues Etrangères

N° d'ordre:
N° de série:

Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de l'Université Kasdi Merbah-Ouargla

Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de
MAGISTER DE FRANÇAIS
Option: Didactique

Par: KHADEMALLAH Ismail

**Pour une typologie des exercices grammaticaux
Dans le manuel scolaire du FLE:
Application grammaticale
- Cas de la 2^{ème} AS en Algérie -**

Directeur de recherche :
Dr. METATHA M^{ed} El Kamel

Soutenu publiquement le 08/07/2009
Devant le jury composé

Dr. DAKHIA Abdelouahab
Dr. METATHA M^{ed} El Kamel
Dr. MANAA Gaouaou
Dr. BENZEROUAI Tarek

Président
Rapporteur
Examineur
Examineur

Université de BISKRA
Université. de BATNA
Université. de BATNA
Université. de BATNA

Dédicace

A ma mère:

Je n'oublierai jamais vos caresses tendres et vos émotions qui m'étreignent tout au long de ma vie. Vous êtes l'air que je respire, la lumière qui m'éclaire, le chemin de ma jeunesse.

Vous avez l'honneur de voir votre aimable fils réalise son rêve. Soyez sûre que je continuerai mon chemin et je vous promets de ne jamais épargner le moindre effort pour vous rendre heureuse. Acceptez, ma chère maman, l'expression de mes sentiments les plus profonds.

** Ismail**

Remerciements

Qu'il nous soit permis ici de remercier explicitement tous ceux qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre à mener à bien ce travail: Ma femme, qui m'a soutenu tout au long du mémoire et qui continue à me soutenir;

Les docteurs F. Dahou et S. Khanour, pour l'esprit de responsabilité, leurs apports remarquables et leurs participations au progrès qui a connu l'Institut des langues.

Comme je réserve une mention particulière à l'inspecteur de Français, Mr. Djoudi, pour sa lecture attentive et ses nombreux conseils et son aide documentaire.

Nos remerciements vont également aux collègues de ma promotion, Mr. Miguel Larburu, pour sa patience pendant la correction de mon mémoire.

Et

Nous tenons, enfin, à remercier spécialement le directeur de recherche, le docteur Metatha, Med, K à qui je dois l'aboutissement même de ce modeste travail. Je n'oublierai jamais les sérieux efforts consentis dans la correction. Mon cher enseignant, je vous serai reconnaissant durant toute ma vie.

** Ismail **

Résumé:

Notre travail de recherche nous a amené à faire le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, par le biais d'activités systématiques. Cette forme de travail permet de maîtriser les points de langue étudiés en classe, et ainsi répondre aux besoins des élèves en langue. C'est aussi, à notre sens, le moyen le plus efficace pour évaluer les compétences grammaticales acquises. Nous avons étudié l'impact des activités de grammaire dans le manuel scolaire et leurs effets sur l'appropriation de la langue étrangère en classe. La remise en cause de certaines manières classiques d'enseignement a corroboré notre appréhension, quant au non prise en compte des besoins des élèves en cette matière.

Notre étude consiste à montrer la pertinence des exercices de grammaire dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Pour réaliser ces objectifs, nous avons amarré notre réflexion à quelques notions de base concernant la grammaire dans une approche communicative. Nous avons étayé notre travail par une expérimentation en classe, suivi d'une analyse des productions.

Les mots clés.

Grammaire implicite/explicite - l'approche communicative - typologie d'exercices - conceptualisation...

Samrys :

The following subject is speaking about the different linguistic applications that used on the school book concerning the 2ed class of the secondary school and it's important on the best control of the language mechanisms. The teaching of the language must be followed by a series of applications which facilitate the learning of the pupil and the in order to provide good conditions for getting the linguistic qualification and the best control of the pronunciation

This study aims to show the important grammar application for the pupil and the teacher to make the teaching of the stranger language easy, Farther to the great important that can get in the field of studying on this etude we aim to the different definitions concerning the grammar of the language and the speech Approach to the types of grammar application On the second part (Application class) we have specialised a part to study the applications that contains the school book

For the best evaluation of these applications, we have suggested solutions after the sit exam which we have specialized to the pupil of the second class on the secondary school, after the results which we have obtained we have written some commentaries

Key words. Speech adjacent, evaluation, type of applications, contritely and style.

ملخص:

يتناول موضوع هذا البحث دراسة لأنواع التطبيقات اللغوية في الكتاب المدرسي لسنة الثانية ثانوي، والأهمية التي يكتسبها الموضوع، والتحكم الجيد في ميكانيزمات اللغة ، لابد أن يتبع تدريس قواعد اللغة بجملة من التطبيقات ، والتي تعمل على تسهيل عملية تعليم التلميذ و المتمدرس ، و كذا لتوفير الجو المناسب لاكتساب مهارات اللغوية والتحكم في النطق الجيد. و تهدف الدراسة في مجملها إلى إظهار مدى أهمية التطبيقات القواعد لتلميذ و الأستاذ في تسهيل عملية تدريس اللغات الأجنبية، و نظرا للأهمية القصوى التي يكتسبها في مجال التعليمية. تطرقنا في هذه الدراسة إلى مفاهيم عديدة تعلقت أساسا بالقواعد اللغوية والمقاربات الكلامية إلى أنواع التطبيقات القواعد، تم تلا بعدها الجانب التطبيقي حيث خصصنا جانبا منه لدرسه التطبيقات في الكتاب المدرسي من عرض وتحليل، بغية تقييم أحسن لهذه التطبيقات و لبيان مدى ناجة هذه التطبيقات و لدراسة أكثر لهذا الموضوع ، اقترحنا حولا وذلك بعد الاختبار الميداني خصصناه لتلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العينة،تلاه تعليقات تمت بدراسة نتائج المتحصل عليها.

الكلمات المفتاحية: المقاربة الكلامية، تقييم، نوعية التطبيقات، المنهاج الاستنباطي والاستقرائي.

Table des matières

- Introduction générale.....	5
Première Partie Le cadre théorique	
Chapitre I : Pour un enseignement/ apprentissage de la grammaire	
- Introduction	13
I.1. La conception de la grammaire.....	14
I.2. Les types de grammaire	17
I.2.1. La grammaire normative	17
I.2.2. La grammaire intériorisée	18
I.2.3. La grammaire descriptive	18
I.2.4. La grammaire pédagogique	18
I.2.5. La grammaire d'apprentissage	19
I.3. Les démarches d'enseignement de La grammaire.....	20
I.4. Les niveaux de la grammaire.....	21
I.4.1. Le niveau phrastique	21
I.4.2. Le niveau textuel	22
Chapitre II : La grammaire dans l'approche communicative	
II.1. Pour un enseignement communicatif du FLE.....	26
II.1.1. Les fondements communicatifs.....	27
II.1.2. La pratique communicative.....	28
II.1.3. La variété des tâches communicatives.....	29
II.2. Pour une grammaire communicative.....	32
II.2.1. Les techniques grammaticales.....	34
II.2.2. Le modèle grammatical.....	35
II.2.3. Les dimensions de la grammaire.....	36
II.2.4. La conceptualisation grammaticale.....	38
Chapitre III : Les types d'évaluation en grammaire	
III.1. La conception des exercices de grammaire.....	41
III.1.1. Les finalités des activités.....	42
III.1.2. Les caractéristiques des activités.....	42
III.1.3. La classification des activités.....	45
III.2. Les types d'exercices de grammaire.....	45
III.2.1. Les exercices lacunaires.....	46
III.2.2. Questions à choix multiples (Q.C.M).....	47
III.2.3. Les exercices structuraux.....	49
III.2.4. Les exercices de reformulations et réécritures	50
III.2.5. Les matrices de texte.....	51
- Conclusion	52

Deuxième Partie

Le cadre pratique

Chapitre IV : La présentation du manuel scolaire de la 2^{ème} A.S (2006/2007)

- Introduction	56
IV.1. La mise en forme du manuel.....	56
IV.1.1. L'aspect matériel du manuel	57
VI.1.2. L'architecture du manuel.....	60
IV.2. La structuration du Projet	63
IV.3. L'organisation des séquences.....	68

Chapitre V : La place des exercices de grammaire

Dans le manuel scolaire de 2^{ème} A.S (2006/2007)

V.1. Les thèmes grammaticaux.....	75
V.2. Les activités de grammaire.....	77
V.3. Aspect des exercices dans le manuel.....	79
V.3.1. La simplicité des exercices	79
V.3.2. La variété des exercices.....	79
V.3.3. La progression des exercices.....	80
V.3.4. La mise en situation des exercices.....	81
V.4. Les types d'activité de grammaire.....	83
V.4.1. Les exercices d'identification.....	83
V.4.2. Les exercices de substitution.....	83
V.4.3. Les exercices de transformations.....	85
V.5. La formulation de consignes	86
V.5.1. Les formes de consigne.....	88
V.5.2. Les verbes de consignes.....	88

Chapitre VI : Pour une application grammaticale En classe de 2^{ème} AS

VI.1. Expérimentation.....	92
VI.1.1. Mise en place de l'expérimentation.....	93
VI.1.2. L'objectif de l'expérience.....	94
VI.1.3. Choix de thèmes.....	94
VI.1.4. La méthode de travail.....	94
VI.2. La pratique de classe.....	96
VI.2.1. La forme des activités de grammaire.....	96
VI.2.2. La pratique grammaticale en classe.....	98
VI.2.3. Inventaire et analyse des difficultés.....	103
VI.3. Le commentaire des résultats.....	105
VI.3.1. Les points forts.....	105
VI.3.2. Les points faibles.....	105
VI.4. Discussion.....	106
- Conclusion	108
- Conclusion générale	110
- Annexes : copies (productions des élèves)	116
- Index des tableaux	126
- Bibliographie.....	128

Première Partie
Le cadre Théorique

Deuxième Partie

Le cadre pratique

Résumé:

Notre travail de recherche nous a amené à faire le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, par le biais d'activités systématiques. Cette forme de travail permet de maîtriser les points de langue étudiés en classe, et ainsi répondre aux besoins des élèves en langue. C'est aussi, à notre sens, le moyen le plus efficace pour évaluer les compétences grammaticales acquises. Nous avons étudié l'impact des activités de grammaire dans le manuel scolaire et leurs effets sur l'appropriation de la langue étrangère en classe. La remise en cause de certaines manières classiques d'enseignement a corroboré notre appréhension, quant au non prise en compte des besoins des élèves en cette matière.

Notre étude consiste à montrer la pertinence des exercices de grammaire dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Pour réaliser ces objectifs, nous avons amarré notre réflexion à quelques notions de base concernant la grammaire dans une approche communicative. Nous avons étayé notre travail par une expérimentation en classe, suivi d'une analyse des productions.

Les mots clés.

Grammaire implicite/explicite - l'approche communicative - typologie d'exercices - conceptualisation...

Samryst :

The following subject is speaking about the different linguistic applications that used on the school book concerning the 2ed class of the secondary school and it's important on the best control of the language mechanisms. The teaching of the language must be followed by a series of applications which facilitate the learning of the pupil and the in order to provide good conditions for getting the linguistic qualification and the best control of the pronunciation

This study aims to show the important grammar application for the pupil and the teacher to make the teaching of the stranger language easy, Farther to the great important that can get in the field of studying on this etude we aim to the different definitions concerning the grammar of the language and the speech Approach to the types of grammar application On the second part (Application class) we have specialised a part to study the applications that contains the school book

For the best evaluation of these applications, we have suggested solutions after the sit exam which we have specialized to the pupil of the second class on the secondary school, after the results which we have obtained we have written some commentaries

Key words. Speech adjacent, evaluation, type of applications, contritely and style.

ملخص:

يتناول موضوع هذا البحث دراسة لأنواع التطبيقات اللغوية في الكتاب المدرسي لسنة الثانية ثانوي، والأهمية التي يكتسبها الموضوع، والتحكم الجيد في ميكانيزمات اللغة ، لابد أن يتبع تدريس قواعد اللغة بجملة من التطبيقات ، والتي تعمل على تسهيل عملية تعليم التلميذ و المتمدرس، و كذا لتوفير الجو المناسب لاكتساب مهارات اللغوية والتحكم في النطق الجيد.

و تهدف الدراسة في مجملها إلي إظهار مدى أهمية التطبيقات القواعد لتلميذ و الأستاذ في تسهيل عملية تدريس اللغات الأجنبية، و نظرا للأهمية القصوى التي يكتسبها في مجال التعليمية. تطرقنا في هذه الدراسة إلي مفاهيم عديدة تعلقنا أساسا بالقواعد اللغوية والمقاربات الكلامية إلي أنواع التطبيقات القواعد، تم تلا بعدها الجانب التطبيقي حيث خصصنا جانبا منه لدرسه التطبيقات في الكتاب المدرسي من عرض وتحليل، بغية تقييم أحسن لهذه التطبيقات ولبيان مدى ناجة هذه التطبيقات ولدراسة أكثر لهذا الموضوع ، اقترحنا حلولا وذلك بعد الاختبار الميداني خصصناه لتلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العينة،تلاه تعليقات تمت بدراسة نتائج المتحصل عليها.

الكلمات المفتاحية: المقاربة الكلامية، تقييم، نوعية التطبيقات، المنهاج الاستنباطي والاستقرائي.

Introduction générale

- Introduction générale :

Pour la recherche d'une amélioration dans l'enseignement d'une langue étrangère, et pour conduire nos élèves à communiquer dans la dite langue, le Ministère de l'Education Nationale a attribué une grande importance à cette filière. Ceci se manifeste de manière explicite dans les programmes, les approches, les démarches à entreprendre dans l'enseignement de toute langue étrangère et les activités pour son apprentissage, pour ainsi répondre aux attentes et aux besoins de nos élèves.

Notre réflexion est structurée autour de l'enseignement de la grammaire au cycle secondaire. Nous nous inspirons des travaux de TAGLIANTE (1994) lorsqu'elle définit le champ de la grammaire comme:

« L'apprentissage de la grammaire se faisait, d'ailleurs dans une partie de la leçon appelée mécanisme où l'apprenant était amené à une pratique méthodique et systématique d'une règle de grammaire »¹.

Nous nous sommes intéressés à la grammaire car, il nous semble que c'est une étape fondamentale pour amener les élèves à écrire et à apprendre à parler dans une langue étrangère. Ce but est parfaitement reflété lorsque les directives et finalités de l'enseignement de la grammaire sont exprimées par les responsables éducatifs de l'enseignement secondaire algérien :

« L'enseignement du français doit permettre l'acquisition d'un outil de communication, permettant aux apprenants d'accéder au savoir. »²

⁽¹⁾ TAGLIANTE Ch., la classe de langue, Paris, CLE International, 1994. p.42

⁽³⁾ Commission Nationale des programmes, Français 2èmeAS, 2006, p.40

Il est à noter que l'acquisition d'un outil de communication fait le point sur l'apprentissage de la grammaire. Ainsi la maîtrise de cette composante conduira t-elle l'apprenant à la maîtrise de la langue. Cependant, l'acquisition des points de langue passera par les activités de l'apprentissage, qui sont proposées dans le manuel scolaire, lesquelles activités visent l'installation des compétences linguistiques et transversales, permettant d'atteindre les objectifs assignés dans le programme scolaire tels que : la maîtrise suffisante de la langue, la prise en compte de toute les composantes de la compétence de communication.

L'apprentissage de la langue se fait, en partie en classe de langue, par le biais de ces activités de grammaire, qui seront une aide efficace à l'installation des compétences, comme l'affirme G. VIGNER (1984) :

*« ...on appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation... ».*¹

L'exercice est ainsi considéré comme une sorte d'évaluation et de consolidation du degré de maîtrise d'une compétence grammaticale visée dans un programme. Le cours de grammaire est fait pour installer une compétence intermédiaire, entrant dans l'appropriation d'un savoir faire discursif oral ou écrit, dans toutes les séquences d'apprentissage et ainsi mieux faire comprendre l'avantage et l'importance de tout exercice. L'intérêt de placer l'apprenant devant des situations-problèmes dans l'apprentissage d'une langue, lorsque le sujet a été choisi, doit mener celui-ci, à travers divers types d'exercices, à un but déterminé: la manipulation des compétences grammaticales.

(1)VIGNER G., l'exercice dans la classe de Français, Paris, Hachette, 1984. p.40

C'est pourquoi, il nous a semblé enrichissant de conduire un travail de recherche sur les exercices de grammaire. Notre réflexion se limite, pour des raisons pratiques à un regard critique sur ces types d'activités dans le manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire. Ainsi seront étudiés les différents aspects de l'enseignement de la grammaire, en contexte algérien.

Il nous semble nécessaire de travailler sur les exercices de grammaire, puisque d'une part, ils consolident et fixent l'acquisition des connaissances et la maîtrise des concepts, permettant aux aptitudes intellectuelles de se développer et d'autre part, ils servent de moyen d'évaluation des résultats et des progrès des élèves. Ils peuvent prendre la forme d'activités complémentaires au contenu d'une séquence d'apprentissage ; de questions ouvertes ou à choix multiples, sur des textes ou de travaux pratiques déjà enseignés et peuvent ainsi se référer à des connaissances acquises. Ils peuvent aussi être présentés dans un contexte un peu différent du contenu enseigné, surtout, lorsqu'il s'agit de l'utilisation et de l'application des concepts.

Les exercices doivent aussi servir de moyen d'évaluation des progrès de l'apprentissage dans l'acquisition de connaissances et dans la compréhension des contenus, par rapport aux thèmes et aux objectifs tracés par l'institution.

Partant de ce principe, l'ambition de ce travail est de proposer quelques jalons qui peuvent contribuer à l'élaboration d'une méthode adéquate à la structuration et à l'exploitation des exercices grammaticaux dans les manuels de français (langue étrangère).

La proposition d'une typologie d'exercices et sa structuration, prennent-ils en considération notre contexte algérien d'enseignement et d'apprentissage du français au secondaire ? Car les besoins en langue étrangère et le niveau des apprenants restent un objectif central à atteindre.

C'est la raison pour laquelle cette recherche veut répondre à la question de l'efficacité des exercices grammaticaux ainsi qu'à leurs types, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces objectifs ne peuvent être atteints que si l'on ne répond pas aux questions suivantes :

- Les types d'exercices sont-ils en congruence avec le statut de la langue enseignée et la démarche pédagogique préconisée dans les instructions officielles pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ?

- Sont-ils pertinents?

Nous voulons poser, à travers ce travail quelques interrogations :

- Premièrement : la conception des exercices se fait-elle selon une stratégie pédagogique rigoureusement définie ?

Cette conception prend-elle en compte les prés requis, les prés acquis et les besoins des apprenants ?

- Deuxièmement : Et de manière plus précise, y a-t-il une distribution efficace des types d'exercices de grammaire en fonction de l'activité proposée ?

Les exercices sont-ils variés, bien adaptés aux objectifs et aux contenus d'apprentissage? Paraissent-ils difficiles ou trop faciles?

Les exercices sont-ils formulés d'une manière claire et précise?

Peuvent-ils être un moyen d'évaluer l'acquisition des connaissances?

Sont-ils conçus pour que l'élève puisse vérifier par lui-même ses progrès ou l'écart qui le sépare de l'appropriation linguistique escomptée?

Le travail porte en particulier sur les types d'exercices proposés dans le manuel de 2^{ème} A.S par les concepteurs du programme algérien. Le choix de la 2^{ème} année secondaire constitue une étape où l'élève cherche à consolider les mécanismes de la langue. C'est l'étape où l'apprenant algérien du FLE parachève ses acquisitions linguistiques, notamment lexicales et syntaxiques, en vue des objectifs assignés à la 3^{ème} A.S et à l'épreuve de français du baccalauréat.

Nous nous sommes arrêté devant plusieurs constats de carence qui ont mis en évidence des activités inappropriées, les approches retenues et les difficultés majeures rencontrées par les élèves dans la production de l'écrit. Nous avons enrichi cette expérience par les lectures sur la place et le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du Français¹.

(¹) Lors d'une étude menée entre 2001/n°122 par M-Ch, Fougerouse, cf. Revue de didactologie des langues cultures P.167

Enfin, à la lumière d'une expérience personnelle, suivie d'une discussion avec les enseignants de français dans les différents lycées à Ouargla, nous tentons de cerner l'impact et l'importance des exercices de grammaire dans le manuel scolaire.

Nous avons, après le constat, procéder à une expérimentation présentée sous forme des pratiques grammaticales portant sur l'enseignement de la grammaire et des exercices de grammaire, destinés aux apprenants de français dans le cycle secondaire. Celles-ci nous mettent en mesure d'évaluer la pertinence des activités de grammaire dans le manuel scolaire, en cherchant des méthodes adéquates qui vont permettre de faire sortir nos élèves de l'échec langagier.

Nous étudierons les différentes appréciations des enseignants face aux activités de grammaire, et nous apporterons des commentaires qui peuvent être un moyen de l'évaluation de la pertinence de l'enseignement de grammaire par le biais des activités de grammaire.

Le présent mémoire sera réalisé en deux parties : dans un premier temps, nous jetons un coup d'œil sur la grammaire dans l'enseignement du FLE. Le premier chapitre de cette partie aura pour visée la grammaire dans le programme scolaire. Nous commencerons par un rappel de quelques notions théoriques.

Ensuite, nous présenterons la grammaire dans les approches communicatives. Enfin, nous essayerons de mettre en valeur les types d'activités de grammaire. Nous montrerons sur quel critère est basée la classification des exercices.

La seconde partie de cette étude sera consacrée à la présentation des exercices de grammaire dans le manuel scolaire de la 2^{ème}AS. Nous l'avons divisée en trois chapitres. Le premier analysera la structure du manuel scolaire de 2^{ème}A.S. Pour le deuxième chapitre, nous nous concentrerons dans l'analyse et dans l'étude des exercices du manuel de 2^{ème}AS.

Dans le troisième et dernier chapitre, qui sera consacré davantage à la pratique, nous évaluerons l'impact des exercices en nous appuyant sur une application grammaticale. Nous nous sommes inspirés des travaux de deux didacticiens, BESSE, H et PORQUIER, R (1991)¹

Nous avons estimé que leur travail sur les activités d'apprentissage projette une lumière assez remarquable sur la conception et l'élaboration du manuel scolaire. Autrement dit, ce dernier n'est que le reflet de l'intérêt accordé à la langue française, comme langue étrangère, partant de l'idée que le manuel scolaire est l'espace approprié pour analyser le bien fondé des méthodes et des démarches didactiques.

Il reste à souhaiter que, partant des recherches dans le domaine de la grammaire et en particulier celui de l'exercice, celles-ci nous aident à mieux adapter l'enseignement des langues étrangères aux besoins de nos élèves et par la même, à les amener plus rapidement à une performance communicative en langue étrangère, en l'occurrence le français.

(¹) BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire et Didactique des langues, Paris: Hatier, 1991.

Chapitre I
Pour un enseignement / apprentissage
De la grammaire

- Introduction :

"...enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue ne sera efficace que si l'on fait employer ladite langue à des fins communicatives."¹

Nous avons choisi d'ouvrir la première partie du présent mémoire par une citation qui résume l'intention, non pas de l'auteur du manuel, mais du système éducatif algérien, insistant sur la nécessité de faire pratiquer la langue. Cette activité est faite, en classe par le biais de la grammaire. C'est la base de toute activité linguistique.

A cet effet, nous consacrons le premier chapitre à la grammaire dans l'approche communicative, puisque l'objet de l'enseignement du FLE est de communiquer en langue étrangère. C'est pourquoi nous avons besoin de la grammaire. Nous essayons, à cet égard, de jeter un regard en définissant le concept de grammaire. Ensuite, nous exposons les différents types de grammaire. Il est nécessaire de traiter l'enseignement de la grammaire en classe de langue en tenant compte du niveau et des exigences de nos élèves.

Le deuxième chapitre de cette partie répond à cette exigence. Il s'agit de mettre en pratique cette compétence grammaticale, dans laquelle nous allons parler de la grammaire dans son approche communicative. Nous y étudions les différentes techniques de l'enseignement permettant de faire passer le savoir grammatical. Nous avons réfléchi à une méthode adéquate à l'intention de nos élèves en exposant quelques repères théoriques. Nous n'avons pas hésité à parler de cette approche qui vise l'installation des compétences communicatives dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La concrétisation de cette idée est faite par les exercices de grammaire appliqués en classe de langue.

⁽¹⁾ TAGLIANTE CH., op .cit., P.32.

C'est pour cette raison que le dernier chapitre est consacré aux différents types d'évaluation en grammaire. Nous traitons, à cet égard, la conception de l'exercice; ensuite, ses caractéristiques, grosso modo, appliquées au manuel scolaire, de même que l'objet d'étude, les caractéristiques de l'exercice qui permettent, d'une part de juger la pertinence, et d'autre part d'évaluer le degré d'acquisition en langue étrangère.

Nous exposons, enfin, les différents types d'exercices de grammaire. Nous les classons selon les activités d'apprentissages proposés par les concepteurs du manuel scolaire. Nous appuyant sur une classification faite par *Besse et Porquier*, en tirant des exemples de notre corpus, car ils sont la clé d'un apprentissage solide, de la maîtrise de la langue et des productions langagières.

I.1. La conception de la grammaire:

Il sera question de la critique d'un certain nombre de concepts considérés comme incontournables dans la pratique pédagogique traditionnelle, telle méthode du livre de grammaire, la démarche du modèle, le corpus, l'enseignement grammatical...

La maîtrise d'une langue passe forcément par l'apprentissage des mécanismes cognitifs, comportementaux et relationnels, permettant à l'apprenant de construire des discours et de comprendre d'autres qu'il peut recevoir à l'oral ou à l'écrit. De ce fait, l'enseignement de la langue est soumis à cette condition. Il se trouve en revanche que l'enseignement traditionnel occultait les autres dimensions de la langue, telles l'énonciation, l'aspect pragmatique, la compréhension du sens, l'expression orale ou écrite, les réseaux lexicaux, etc., au profit de la seule grammaire. Cette focalisation quasi-exclusive sur l'aspect grammatical ne peut en réalité déboucher sur un apprentissage utile, car la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la seule maîtrise de la grammaire.

Dans la pratique pédagogique, le « *quoi enseigner* » pose parfois problème car il existe une grande confusion entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la grammaire. Dans l'enseignement traditionnel la primauté était réservée à la grammaire, à la description du système, au détriment du système lui-même. On considérait, à tort du reste, que la grammaire c'est la langue, et enseigner la grammaire c'est enseigner la langue. Or, la notion de « *grammaire* » renvoie seulement à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue.

Il apparaît dans certains comportements pédagogiques que l'aspect procédural de la leçon est calqué, le plus souvent, sur la méthodologie du livre de grammaire classique. Mais il faut admettre que celui-ci doit rester une référence et un soutien à l'apprentissage réservés plutôt aux autodidactes, plus qu'aux élèves, en situation d'apprentissage d'une langue, en présence d'un enseignant. En d'autres termes, le livre de grammaire classique ne présente pas de leçons mais des règles d'emploi ponctuées d'exemples. Certes, ce type de livre est utile à être consulté, si besoin est, mais pas toujours conséquent comme modèle pédagogique.

La seule fonction métalinguistique du langage ne suffit pas à construire une compétence de communication qui peut faire de l'apprenant une personne capable de formuler des discours en situation concrète. Connaître les règles de grammaire sans savoir communiquer veut dire que l'apprenant possède la compétence grammaticale sans posséder la compétence de communication.

Pour notre travail de recherche, nous adoptons la définition didactique de la grammaire proposée par J-P.Cuq, qui s'oppose, à notre avis à la didactique traditionnelle.

D'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire:

1. *Le résultat de l'activité heuristique¹ qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.*
2. *Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne².*

Cependant, comme le mot grammaire peut prendre encore d'autres sens (manuel ou discipline scolaire, règles prescriptives, modèles métalinguistiques, grammaire intériorisée...), c'est le contexte dans lequel il s'inscrit qui désignera le sens utilisé. Mais, pour éviter toute ambiguïté, nous emploierons « grammaire » (entre guillemets) lorsqu'il s'agit de grammaire « normative » ou « traditionnelle » ; et pour nous référer à la grammaire « intériorisée », c'est-à-dire, celle que nous avons tous naturellement ou, selon H.Besse et R. Porquier, « celle qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié de la langue ». ³ Nous utiliserons tout simplement grammaire, sans guillemets.

Etant donné que nous envisageons une conception de la grammaire qui suppose des démarches pédagogiques en F.L.E. visant une action coopérative, il faut que les modalités d'apprentissage soient intégrées. L'approche communicative nous apporte une nouvelle conception méthodologique centrée sur l'apprenant ce qui démontre « une absence de rigidité et une souplesse de la progression »⁴. De plus, nous nous sommes penchés sur le processus d'apprentissage et les besoins exprimés par l'apprenant, en réalisant qu'il ne faut pas négliger les connaissances antérieures. Ces dernières années, on a pu voir un intérêt pour l'apprentissage d'une compétence communicative dont les composantes varient selon les auteurs.

(¹) Une activité qui consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner (Vandervelde, 1982), elle constituée d'élaborer une démarche de recherche de la solution, mais sans garantie d'y parvenir (George, 1985), l'heuristique est comme on le voit, la base même d'une procédure didactique de recherche par essais et erreurs.

(2) CUQ, J-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris ,CLE International, 2003. p. 41.

(³) BESSE H et PORQUIER R, op. Cit. p.72.

(⁴) TAGLIANTE CH., op. Cit. p. 34.

"*Tagliante*" (1994) propose une analyse sous la forme de quatre composantes: linguistique, sociolinguistique, discursive ou énonciative et stratégique. Celle-ci inclut des stratégies verbales et non verbales que l'apprenant utilise pour faire face aux difficultés dans la maîtrise de langue ou pour rendre plus efficace son discours. Cela démontre non seulement la complexité de la notion de la compétence communicative mais aussi que l'apprentissage d'une langue est un processus actif auquel « *L'individu non seulement participe, mais dont il est l'acteur principal* »¹.

I.2. Les types de Grammaire :

D'après la conception que l'on fait d'une grammaire, de n'importe quelle langue, on peut distinguer plusieurs types de concepts :

I.2.1. La grammaire normative :

Il s'agit de l'ensemble des règles et des exceptions d'emploi, répondant à la norme, inscrites dans les ouvrages de grammaire et qui sont conformes à l'usage convenu par ces ouvrages de référence et dictées par la pratique quotidienne de son enseignement. L'usage de ces règles et de leurs exceptions considère comme erronée toute forme déviante de ce qu'elles préconisent. Toutefois, il arrive que des locuteurs aient recours, par souci d'économie de mots, de comportements sociaux ou de fluidité orale, à des registres de langue familiers et à des écarts syntaxiques, lexicaux ou orthographiques, sans pour autant s'inscrire dans l'erreur par rapport à la norme.

(¹) TAGLIANTE C., op. cit . p. 35.

I.2.2. La grammaire intériorisée :

C'est la grammaire assimilée par un locuteur et qu'il emploie systématiquement lorsqu'il produit un message oral ou écrit. Cette grammaire lui permet aussi de décoder le sens dénoté ou connoté de tout type de discours qu'il reçoit. Elle correspond à ce que Chomsky appelle non pas «*grammaire*» mais «*compétence du sujet parlant* ».

I.2.3. La grammaire descriptive :

Cette grammaire s'intéresse à la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue. La description répond à une démarche d'identification, de catégorisation des unités de la langue ainsi que du sens de leur mise en relation dans la phrase. Cette grammaire décrit la structure de chaque énoncé et de l'aspect fonctionnel de chaque élément dans son contexte global.

I.2.4. La grammaire pédagogique :

Selon C, GERMAIN :

« ...la grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'utilisateur de la langue »¹

Cette grammaire est constituée de l'ensemble des règles enseignées à des apprenants en situation d'apprentissage. Elle ne fait pas l'objet d'une description par les linguistes mais par les pédagogues. Le rôle de l'auteur d'une grammaire pédagogique est de fournir à l'élève un cadre théorique et pratique de définitions, de schémas et d'exercices accessibles, lui permettant de comprendre et de maîtriser le fonctionnement de la langue en question.

(1) GERMAIN C., SEGUIN H, Le point sur la grammaire, Paris : CLE, International, 1995. p. 54.

I.2.5. La grammaire d'apprentissage :

C.GERMAIN a défini la grammaire d'apprentissage:

« ... un produit concret destiné à être directement utilisé par l'apprenant sous la forme d'un manuel ou d'un ouvrage indépendant orienté vers l'apprentissage de la grammaire »¹.

Dans cette perspective, il s'agit du savoir grammatical théorique ou pratique, capitalisé, à un stade quelconque de son apprentissage, par un apprenant. Du point de vue pédagogique, on distingue deux pratiques grammaticales :

a- La grammaire implicite (ou intuitive):

Selon le Dictionnaire de Didactique des Langues: *« On entend par grammaire implicite la compétence grammaticale d'un locuteur »²*. Cette grammaire vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations Morphosyntaxiques.)

Mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. L'élève n'entre pas en contact avec les règles mais seulement avec des modèles de phrases qu'il va imiter, dans ce cas, il n'y a pas de théorie mais uniquement des exercices généralement, des exercices dites structuraux. Cette approche ne préconise pas de faire de la grammaire mais plutôt de pratiquer la grammaire.

b – La grammaire explicite (ou réflexive):

Pour le dictionnaire de didactique des langues: *« Elle est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par l'enseignant, suivies d'applications conscientes par les élèves »³*.

⁽¹⁾ GERMAIN C., op.cit., p53.

⁽²⁾ CUQ J-P, op. cit. p. 127.

⁽³⁾ GALISSON R., COSTE D. Dictionnaire de didactique des langues, Paris: Hachette, 1976, p. 26.

Nous comprenons que l'élève a besoin, pour accéder à la compréhension et à la production écrite, d'accéder à une grammaire consciente c'est-à-dire à l'explication des règles. La maîtrise de la langue découle par conséquent de la seule description grammaticale de cette langue.

I. 3. Les démarches d'enseignement de la grammaire:

« ...l'enseignant propose un ensemble d'activités qui favoriseront les acquisitions pour résoudre la difficulté présentée dans la situation problème, ces activités doivent permettre de sensibiliser l'élève aux formes et structures discursives, à structurer son savoir et à l'utiliser de façon personnelle dans un nouveau contexte. »¹

La méthode d'enseignement par le modèle, appliquée dans les années 80 notamment pour les langues étrangères, et qui consistait à proposer à l'apprenant des batteries d'exercices structuraux, forgés à partir d'un modèle de structure «correcte», s'avère inefficace sur le plan de l'apprentissage. Elle consacrait la grammaire phrastique qui traitait du fait linguistique au niveau local, en dehors de tout contexte discursif.

Les phrases proposées n'avaient de lien syntaxico-sémantique qu'au niveau de la similitude de la structure à enseigner, puis à reproduire mécaniquement, sur des énoncés successifs. Le souci de cette grammaire dite « générative et transformationnelle», initiée par Chomsky, et basée sur le seul aspect morphosyntaxique de la langue, révélait dans un premier temps la règle d'emploi sous forme de modèle, avant de traiter de la difficulté ; ensuite elle soumettait l'apprenant à un conditionnement pavlovien du réflexe conditionnel à une forme de structure « *clonée* » à partir de ce modèle.

Enfin elle faisait évaporer toute la curiosité et la motivation chez l'apprenant en l'empêchant d'aller de lui-même, à la découverte en dernière instance, de la règle d'emploi, afin de bâtir une grammaire personnelle, lui permettant de construire ses propres discours.

(¹) Commission Nationale des programmes, op.cit., p.14.

Cette méthode dite « *déductive* »¹ qui partait de la règle, de la généralité pour aboutir au cas particulier, ne permet pas à l'apprenant de se faire sa propre formulation de la règle de grammaire. Par ailleurs elle focalise l'attention uniquement sur la structure limitée de la phrase (la phrase simple, la phrase complexe, les concordances, les accords, le pluriel...) mais accordait peu d'importance à un cadre plus global qui est la grammaire du texte (système des temps, les réseaux des articulateurs, les indices de co-référenciation liés à la distribution du thème central...), ainsi qu'à la grammaire dite du discours ou de l'énonciation ou de la co-énonciation (indices de l'émetteur, du récepteur, les modalisateurs - adjectifs et adverbes subjectifs -, la ponctuation...).

I.4. Les niveaux de la grammaire :

I.4.1. Le niveau phrastique :

La pratique pédagogique a longtemps consacré la grammaire phrastique comme principale source d'inspiration des exercices. Les principaux griefs que l'on pourrait formuler à l'endroit de cette pédagogie (de batteries d'exercices structuraux), c'est d'abord le fait qu'on plaçait souvent l'élève dans une position qui l'obligeait à réagir et non à réfléchir et puis agir. Il répondait au réflexe pavlovien du stimulant de l'exemple. Ensuite, Le générativisme a proposé à l'apprenant une méthode basée sur des phrases numérotées qui ne présentaient entre elles aucune liaison sémantique.

Il fallait procéder au traitement local du fait linguistique. Le structuralisme (*Chomsky et Halley*) était la source d'inspiration de cette grammaire générative. Enfin, ce courant de la linguistique des années 40 était destiné initialement à décrire les langues naturelles asiatiques dans leur structure, tout en évacuant leur aspect sémantique. D'où l'exemple structurellement plausible mais sémantiquement inconcevable du (Sujet + Verbe + Complément) «Le chat boit le lait –ou- le lait boit le chat ».

(¹) La méthode déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire.

I.4.2. Le niveau textuel :

Le système éducatif Algérien a apporté ces dernières années plusieurs méthodes d'approche concernant l'enseignement des langues étrangères. De l'approche par objectifs (d'Unité Didactique), l'approche par compétences enfin à l'approche par situation. Dans tous les cas de figure, et contrairement à l'enseignement de la grammaire phrastique, la méthode la plus efficace est celle de l'enseignement de la grammaire de texte et de la grammaire du discours comme il a été signalé dans le programme scolaire:

« Le programme de 2^{ème} A.S. accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation »¹

Il consiste à proposer à l'élève un fait de langue en contexte, c'est-à-dire dans un texte « intéressant » à exploiter pédagogiquement. Cette méthode est rentable à plus d'un titre car elle permet de situer le fait de langue à étudier dans son contexte global. Le support choisi doit contenir le (ou les) point (s) de langue ciblé (s) comme trait pertinent. L'exercice (ou la tâche) doit être conçu à partir d'un texte dont il faut considérer ce qui suit :

- a- L'Énonciation: (qui parle à qui, les indices de personne, le registre de langue).
- b- Les choix syntaxiques : (les temps, les qualifiants, les accords...).
- C- L'enjeu du discours : argumentation, narration, explication, description...).
- D- La progression thématique :(la cohérence textuelle, la stratégie discursive, la visée de l'auteur...).

Cette approche permet donc de dévoiler l'ancrage du fait grammatical étudié, de le situer dans son contexte et de l'inscrire dans une grammaire sémantique qui peut permettre à l'élève de tirer des conclusions et de comprendre les choix faits par l'auteur du texte. Les choix grammaticaux ne sont jamais gratuits dans un discours.

(¹) Commission Nationale des programmes, op. cit. p. 41.

Ce qu'il faut souligner avec insistance. C'est le fait de ne pas rester au stade de l'étude d'une langue pour elle-même, car il est difficile d'apprendre le fonctionnement de cette langue si l'on ne propose que des activités dans lesquelles le langage « *tournerait à vide* », où le seul rôle du métalangage serait d'expliquer le fonctionnement de ce langage. La grammaire ne doit pas constituer une fin en soi ni une compétence terminale mais un moyen d'atteindre d'autres compétences (lecture, production, communication).

L'étude d'une langue devrait s'appuyer sur des attitudes de curiosité et de recherche, entièrement opposées aux attitudes dogmatiques trop souvent de règle basées sur la formulation d'hypothèses, leur vérification et la construction de raisonnements de conceptualisation. La pédagogie qui accompagnait la grammaire traditionnelle était du genre « *transmissif* » ou « *de processus d'inculcation et d'imposition* ».

L'enseignant censé tout savoir, venait en classe pour « *enseigner* » ou effectuer, à sens unique, un transvasement du savoir vers un "élève" censé tout ignorer. Il décrétait ce qu'il jugeait bon à être enseigné, sans se soucier des conditions d'apprentissage, de l'efficacité et même parfois de l'utilité de ce qu'il proposait. A défaut d'un cadre d'orientation et de formation théorique, ce genre de méthodologie risque encore de sévir dans les classes de langue.

Mais grâce aux nouvelles technologies et à l'apport des nouvelles méthodes telles la pédagogie de projet, où toute activité doit s'inscrire dans une planification pédagogique, l'élève peut lui-même aller à la recherche de l'information et pourquoi pas devancer le maître dans la construction du savoir et du savoir-faire.

Le dévoilement de la règle doit s'effectuer en fin de parcours, c'est-à-dire à l'issue de l'activité qui doit démarrer d'une situation problème, en transitant par une situation recherche et en débouchant sur une solution-réponse. En d'autres termes, l'apprentissage doit être conduit de la difficulté vers le concept et non du concept vers la difficulté. Cette démarche est dite « *inductive* »¹, c'est-à-dire du cas singulier vers la généralité et la règle qui préside à l'emploi. L'approche onomasiologique doit primer sur l'approche sémasiologique, c'est-à-dire du mot vers le concept et non du concept vers le mot.

*** Le choix de la grammaire de Texte :**

Le choix pédagogique de la grammaire de texte permet au concepteur de l'exercice de traiter le fait linguistique (lexique, grammaire, orthographe.) d'une manière intégrative et globale, car tous les aspects du texte seront pris en charge (les différentes progressions, le lexique, le sens, les arguments, la mise en page, la ponctuation, la rhétorique, l'énonciation, les registres de langue, la situation et L'intention de communication ...) car il s'agit dans ce cas de faire une grammaire en contexte, alors que la syntaxe de phrase décontextualise le fait grammatical.

Considérant que les multiples systèmes d'un texte progressent tous en même temps, ils seront mis en interaction syntaxique verticale et horizontale : (système verbal, les temps, les articulateurs, les accords, les reprises grammaticales, le genre, le nombre...).

(¹) La démarche inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

Chapitre II

La grammaire dans l'approche communicative

II.1. L'enseignement communicatif du FLE:

L'enseignement du français en Algérie ne peut se concevoir que dans la globalité du système d'éducation. De ce fait, la langue française garde une place prépondérante par rapport aux autres langues étrangères, en raison des circonstances historiques et pour répondre à un contexte nouveau.

Comme langue étrangère ou seconde, elle doit viser un but pratique voire fonctionnel. L'initiation à une langue vivante, simple, instrument de communication préparant à une ouverture plus large sur le monde. L'objectif assigné au français en 2^{ème} AS. C'est l'apprentissage à communiquer en langue étrangère et l'acquisition des mécanismes de langue. Ceci a été souligné par les directives pédagogiques:

« Le programme de 2^{ème} AS, comme son prédécesseur, accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation et à l'approche communicative qui sont posés comme Préalable. »¹

Il est à noter que le courant communicatif prédomine dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les orientations qui le caractérisent tendent à replacer l'élève au centre des activités de l'enseignement /apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de la communication à développer sous un éclairage nouveau.

Ainsi, en général, on définit des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des élèves. De plus, l'apprentissage de la langue étrangère doit contribuer au développement global de l'élève. C'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier tient compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent, de leurs différents styles d'apprentissage².

(1) Commission Nationale des programmes, op.cit., p.41

(2) Quand on parle de styles d'apprentissage. On se réfère aux différents possibilités d'élaboration des informations que l'apprenant utilise dans son processus d'apprentissage bien entendu, les styles sont liés aux stratégies que l'on utilise pour résoudre une tâche communicative.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire et un savoir-être qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge. En ce sens Tagliante (2000) dit :

« ...L'enseignant participe à cette réflexion car son rôle est de guider l'apprenant vers la découverte. Ce faisant, il a avec lui une attitude de facilitateur, qu'il soit ou non sympathique... »¹

II.1.1. Les fondements communicatifs:

Nous aborderons dans ce qui va suivre les fondements des approches communicatives, permettant d'assurer une bonne acquisition de la langue française chez nos élèves:

* Par exemple, la création d'une ambiance favorable à l'apprentissage du français. Il est important de créer, dans la classe de langue, une atmosphère propice à l'apprentissage du français.

* De même, la création d'un milieu sécurisant. On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente. Il appartient à l'enseignant de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les apprenants considèrent l'apprentissage de la langue étrangère comme une aventure intéressante et motivante.

C'est pourquoi on doit choisir les thèmes et les activités d'apprentissage, et privilégier certains types d'interactions.

* Enfin, la création d'un milieu d'apprentissage en FLE. Il est souhaitable que les leçons de français aient lieu dans une salle réservée à cet effet. L'enseignant peut alors y créer une ambiance favorable en la décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français ; en y installant un choix de livres et de revues, ainsi qu'en y faisant jouer des chansons. Une telle ambiance encouragera l'élève à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage.

(1) TAGLIANTE CH., op.cit., p.39.

En principe, il est à remarquer que l'enseignant doit utiliser le français autant que possible dans ses relations avec les apprenants, afin de leur démontrer l'efficacité de la langue étrangère comme moyen de communication.

Pendant la classe, il est possible d'exposer à l'apprenant le contenu de leçon en l'utilisant un contexte signifiant. L'enseignant se limitera, dans un premier temps, à des énoncés semblables à ceux déjà mentionnés pour passer, ensuite, à une utilisation plus étendue du français, de façon à ce que l'élève s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec le français.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant le cours de langue étrangère, et même en dehors de la classe, l'enseignant implique l'apprenant dans des interactions langagières qui peuvent constituer des expériences de communication authentiques.

II.1.2. La pratique communicative:

Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'élève à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte scolaire, l'enseignant doit néanmoins s'inspirer de ces situations réelles pour orienter son enseignement.

Il apparaît évident que l'on doit éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, ou en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices théoriques semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation des jeunes apprenants.

Ainsi on aura intérêt à proposer à l'apprenant des activités qui l'amèneront à utiliser la langue étrangère aux mêmes fins que sa langue maternelle, c'est-à-dire pour échanger de l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter ... De telles activités de communication peuvent être proposées alors même que l'apprenant débute son apprentissage de la langue étrangère, à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissance du français ainsi qu'à son développement cognitif et affectif.

De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulation et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'apprenant peut être appelé à vivre à l'extérieur de la classe.

Au cours de ces activités, lorsque l'élève aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble du groupe classe.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les apprenants à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'apprenant sera encouragé, par exemple, à circuler librement dans la classe, à s'approcher de la personne à qui il parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriées.

II.1.3. La variété des tâches communicatives:

Il est interdit aux élèves de rester réceptifs et se mettre uniquement en état d'activité mentale, mais encore faut-il que les enseignants sachent les aiguiller correctement. Le professeur n'est pas le centre du monde et l'élève construit son apprentissage avec l'aide du professeur, tout en étant productif tant à l'oral qu'à l'écrit d'après BÉRARD (1991):

« L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions; donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère; l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... »¹

Ajoutons, aussi, que les tâches communicatives devraient être ordonnées, de préférence, en fonction de leur degré de difficulté ou de complexité, et en fonction de facteurs tels que les possibilités d'interaction, le nombre de mots par énoncé, le degré de complexité syntaxique et de difficulté du vocabulaire, et enfin, des facteurs cognitifs. Il convient de noter qu'il n'est pas nécessaire de procéder à un enseignement explicite des règles grammaticales, ce qui n'est cependant pas exclu.

Dans l'approche communicative, la variété est considérée comme une nécessité. Désormais, les unités d'apprentissage ne sont plus coulées dans un moule rigide. Les exercices ne se déroulent plus de façon routinière ; les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire. Au contraire, il est recommandé à l'enseignant d'être éclectique, c'est-à-dire, d'utiliser toutes les techniques d'enseignement qui lui apparaissent efficaces.

La variété préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et même aux styles d'apprentissage des apprenants. En effet, il est généralement admis que les apprenants n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire, qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, par exemple, certains apprenants ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts à parler, alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, en chantant ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque apprenant et en tenir compte, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous les élèves.

(1) BÉRARD É., L'approche communicative, Théorie et pratiques, Paris, CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1991, p.44

a. La variété dans les types d'interactions:

Les interactions d'apprenant à apprenant et le travail d'équipe devraient être favorisés afin de varier les différents types d'interactions. De plus, si possible, l'enseignant mettra les élèves en contact avec de nouveaux interlocuteurs francophones.

b. La variété dans les thèmes:

On devrait traiter de sujets que l'apprenant connaît bien et qu'il aime: la famille, les animaux, les héros du cinéma et des dessins animés, les sports, les passe-temps. On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des apprenants afin de déterminer les sujets qui les intéressent.

c. La variété dans les activités d'apprentissage:

Le développement intellectuel, ainsi que la capacité d'attention des élèves du secondaire, leur permettent de s'intéresser à des projets tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage. Au cours d'activités de ce genre, l'élève sera amené à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communication authentiques ou simulées.

d. La variété dans le déroulement des leçons:

C'est en préparant des leçons ou des unités pédagogiques variées que l'enseignant peut assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les apprenants. C'est pourquoi les unités ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres par leur contenu, par le type, par le nombre et par l'agencement des activités. De plus, à l'intérieur de ces unités, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon l'intention pédagogique poursuivie.

II.2. La grammaire communicative:

Il est important que la maîtrise de la grammaire puisse permettre à l'élève d'utiliser le français dans les situations de communication. Elle développe chez lui, certaines compétences communicatives. A cet effet, affirme C. Tagliante (2000):

«Ce n'est pas seulement en ce sens que l'on peut parler de grammaire communicative. En effet, l'approche communicative s'intéresse aussi à la grammaire "en situation": la grammaire de l'oral et de l'écrit et la grammaire textuelle.»¹

Nous allons parler de la place accordée à l'enseignement explicite de la grammaire dans une approche communicative. Nous trouvons que les avis sont loin d'être unanimes. Certains auteurs de manuels ou concepteurs de programmes estiment qu'il faut donner aux élèves de solides bases structurales, à partir desquelles ils pourront construire les différentes compétences nécessaires à la communication².

D'autres privilégient le recours à des activités communicatives, considérant que la compétence grammaticale viendra d'elle-même. Entre ces deux extrêmes, on trouve diverses approches qui cherchent à établir un équilibre approprié entre les activités axées sur la fluidité verbale et celles qui insistent sur la précision de la forme. L'enseignement des langues doit, donc, développer ces deux aspects, mais pas forcément de front. Tout dépend du point de grammaire en question. Comme D.A. wilkins l'écrivait déjà en 1972:

«...pour communiquer de manière compréhensible et adéquate, il est nécessaire de connaître à la fois la grammaire et le vocabulaire.»³

⁽¹⁾ TAGLIANTE CH.,op.cit.p.39.

⁽²⁾ Les compétences communicatives qui désignent la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée ; d'adapter son discours à la situation de communication prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent.

⁽³⁾ WILKINS D.A., *facteurs sémantiques situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'une progression*, études de linguistique appliquée, n°16, Oct. Déc, 1974

Un enseignement grammatical explicite s'avère efficace par les formes simples, leur réemploi spontané par les apprenants. Il n'en va pas de même pour les structures plus complexes, notamment quand la relation forme - fonction n'apparaît pas nettement. Pour l'acquisition de ces formes "difficiles", on dispose de toute une panoplie d'activités de grammaire.

Quelle que soit l'approche retenue, il faut que les élèves soient initiés aux structures, parce qu'ils en ont besoin pour exécuter les tâches communicatives. Pour cela il faut qu'ils comprennent clairement la relation entre les formes et leur utilisation dans la communication.

Il est nécessaire de tenir compte des différences de rythmes et de styles d'apprentissage. Certains apprennent mieux en découvrant les règles par eux-mêmes dans une approche inductive, et d'autres préfèrent qu'on les leur communique dès le début. En fait, on a besoin d'une approche souple, pour que l'on puisse adapter en fonction des styles d'apprentissage¹ et du point de grammaire à étudier. Par exemple, quand une règle comporte de nombreuses exceptions, il est plus efficace de donner la règle aux apprenants; la leur faire trouver par eux-mêmes au risque de les embrouiller et de les décourager).

En classe, on peut axer les activités, à la fois, sur l'implicite² et sur l'explicite. Les activités de sensibilisation font réfléchir les apprenants sur la langue produite

(¹) P. Bertocchini, E. Costanzo, Manuel de formation pratique, clé internationale 2008, p.40-42

(²) Bien que H. BESSE souligne fort justement « que les techniques implicites (et tout particulièrement celle des exercices structuraux) ne diffèrent des techniques explicites qu'en apparence et qu'elles conduisent toujours à imposer à l'apprenant un modèle grammatical métalinguistique. Il s'agit, la plupart du temps, d'enseigner de manière implicite un modèle grammatical et non d'un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère » in *Primeras jornadas...* (Ouv. cité) p.40. Dans les études de linguistique appliquée n° 25 Janvier Mars 1977, Didier, Paris, p. 17, il reprend cette affirmation : « il s'agit, en fait, à travers des techniques diverses, (gestuelle, jeux, exercices structuraux, tableau de feutre, etc.) d'enseigner implicitement et/ou explicitement, une fois de plus, une description ou une simulation (ici de l'anglais) en laissant entendre qu'elle est l'équivalent du système de règles intériorisé (par les anglophones). « Ainsi, les didacticiens prennent-ils conscience de cette confusion grammaire intériorisée / grammaire décrite dont nous traitons ci-dessus, ici à propos de « Behind the words » du groupe Charlielle et dans ELAN n° 25 toujours, p. 21, BESSE insiste : « il ne s'agit que d'une modernisation de la vieille technique d'enseignement inductif (des exemples à la règle) dont on a censuré l'explicitation terminologique ».

Tandis que les activités communicatives leur donnent la possibilité d'automatiser l'emploi des structures, explicitement apprises.

Quand une activité a pour objectif premier la précision de la structure à enseigner, les apprenants savent que les erreurs seront corrigées. Quand elle vise surtout le développement de la fluidité verbale, il leur faut savoir, et admettre, que les erreurs sont plus ou moins inévitables, en particulier lorsque la tâche sollicite fortement leur compétence linguistique transitoire. Ils doivent oser prendre des risques, formuler des hypothèses et les mettre à l'épreuve. C'est un aspect important de l'apprentissage, qui requiert une ambiance de classe conviviale, où l'on encourage toutes les tentatives de communication et où l'on établit un équilibre entre tolérance et correction.

II.2.1. Les techniques de l'enseignement de la grammaire:

La réussite de l'enseignement de la grammaire exigera l'application de techniques et stratégies, dans le but de faciliter les tâches de l'enseignant. Nous proposons quelques techniques qui sont le résultat d'une observation faite sur terrain, par A. PECK (1988), qui est arrivé à en dégager cinq types majeurs de techniques d'enseignement de la grammaire : identification, classification, systématisation, application et généralisation. Pour lui, le recours à telle ou telle technique varie selon chaque enseignant.

Prenons le cas d'un enseignant. Il fait tout d'abord identifier un certain nombre de phrases clés portant sur des verbes à l'infinitif (se rapportant à une recette de cuisine, par exemple) destinés à être transformés à la forme impersonnelle avec '*Il faut que*' (faire bouillir, faire fondre, mélanger). Puis, elle procède à une systématisation. Etant donné qu'avec les verbes avec '*Il faut que*' sont tous suivis du mode subjonctif, Il explique comment chacun est formé d'une racine et d'un ensemble de terminaisons. Selon Peck, il y a là un début de généralisation et, partant, de systématisation.

Cet enseignant attire ensuite l'attention des apprenants sur la différence entre certains types de verbes, réguliers et irréguliers. En regroupant ainsi chacun des verbes de la liste dans des catégories différentes, il procède à une classification.

II.2.2. Le modèle grammatical en classe:

C'est à partir d'une expérience en classe de langue, qu'on pourrait dégager cinq grandes caractéristiques :

- * L'explication et la simplification. L'enseignant doit procéder à une sélection dans ses connaissances, afin de ne présenter aux apprenants que ce qui lui semble le plus utile pour eux, compte tenu de leurs connaissances grammaticales antérieures.
- * La proposition des phrases types. Au lieu de donner une règle grammaticale, l'enseignant peut recourir à des mots clés, à des phrases types dont les conventions ont été établies dès les premières leçons d'un cours.
- * La proposition des situations exemples, afin d'arriver à faire produire par les apprenants des énoncés à la forme conditionnelle.
- * Le commentaire et l'emploi de la forme enseignée. Il arrive parfois que l'enseignant fasse un commentaire d'ordre pédagogique concernant une forme grammaticale pour mieux faire saisir une explication grammaticale.
- * Le recours à des explications reposant sur l'éclectisme¹. C'est le cas d'une enseignante qui pose une série de questions afin de faire réutiliser les formes conjuguées du verbe '*prendre*' sans avoir recours à un langage grammatical, tout en faisant suivre cette séquence d'une explicitation de la conjugaison du verbe, c'est-à-dire en faisant appel, cette fois-ci, à une seconde méthodologie, plus traditionnelle.

Chaque enseignant dispose de plus d'un modèle grammatical et il recourt tantôt à un modèle, tantôt à un autre, dans ses explications grammaticales.

(1) Eclectisme en didactique des langues, dans des moments où une méthodologie dominante tend à proposer un modèle unique et réputé cohérent de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

II.2.3. Les dimensions de la grammaire:

La grammaire permet à l'élève de maîtriser et produire en langue étrangère. C'est pour cela, l'approche communicative accorde une place importante, à l'enseignement de cette composante, d'après l'affirmation de *Moirand, Porquier, Vivès* (1990), selon laquelle:

" ...la grammaire, entrant à part entière dans les capacités communicatives d'un locuteur(en compréhension comme en production), associe nécessairement des formes à des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques, les dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage"¹

Cette idée est soutenue par *M. Celce-Murcia et S. Hilles* (1988). Ils suggèrent d'intégrer la grammaire dans un cadre communicatif. Ils rejettent tout enseignement de la grammaire qui serait fait de phrases isolées, au profit d'une grammaire contextualisée.

Pour cela, il suppose qu'enseigner la grammaire consiste à aider l'apprenant à saisir la relation entre structures grammaticales et trois autres dimensions de la langue : la dimension sociale, la dimension sémantique et la dimension discursive.

Par dimension sociale, "*Celce-Murcia*" et "*Hilles*", c'est toute référence aux rôles sociaux des interlocuteurs, à leurs interrelations, ainsi qu'au but de la communication. Des fonctions langagières (ou acte de parole) comme *inviter, refuser, approuver...*, sont très dépendantes de facteurs sociaux tels que la politesse, la familiarité, etc. Par exemple, lors d'un refus, à la suite d'une requête, les mots et les structures grammaticales dépendent de deux variables en jeu : le degré de familiarité des interlocuteurs et leurs rôles sociaux.

(1) MOIRAND S., Une grammaire des textes et des dialogues, Paris , Hachette F.L.E, Collection F. Série F/Autoformation, 1990, P.6.

Une des façons de faire saisir l'adéquation entre une structure grammaticale et une dimension sociale, consiste à recourir à une technique pédagogique, comme la dramatisation ou le jeu de rôles, c'est-à-dire, une technique qui paraisse la plus susceptible de sensibiliser l'apprenant, par exemple, à différentes formes de politesse.

Quant aux structures grammaticales qui sont le plus liées à une dimension sémantique, ce sont les notions de temps, d'espace, de degré, de quantité et de probabilité. Par exemple, les mots *quelques* et *peu*, comme dans *Jean a quelques bonnes idées*, *Jean à peu de bonnes idées*. Dans des cas de ce type, le choix des éléments linguistiques est guidé, non pas par les interlocuteurs en présence, mais par ce que la personne veut dire, par le message à communiquer.

Enfin par dimension discursive, c'est les phénomènes tels que l'ordre des mots, la séquence des informations connues et non connues, l'enchaînement des idées discutées. Pour faciliter la prise de conscience d'une association entre une certaine structure et le discours par l'apprenant, on pourrait recourir à la technique de création de textes, de manipulation et d'explication.

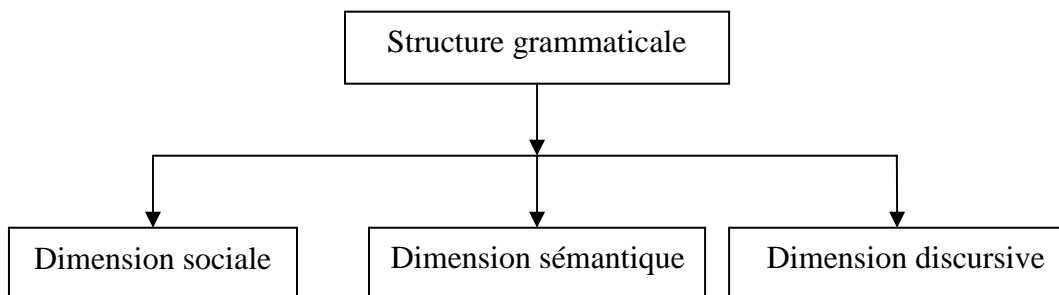


Figure: Les structures grammaticales

D'après le présent schéma, nous constatons que la structure grammaticale est associée à l'un ou l'autre des trois aspects d'une langue (social, sémantique et discursif) formant la langue et facilitant la compréhension et la production en langue étrangère, chez nos élèves.

II.2.4. La conceptualisation grammaticale:

La maîtrise de la langue exigera un passage aux activités de grammaire qui développent, chez nos élèves, une capacité d'analyse et de réflexion, comme le souligne *C. Tagliante* (2000):

«...Les activités pratiquées en approche communicative font appel aux capacités d'analyse et de réflexion des apprenants.»

Nous constatons que la réflexion est le fruit d'un enseignement grammatical pratiqué en classe de langue. Elle n'est faite que dans la langue de départ des élèves, car toute réflexion grammaticale n'est qu'explicitation de l'implicite et, en pareil cas, l'implicite¹ ne peut être que celui de la langue maternelle. Cette réflexion portera sur les quelques éléments de la langue étrangère qui ont été appris à l'aide de différents types d'exercices de grammaire ou de pratiques langagières. Ceci, afin de donner à l'apprenant, très tôt, un certain savoir intuitif de ce qui est grammaticalement possible ou non, dans la langue cible.

En prenant en considération le niveau de nos élèves (niveau intermédiaire ou avancé), les exercices de conceptualisation² se déroulent dans la langue étrangère. Son objectif, affirme *H. BESSE* (1970) est d' :

« (être) susceptibles de susciter la réflexion grammaticale des apprenants sur la Langue étrangère».

En prenant comme point de départ les erreurs commises par certains élèves, il faut miser sur l'intuition grammaticale de ceux qui ont déjà intériorisé ce micro-système, pour leur faire élucider eux-mêmes les règles, dans leur propre langage.

(1) L'implicite ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. (Besse, Porquier, P.80)

(2) La conceptualisation, fondée sur les principes du constructivisme (Piaget), est une activité de résolution du problème, utilisée en grammaire, comme l'ont illustré les travaux de Besse et Porquier (1984). L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus lexical, grammatical, discursif, etc.).

L'enseignant est donc le facilitateur du savoir. Il fait alors produire des phrases qui incluent la difficulté grammaticale et il les fait regrouper en deux catégories : les phrases correctes et les phrases incorrectes. Il y aura, alors, formulation de quelques hypothèses par les apprenants sur le fonctionnement de la langue étrangère, ainsi que des hypothèses qui seront testées en faisant produire quelques phrases. C'est ce qu'affirme *Tagliante* (2000):

«L'enseignant participe à cette réflexion car son rôle est de guider l'apprenant vers la découverte. Ce faisant, il a avec lui une attitude de facilitateur, qu'il soit ou non sympathique...»¹

Cependant, il est à éviter de faire reconstituer des règles que l'on trouve dans des grammaires d'apprentissage ou de référence, plutôt que d'amener les élèves à conceptualiser² selon leurs propres règles. Il ne s'agit pas, non plus, de faire reproduire des règles de grammaire apprises antérieurement.

(¹) TAGLIANTE CH.,op.cit., P.39 .

(²) Il faut qu'il soit bien clair que « conceptualiser » pour nous ne signifie pas conscientisation métalinguistique du processus langagier inclus dans l'exercice, sinon l'opposition implicite / explicite correspondrait à une réalité pédagogique ; « conceptualiser » est à entendre comme le fait de rassembler les éléments d'un micro-système grammatical (de « donner à prendre » un ensemble organisé selon une loi). On voit que la pédagogie des langues étrangères va du système à l'application (malgré ses prises de positions), à l'inverse de l'apprentissage de la langue maternelle où l'enfant est d'abord aux prises avec la réalité linguistique, dont on peut supposer qu'il abstrait des éléments systématiques peu à peu. Ainsi, l'étude de Ch. P. BOUTON (« L'acquisition d'une langue étrangère », Klincksieck, Paris, 1974, p.169) n'est-elle pas contradictoire avec notre analyse : « Ce sont des réalisations du discours, telles que les lois même de la communication les façonnent qui ont constitué l'expérience verbale primaire de l'enfant. Ces réalisations se sont imposées à lui d'une manière globale sans que les sujets parlants qui composent le milieu verbal de l'enfant aient essayé de les limiter ou de les réduire aux dimensions du système... »

Chapitre III

Les types d'évaluation en grammaire

III.1. La conception des exercices :

Dans l'enseignement des langues étrangères, le mot exercice est employé, pour désigner, les mécanismes individuels ou collectifs permettant d'acquérir un certain nombre de compétences langagières, comme le fait remarquer, G. VIGNER(1984):

« ...L'exercice comme technique d'apprentissage traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langues, quelles que soient par ailleurs leurs options linguistiques méthodologiques. »¹

Quant à Besse, il le définit comme tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif et métalinguistique marqué, une tâche demandée par le professeur aux élèves et évaluée par lui. Il s'agit d'un point de langue que l'élève est censé travailler sur une consigne précise ou un modèle, d'une manière répétitive, évalué de la part de l'enseignant.

Nous retenons, comme étant important, que la conception d'exercices s'inscrit dans une pédagogie d'apprentissage (même si celle-ci doit être momentanément différenciée) et non dans une pédagogie de sanction. L'exercice est un moment d'apprentissage dans une démarche de pédagogie de résolution de problèmes² et non une démarche de pièges, qui placerait l'élève dans une situation de victime et non de personne active. Les difficultés inscrites dans l'exercice doivent solliciter l'élève à la mesure de ses capacités. Avant de soumettre l'élève à un questionnaire ou à un exercice, il faut d'abord traiter l'ensemble des questions et prévoir toutes les réponses probables que pourrait donner l'élève. Un exercice difficile qui dépasserait les capacités cognitives de l'apprenant, placerait celui-ci dans une situation d'échec qui le condamnerait à l'avance.

(1)VIGNER Gop.cit.,p.71

(2) la résolution de problèmes comporte trois grands processus: la représentation du problème, le transfert des connaissances et habilités, et l'évaluation de la justesse des solutions (Gagne, 1985). Chacun de ces processus nécessite plusieurs opérations, pour les fins de notre réflexion, nous ne tiendrons pas compte de chacune des opérations, mais seulement des trois processus fondamentaux.

La conception des exercices qui peuvent faire l'objet d'une note, doit s'inscrire dans la logique des critères d'enseignement qui aboutiront en aval, comme critères d'évaluation. Autrement dit, l'enseignant évalue prioritairement ce qu'il aura enseigné, sous forme de pré-recquis.

III.1.1. Les finalités des exercices de grammaire:

Les exercices de grammaire ont occupé une place prè-mordiale dans l'enseignement de FLE. Etant soumis aux apprenants, ces exercices possèdent des finalités correspondant à la phase d'acquisition, et à la phase d'évaluation. Elles sont:

- 1- L'acquisition d'éléments de réflexion métalinguistique: les exercices conçus dans ce but visent à amener l'apprenant à se poser les questions nécessaires à la production de phrases grammaticalement correctes.
- 2- L'acquisition d'automatismes, c'est-à-dire la mémorisation de structures pour et par leur réemploi. Les exercices conçus dans ce but consistent en la reproduction de structures données a priori.
- 3- L'évaluation des acquis: les exercices correspondant aux deux premières finalités peuvent convenir ici, mais d'autres aussi.

III.1.2. Les caractéristiques des exercices de grammaire:

Nous étudierons certaines caractéristiques des exercices de grammaire permettant d'évaluer la pertinence et de juger de l'efficacité, de ces activités dans l'apprentissage de FLE. Qui sont:

a- Simplicité des exercices :

Pour atteindre les objectifs tracés par les concepteurs du programme, et pour juger la pertinence de ces activités dans le manuel scolaire, nous présentons quelques caractéristiques des exercices, dans le manuel scolaire qui permettent d'évaluer l'efficacité de ses pratiques. Pour enlever l'ambiguïté, la simplicité des exercices de grammaire est exigée, dans la forme et la consigne.

Il est nécessaire d'employer des exercices de grammaire avec des questions et consignes adaptées au niveau de nos élèves, le plus souvent prévus pour une exploitation écrite. Par conséquent, il convient, surtout au début, de se limiter à des phrases courtes, cette règle est d'ailleurs facile à respecter dans les premières leçons au cours desquelles ces phrases courtes obligent à n'utiliser que des structures simples dans le cadre desquelles le problème prend tout son relief.

b- La variété des exercices :

Il est important que les exercices de grammaire soient variés en matière de consignes, et courts dans leur forme, de manière à atteindre les objectifs assignés au début de chaque séquence, non pas que la répétition automatique soit nuisible, mais au contraire, on nous apprend qu'elle est nécessaire à la fixation d'habitudes et de réflexes, bien que l'élève risque de ne plus être motivé.

Il est nécessaire, dans ce cas d'employer les formes différentes d'activités de grammaire telles que: les exercices à trous, quelquefois des exercices structuraux, pour illustrer et fixer les oppositions choisies. En procédant de sorte, on évite la monotonie provoquée par la répétition de consignes de structure identiques ou très proches.

Les exercices variés, mais en même temps courts, permettent de trouver l'équilibre entre le nombre des phrases suffisant pour fixer l'opposition, et l'accumulation qui provoque une lassitude chez les élèves.

La question doit prendre en charge les différents niveaux taxonomiques de la difficulté et comporter alternativement une question facile puis une question difficile, et ainsi de suite. Ce qui permettra sans doute à l'apprenant, quelque soit son niveau, d'obtenir une note plus ou moins satisfaisante.

Il importe que la difficulté reste constante; que l'élève puisse avancer sans à-coups. On peut donc, dans une certaine mesure, s'en tenir à un nombre moyen de phrases.

c- La progression des exercices :

La progression a toujours été le souci des enseignants, elle prend toute son importance dans le manuel scolaire. La consigne doit être réduite au minimum, pour permettre aux élèves de garder le contact avec la réalité vivante de la langue ; et d'autre part d'assurer la manipulation du texte support.

Il convient, donc, de distinguer deux aspects de la progression d'un type d'activité de grammaire à l'autre, à l'intérieur d'une séquence d'apprentissage, d'une question à l'autre, à l'intérieur de chaque exercice, comme aussi à l'intérieur de la séquence. On se souciera d'aller du plus simple au plus complexe de façon à éviter l'ambiguïté de la consigne dans les exercices, de même que celle du contexte dans lequel se manifesterait l'opposition.

d- La mise en situation des exercices :

On appelle la mise en situation le rapport entre les exercices proposés de grammaire et la typologie textuelle. Elle est nécessaire puisqu'elle intervient à deux niveaux: celui de la liaison entre le contenu sémantique des phrases proposées et le type de texte; si jamais il en existe un, et la forme de l'exercice lui-même.

D'ailleurs, pour avoir tenté une telle expérience, on constate que, dans un exercice trop long ou monotone, l'élève perd peu à peu, conscience du contenu des mots et de la situation. Il est loisible à discuter de l'utilité et de l'efficacité de ce phénomène. Pour fixer une structure, si les élèves se trouvent en classe face à face avec le professeur, la question ne se pose pas.

Il convient d'éviter cet exercice lorsque l'élève a réussi à relier les phrases de chaque exercice à thème connu, soit parce qu'ils sont assez généraux, soit parce qu'on les retrouve dans le dialogue. Il reste à se préoccuper d'introduire un peu de vraisemblance dans la présentation de l'exercice dans l'agencement.

Il est souvent possible d'emprunter au texte support même, et ce n'est pas là son moindre avantage, un couple de répliques qui permettront de présenter telle opposition.

III.1.3. La classification des exercices de grammaire:

La classification des exercices de grammaire que nous proposons est inspirée de la démarche de *Besse et Porquier*, mais cette fois-ci, selon les activités d'apprentissage proposées dans le manuel scolaire, nous la divisons, en trois grandes activités : la compréhension écrite, les points de langue et l'expression écrite, on a alors trois types d'exercices de grammaire qui sont classés de la manière suivantes:

- 1- les exercices visent la compréhension de l'écrit: les exercices à trous.
- 2- les exercices visent la langue : les exercices structuraux.
- 3- les exercices de production en langue étrangère à partir de séquence au moins partiellement en langue étrangère, parmi lesquels, on peut distinguer:
 - a- les exercices de reformulation
 - b- les exercices de transformation (d'une séquence de langue étrangère en autre séquence de langue étrangère).
 - c- les exercices de réparation de texte

III.2. Les types d'exercices de grammaire:

Nous aborderons quelques types d'exercices qui servent à évaluer les progrès de l'apprentissage dans l'acquisition des connaissances et dans la compréhension des contenus par rapport aux thèmes et aux objectifs de projet ou d'une séquence du manuel scolaire. Ils peuvent être présentés avec des degrés croissants de difficultés permettant aussi à une évaluation plus fine des résultats, comme l'affirme BELABES-NABI (2002) :

«Une typologie d'exercices peut aussi être proposée permettant d'affiner l'apprentissage de la compétence textuelle et discursive. »¹

III.2.1. Les exercices lacunaires:

Selon BESSE et PORQUIER:

« L' exercice lacunaire relève de l'écrit comme de l'oral, son principe est de proposer à l'élève un paradigme d'unités et de lui demander d'insérer chacun d'entre elle dans le trous qui lui est approprie. »²

Ce type d'exercice est appelé le texte à trous ou test de closure. Il s'agit de demander à l'élève de compléter un texte dans lequel l'enseignant a ménagé des lacunes, c'est-à-dire, y placer des mots, des expressions, des accents, ou des signes de ponctuation. Il ne faut pas confondre cela avec le simple exercice à trous fabriqué à partir de phrases isolées ne présentant pas réellement un contexte.

En général, une lacune correspond à un seul mot. Pour faciliter l'exercice et le rendre accessible, on dispose de plusieurs procédés:

- 1- proposer une liste de mots déjà accordés.
- 2- montrer d'abord le texte sous sa forme intégrale, puis le retirer (l'objectif principal devient la mémorisation).
- 3-ménager des lacunes dont la longueur est proportionnelle à celle des mots retirés.
- 4- donner la ou les première(s) lettre(s) des mots retirés.

Cet exercice est pratiqué à intervalles réguliers (*tous les x mots, un mot est effacé, l'enseignant fixant la valeur de la variable x*). L'exercice est alors non ciblé, puisque les lacunes portent sur des mots grammaticaux ou des mots lexicaux. Au contraire, l'exercice est ciblé si les lacunes sont pratiquées selon un objectif spécifique. Les intervalles entre les lacunes sont alors irréguliers.

(1) BELABESE-NABI E., Typologie de textes, Alger: palais du livre, 2002, p17.

(2) BESSE H ,op.cit.p.125.

Dans le cadre de l'apprentissage ou de l'évaluation formative¹, si l'élève propose un autre mot que le mot attendu, l'enseignant devra apprécier si la proposition est acceptable sur le plan syntaxique et sémantique.

Si l'on fournit à l'apprenant, dans le désordre ou dans l'ordre alphabétique, la liste de mots à placer, on réduit fortement le nombre de réponses acceptables pour une lacune donnée. Mais alors, on testera alors uniquement le vocabulaire passif, c'est-à-dire, l'aptitude à comprendre les mots rencontrés. Si aucune liste n'est fournie, on teste le vocabulaire actif, c'est-à-dire l'aptitude à employer les mots connus.

III.2.2. Questionnaires à choix multiples (Q.C.M):

Il est utilisé pour évaluer la compréhension orale ou la compréhension écrite. Il consiste à proposer une phrase ou une question, accompagnée de plusieurs réponses au choix, parmi lesquelles une seule est correcte. Un Questionnaire à choix multiples (QCM) où deux réponses ou plus seraient correctes (parmi quatre à six propositions) est cependant concevable dans certains cas, par exemple. Pour tester la compréhension écrite à un niveau très élevé de l'acquisition.

Il convient à tous les niveaux de tester des compétences diverses: connaissances sur un sujet donné, repérage d'informations dans un texte (la bonne réponse reprend les termes même du texte), compréhension de textes oraux ou écrits, littéraires ou non littéraires (la bonne réponse est une reformulation du texte).

Il est constitué d'ensembles de choix, se présentant sous l'une des deux formes suivantes:

Forme1: question + proposition de réponse

(1) L'évaluation formative a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteint des objectifs. Elle assure le repérage la mise à jour l'identification et l'analyse des difficultés cognitives de chaque apprenant et incite l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiation (Raynal et Rieunier, 1997)

Ex : Dans une phrase, par quoi peut-on généralement remplacer un adjectif qualificatif?

- 1- un adverbe*
- 2- un verbe*
- 3- une proposition relative*
- 4- une proposition infinitive*

Forme2: Début de phrase+ propositions de fin de phrases

Ex: Dans une phrase, on peut généralement remplacer un adjectif qualificatif par...

- 1- un adverbe*
- 2- un verbe*
- 3- une proposition relative*
- 4- une proposition infinitive*

la consigne proposée tient en compte les indications suivantes par exemple: *cocher dans des cases prévues à cet effet, les propositions retenues, entourer les propositions retenues, souligner les propositions retenues, barrer les propositions refusées, écrire, dans des cases prévues à cet effet (une seule), les numéros des propositions retenues.*

Le Questionnaires à choix multiples (QCM), le plus rapide à concevoir et à exécuter est le questionnaire vrai/Faux. Il permet un bref contrôle de la compréhension. Mais la part de chance et de hasard est très grande (l'élève a une chance sur deux de trouver juste, en dehors de toute compétence). Pour contrebalancer cet inconvénient, la réponse fausse peut enlever plus de points que n'en donne la réponse juste.

Il est utilisé comme un exercice d'apprentissage à condition que l'on demande aux élèves de justifier leurs choix et si on les fait réfléchir sur leurs erreurs, au lieu de comptabiliser tout simplement leurs réponses exactes.

III.2.3. L'exercice structural:

L'exercice structural est un instrument privilégié pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxique, ce type d'activité fait acquérir à l'élève la maîtrise d'une structure linguistique qui se fait par la manipulation dans une série de phrase construites sur un modèle proposé comme suit par J.P.CUQ (2003):

«...L'exercice structural que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive les structures grammaticales et articulatoires. »¹

Nous proposons, à cet égard, un classement pratique des activités de grammaire, d'où l'on pourra tirer des exemples proposés par le manuel scolaire, dans la composition des exercices de grammaire. Il ira de simple répétition, nécessaire à la présentation des éléments dans un contexte donné, jusqu'aux transformations complexes qui susciteront l'emploi des structures dans un contexte choisi, et cette fois-ci par l'élève.

III.2.3.1. L'exercice de répétition:

Cet exercice fait partie des exercices structuraux, c'est un exercice d'intonation, dans la mesure où il force l'élève à changer le schéma intonatif d'une séquence. Il consiste à faire répéter les segments de la phrase, puis la dernière. Il assure l'automatisme et la mémorisation des structures enseignées.

L'enseignant demande aux élèves d'écouter puis de répéter après lui une série de phrases contenant des structures à enseigner. Les élèves sont forcés de saisir l'opposition par l'oreille, de la produire et de la comprendre par comparaisons et par analogie, cette répétition permet d'installer des habitudes articulatoires et de développer des habitudes auditives.

(1) CUQ J-P,op.cit.p.97.

III.2.3.2. L'exercice de substitution:

C'est une forme d'exercice structural. Il se fait à partir d'un énoncé fourni, soit en opérant des substitutions, soit en remplaçant un élément de la structure étudiée, ce qui entraîne non seulement un changement de la place mais aussi une modification de certains éléments entrant dans la structuration de la phrase. Il est présenté sous les différentes consignes, par exemple : *Remplacez, Substituez, Mettez à la place de...*

III.2.3.3. Les exercices de transformation:

Dans les exercices dits de substitution, le mot ou groupe de mots proposés vient prendre la place d'un terme de structure. Mais le type d'exercices que nous abordons, permet de passer d'une structure simple à une structure complexe ou inversement. Il consiste à soumettre à des transformations identiques des phrases de même structure.

Dès à présent, il convient de noter que la transformation peut être appliquée à des variantes de plus en plus de la structure de départ. Ainsi, on habitue l'élève à opérer cette modification à l'intérieur de contexte varié de telle façon que le mécanisme de la transformation à opérer ne soit pas fixé dans son esprit dès l'exemple initial. Les élèves entendant une série de phrases données par le maître et y opèrent un changement grammatical sur la consigne telle que: *Transposez au style indirecte, Réécrivez les verbes... ou Transformez les phrases suivantes de façon à introduire... (Manuel scolaire P82)*

III.2.4. Les exercices de reformulations et réécritures :

Selon J.P.Cuq: «...le reformulation est exercice permettant d'automatiser les comportements langagiers et discursifs des élèves.. »¹

Et encore, il a ajouté: « On nomme aussi un exercice qui vise à faire exprimer les contenus d'un document de départ en utilisant des tournures différentes. »²

(1) Ibid ,p.95.

(2) Ibid ,p.96.

La reformulation et la réécriture de texte porte sur la forme de l'expression écrite / orale. Il s'agit de fournir à l'élève un contenu sémantique structuré et développé par rapport à l'exercice de rédaction libre ou avec un sujet. Ces exercices imposent à l'élève une forme de consigne précise, qu'il n'a pas à inventer, ainsi l'enseignant n'aura pas à se demander ce que l'élève a voulu dire, et l'évaluation en sera grandement facilitée.

La consigne est présentée, dans cet exercice en deux sous catégories:

Une série de consigne ayant le passage d'un code à un autre. Par exemple reformuler un schéma, sous forme de phrases, remplacer des dessins par des mots, traduire en phrases les indications d'un plan.

Une deuxième série est consacrée à la reformulation¹ à l'intérieur du code linguistique; par exemple, rédiger un télégramme, faire un résumé, une synthèse de documents, ou faire un compte rendu critique de texte.

Les exercices de ce type s'utilisent, aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation formative des compétences grammaticales et linguistiques acquises, pour éviter à la fois une trop grande subjectivité, lors de la correction ou le découragement avec des élèves faibles, donc on sera amené à définir et à négocier un nombre limité d'objectifs qui seront seuls évalués.

III.2.5. Les matrices de texte :

Elles visent l'expression écrite ou orale, c'est à la fois une contrainte et une aide pour l'expression des élèves, la production en langue étrangère, puisque l'élève doit respecter le modèle ou le canevas proposé. Il est guidé par certain nombre d'étapes prévues par les consignes.

(1) Les activités de reformulation intra linguale. Elles ont surtout été utilisées pour faciliter l'accès au sens étranger (voir, L.G, Kelly, 1976, P.27-33), elles mettent en jeu des notions linguistiques. Telles les fonctions (au sens non grammaticale du terme) ou les actes de langage(voir J.L Austin et J.R Searle, 1970 et 1972), la paraphrase (Voir; C.Fuchs, 1982), Le discours rapporté (Voir; J.Authier,1978)

Les matrices de textes sont utilisables aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation. Leur utilisation en évaluation sommative est traditionnelle (*rédaction, dissertation, essai*), mais pose de grands problèmes docimologiques: si l'on veut éviter une correction trop subjective, il faut formuler des objectifs précis et limités, les communiquer préalablement aux élèves et n'évaluer que les objectifs retenus.

- Conclusion :

En conclusion, nous pouvons dire que la grammaire jouit d'une place prépondérante, dans l'apprentissage de la langue française, comme langue étrangère. Son importance se voit dans la volonté des élèves, lorsqu'ils veulent apprendre le français pour communiquer. L'enseignement de la grammaire implique un vrai passage aux activités langagières qui développent, chez nos élèves, certaines habilités et attitudes nécessaires à la communication. Elles permettent de surmonter les blocages qui comportent tout apprentissage des langues.

Nous avons insisté dans la présente partie sur la place accordée à l'enseignement de la grammaire dans les approches communicatives. Ainsi, en classe, si tout se passe comme on voudrait le supposer, l'acquisition des structures grammaticales devrait être liée aux pratiques langagières. Il est donc nécessaire de construire des exercices de grammaire de telle façon que leur pratique conduise l'élève à utiliser des mécanismes grammaticaux de base qui sont ignorés ou mal dominés par les élèves. C'est aux enseignants de langue, dans ce cas, de les faire connaître et de les faire passer aux élèves, dans la pratique, le savoir grammatical, ainsi, à travers les règles d'usage. Ces règles ne concernent que le professeur ou l'auteur d'exercices.

Ces quelques lignes de repère que nous avons esquissées, définissent très clairement la procédure suivie dans la classe de langue, à travers la pratique des exercices de grammaire, ce qui conduit à faciliter l'apprentissage de français comme langue étrangère. C'est pourquoi, il nous paraît urgent de le faire pratiquer dans l'enseignement du FLE.

Il s'agit, donc, d'amener l'élève à automatiser ces structures de base, c'est-à-dire, à enrichir sa compétence linguistique et communicative, ce qui n'est pas évidemment possible qu'à partir d'une description féconde de la langue à enseigner.

C'est dans la mesure où l'enseignant connaît le fonctionnement linguistique, social et sémantique de la structure grammaticale et qu'il veut faire acquérir aux élèves, qu'il pourra construire des exercices de grammaire adaptés à leur niveau.

Enfin, nous demeurons convaincus qu'il n'y a pas d'enseignement de la grammaire du français sans une véritable pratique communicative. Celle-ci a une large place à l'école. La seule règle que nous pouvons formuler est, que tout enseignement grammatical doit se ramener à des séries d'exercices de grammaire. C'est par l'exercice systématique, selon E. GENOUVRIER (1970), que l'on apprend à parler et à écrire dans une langue étrangère¹.

(1) GENOUVRIER, E. Linguistique et enseignement du Français, Larousse , 1970, p.139

Chapitre IV

La présentation du manuel scolaire

De la 2^{ème} A.S (2006/2007)

- Introduction :

Nous ouvrirons cette partie en la divisant en trois grands chapitres. Le premier est consacré à la présentation du corpus qui, en fait, est le Manuel de 2^{ème} AS, où nous étudierons la structuration et la répartition des activités d'apprentissage. Celles-ci nous prépareront le terrain au deuxième chapitre portant sur la place des activités de grammaire dans le manuel. A ce niveau, nous traiterons les thèmes grammaticaux et les différents types d'activités de grammaire proposées par les concepteurs du programme. Nous y étudierons leur rapport avec les activités d'apprentissage. Enfin, la remise en cause d'un certain type d'activités de grammaire, suivi d'une étude de la consigne, sera la clé de la question de cette partie.

Le travail s'achèvera par une application grammaticale en classe de la 2^{ème} AS, justifiant le besoin des élèves en grammaire d'une part et d'autre part, nous essayerons de démontrer que les exercices de grammaire restent le moyen plus efficace pour l'appropriation des savoirs linguistiques.

IV.1. La mise en forme:

Le manuel scolaire de français de la 2^{ème} AS est un instrument destiné aux élèves ayant des niveaux qui varient entre 16 et 17 ans. Son organisation et sa structuration préparent l'élève à entamer le travail d'apprentissage des contenus linguistiques à l'oral, ainsi qu'à l'écrit. Il est conçu en vue de faciliter la lecture et la compréhension du texte. Son élaboration est conforme aux directives du nouveau programme de réforme, tracé par le Ministère de l'Education. Il est fondé sur la notion de projet didactique et de séquences d'enseignement en apprentissage.

Nous remarquons que le manuel scolaire de la 2^{ème} AS essaye d'articuler les différentes activités d'apprentissage ; de proposer à l'élève des exercices d'application, des activités de compréhension, et de production, pour évaluer ses résultats. Cependant l'enseignant peut l'utiliser comme référence pour son enseignement. Le manuel de l'élève doit permettre à celui-ci, de travailler par lui-même, une fois la leçon de l'enseignant terminé. Il peut également être une source d'information pour d'autres personnes.

IV.1.1. L'aspect matériel du manuel:

A propos de son aspect matériel, le manuel de la 2^{ème} AS est publié en 2006, par l'Office National des Publications Scolaires, conçu comme un manuel de réformes pédagogiques. Il recouvre 223 pages. Il se présente avec une couverture cartonnée et pelliculée qui résiste aux manipulations des élèves, comme elle convient au type du manuel, car elle offre au manuel une apparence attrayante.

Le format du manuel est en adéquation avec les fonctions du manuel, selon l'âge et les besoins de l'élève. La reliure se limite à un collage avec le risque conséquent de se décoller après plusieurs manipulations, comme nous avons pu le remarquer en évaluant le manuel.

Nous parlons de prix : il est de 220DA. Pour un manuel de 02AS c'est un prix abordable, bien que discutable, si on tient compte du niveau de vie des citoyens Algériens. Quant au volume, il est bien adapté au public ciblé. Pour le papier, il est opaque, d'une qualité qui permet une bonne lisibilité.

Le manuel est structuré en projets pédagogiques. Son découpage obéit à une logique d'apprentissage et il facilite son utilisation. Concernant la forme du manuel, nous trouvons que le plus long projet dans le manuel c'est bien le troisième car il est composé de 04 séquences, avec des intentions communicatives. Par rapport aux autres projets, ils ne sont ni longs ni courts mais moyens car le nombre de pages est équilibré par rapport aux autres projets.

Nous prenons, comme exemple le Projet 1 qui comporte 36 pages. Le projet 2 est constitué aussi de 36 pages. Par contre, le projet 3 a 64 pages du fait qu'il est constitué de 04 séquences. Enfin, le projet 04 s'étale sur 44 pages. Pour les autres projets le nombre de pages reste équilibré.

Tout au long du manuel, soit dans les projets, soit dans les séquences, les activités d'apprentissage sont bien claires et encadrées, en tête de chacun d'eux.

Nous constatons qu'il y a une cohérence interne dans le manuel, que ce soit entre un projet et un autre ou entre une séquence et une autre. Prenons l'exemple des projets 03 et 04. Ainsi, le projet 03, intitulé: *«Présenter le lycée, le village ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations »*. Ces projets visent la production écrite d'un texte de la part de l'élève. Aussi entre les séquences, ils prennent le même objectif qui incite les élèves à communiquer en langue étrangère. Prenons, de même, le cas des séquences du premier projet. La séquence 01, intitulée « Présenter un fait, une notion, un phénomène », et la séquence 02, intitulée « Démontrer un fait », ainsi que la troisième séquence, intitulée « Commenter les représentations graphiques et iconiques ».

Nous remarquons que le contenu du manuel est en adéquation avec le programme de 2AS^{ème} secondaire de même qu'avec le niveau intellectuel de la majorité des élèves. Il fait référence à des savoirs civilisationnels et à des situations de la vie quotidienne. Par exemple, l'élève écrit et fait débattre des sujets d'actualité pour communiquer, mais aussi il doit participer à la protection de son environnement.

Pour ce qui est de la méthodologie, la démarche suivie met en valeur les activités fonctionnelles de structuration. La présentation du manuel facilite l'apprentissage, comme nous l'avons constaté dans la présentation des projets et des séquences. Si on parle des activités d'apprentissage, elles sont proposées de manière explicite. La répartition des activités d'apprentissage se fait dans l'ordre. Elle commence par une évaluation diagnostique sur la compréhension de l'écrit, la production écrite et orale, les activités complémentaires, l'évaluation certificative, et les fiches d'autoévaluations pour le bilan de la fin du projet. Pour les utilisateurs du manuel, il comporte un 'avant-propos', qui a pour titre "*Aux utilisateurs*". Il présente aussi une méthodologie qui facilite l'utilisation du manuel.

Le manuel, comme presque tous les manuels, possède un sommaire sous la forme d'un tableau, résumant les différentes parties du manuel. Nous le retrouvons au début du manuel pour que l'élève puisse tout d'abord consulter le sommaire, pour ensuite entamer son travail. Ce sommaire est facilement exploitable, vu sa bonne présentation, et est suivi des objectifs d'apprentissage.

La numérotation des pages se trouve située au bas et au centre de la page. Il est lisible, claire, pour que l'élève puisse facilement repérer l'activité voulue. A la fin du manuel, des florilèges (recueil de poèmes) sont mis à la disposition de l'élève lequel pourra les consulter, les lire et apprendre par coeur quand il en aura besoin.

Concernant les illustrations, elles ont aussi une grande place dans le manuel, notamment les dessins. Dans ce sens, le manuel est constitué de plusieurs types d'illustrations et ceci pour des raisons esthétiques ; elles sont utilisées comme des supports pour la production écrite et l'évaluation des compétences.

Nous remarquons que la présence des dessins, des photographies et des schémas poussent les élèves vers la motivation et le travail d'apprentissage. Ces types d'illustrations ont des bonnes qualités sur le plan des dessins, photos et même des schémas, avec une grande variété dans le choix des couleurs pour ainsi attirer l'élève vers l'apprentissage.

IV.1.2. L'architecture du manuel:

Le manuel scolaire, en tant que moyen d'apprentissage oral et écrit, permet de susciter la motivation, le raisonnement et le questionnement des élèves rien que par sa présentation. Mais aussi le choix des textes, les activités proposées, la diversité des sources documentaires et son contenu, permet de favoriser la mise en œuvre des compétences méthodologiques et du savoir faire (le repérage, identification, l'évaluation...) grâce aux consignes et/ou les conseils méthodiques, comme le souligne SPRENG B(1976):

«... les manuels scolaires réalisent pour l'enseignant toutes les opérations et décisions préparatoires et planificatrices de l'amont de la formation. Ils traduisent les directives officielles définies dans les instructions et programmes et tiennent compte de certains principes pédagogiques et des activités des élèves...»¹

Pour ce qui est de la structuration de manuel scolaire, nous allons la traiter de la manière suivante:

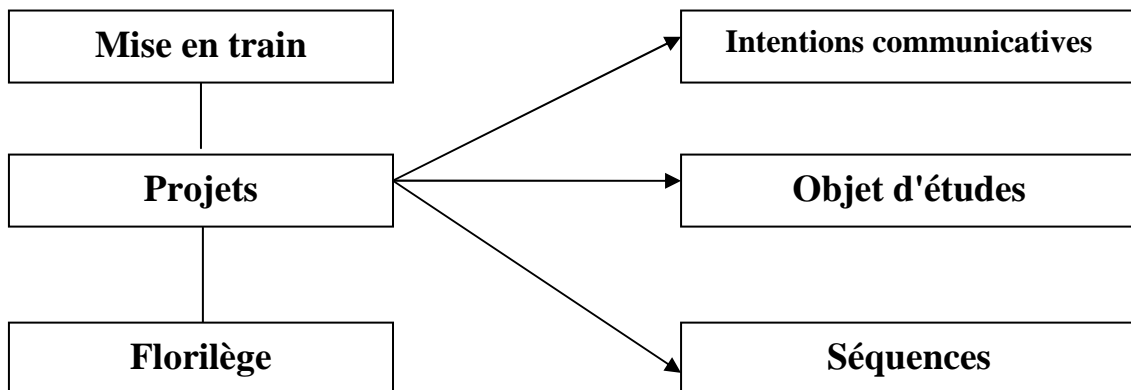


Figure : Structuration du manuel

(¹) SPRENG B (1976), La problématique des manuels scolaires, Neuchâtel, IRDP/M76,05

Comme n'importe quel manuel scolaire, celui de la 02 AS commence par la présentation des auteurs qui participent à l'élaboration de ce travail. Les pages qui se suivent le sommaire sont à l'intention des élèves qui l'utiliseront, de même que pour les enseignants. Elles comportent quelques explications à propos des grands axes du programme de la 02 AS. On leur explique comment ils doivent utiliser les différentes activités et quels sont les différents objectifs à atteindre, en planifiant les démarches à suivre.

D'après le schéma présenté, nous constatons que le manuel est organisé d'une manière attirante pour que l'élève prenne goût à l'apprentissage de la langue étrangère. Il est composé de la manière suivante.

Il débute par une mise en train, qui prend la forme d'une activité d'entraînement, autrement dit. C'est la plate-forme qui prépare l'élève à entamer le projet didactique. Elle paraît sous forme de textes avec un titre et quelques questions. Ceux-ci sont proposés pour tester la compréhension de l'élève et les inciter à produire en langue étrangère. Le nombre des textes consiste en un texte pour chaque activité, et est compté 05.

Les projets viendront en deuxième position. Nous remarquons que le manuel scolaire de 2 AS comporte, en général, 04 projets. Nous allons les détailler dans le tableau ci-dessous:

Projets	Séquences	Pages
Projet 01	03	36
Projet 02	03	36
Projet 03	04	64
Projet 04	03	44

Il est à noter que le manuel scolaire de 02 AS contient 04 projets fédérateurs, qui sont divisés en séquences d'enseignement et d'apprentissage. Chaque projet comporte 03 séquences, sauf dans le projet 03 qui compte 04 séquences. Le nombre des pages dans le manuel est de 223 pages. Les deux premiers projets gardent un équilibre avec leurs 36 pages, mais le troisième projet comprend 64 pages, et enfin, et enfin le quatrième s'étend sur 44 pages.

Les projets sont écrits en caractère gras, avec une présentation graphique qui marque le rapport avec le projet ; il est suivi d'un objectif d'apprentissage. Nous les définissons de la manière suivante:

Le premier projet propose de concevoir et réaliser un dossier documentaire, dans le but de présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

Le deuxième projet, consiste à mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.

Le troisième est un essai de présentation du lycée, du village, de la ville ou du monde des rêves pour faire partager les idées personnelles et les aspirations de chacun.

Enfin, le dernier projet a pour but de mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir. Ces objectifs sont suivis par des intentions communicatives et des buts d'étude qui ont trait au projet tels qu'ils sont tracés dans le sommaire de la première page.

Cette structuration facilite le travail de classe et la progression des activités d'apprentissage. Le projet n'est pas isolé, mais il est divisé en séquences d'enseignement et d'apprentissage. Nous constatons que le nombre des séquences pour chaque activité est de 03, sauf le projet 03 qui prend 04 séquences et 02 objets d'étude.

Enfin, le florilège, qui se présente à la fin du manuel est un recueil de 20 poèmes, qui sont à la disposition des élèves pour les lire et les retenir par cœur.

IV.2. La structuration du Projet:

Le projet didactique constitue le point central de l'acte éducatif. Il est le cadre fait pour l'intégration des acquis¹ dont les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences sont tracés dans le programme. Le projet intègre plusieurs activités qui sont faites pour aboutir aux objectifs visés.

Le projet est le cadre fédérateur des intentions communicatives et des activités d'apprentissage qui sont présentes dans le manuel scolaire et utilisées en classe.

Les quatre projets se succèdent grâce à une numérotation à chaque début de projet. La numérotation est claire, en caractère gras, avec des illustrations qui ont été choisies pour que l'élève repère rapidement le projet recherché, sans avoir à chercher le numéro de la page de ce même projet. Cette présentation facilite l'utilisation du manuel et permet de connaître la suite des différents projets et séquences.

Le titre du projet est omniprésent en haut de page, au centre et à côté du numéro de la page. Cette présentation attire l'attention de l'élève. Après le titre viendront les objectifs visés. Ces objectifs figurent juste après, en caractère gras, suivis d'une photo qui est présentée de la même couleur du projet, pour ainsi fixer l'attention de l'élève sur les objectifs. Ce qui est important à signaler, c'est que cette présentation est un moyen d'enchaînement des différentes pages d'un seul projet, c'est-à-dire, que l'élève, en réalisant les différentes activités du projet, pourra savoir dans quel projet il est, ou encore s'il a changé de projet et bien sûr, s'il est toujours dans le même projet.

(1) Au niveau de l'enseignement, cette intégration du savoir peut être favorisée dès la phase d'apprentissage, mais doit ensuite être systématisée lors de la phase de structuration, dans la pratique de la classe, ces liens seront plus facilement assimilés si le maître les met en évidence (De Vecchi, 1996)

Nous allons essayer de détailler les différentes étapes qui constituent le projet, à travers le schéma présenté ci-dessous:

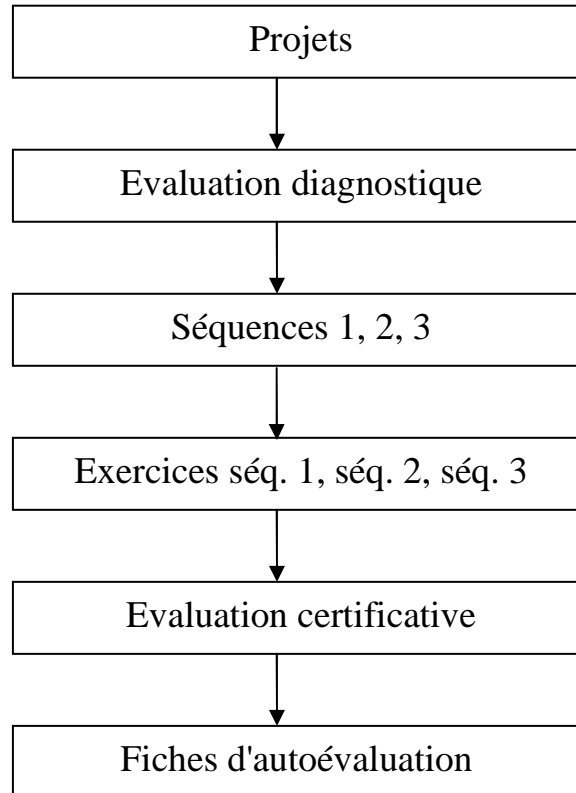


Figure : Structuration de projets

Après l'organisation du manuel, nous passons à la structuration des projets du manuel de 2^{ème} AS, qui facilite le travail d'apprentissage et qui permet d'atteindre les objectifs voulus. Nous trouvons que le projet contient une intention communicative et l'objet d'étude, il est fait autour des axes, qui forment la logique d'apprentissage. Il est organisé d'une manière claire qui permet à l'élève l'accès au savoir, de passer d'une étape à l'autre. Il lui offre un savoir-faire méthodique.

Puis, nous entrons dans l'intention communicative et l'objet d'étude. Nous remarquons que le projet débute par l'évaluation diagnostique¹. C'est une activité dans laquelle on évalue les compétences et le pré-requis de nos élèves. Elle marque sa présence dans tous les projets par un titre en caractère gras, encadré en rouge.

Elle est faite pour attirer l'attention des élèves sur son importance. Cette étape est absolument indispensable pour tester le niveau des élèves.

Les différentes activités d'apprentissage proposées dans ce manuel de 2^{ème} AS sont des activités d'évaluations (diagnostique au début et certificative à la fin du projet), de compréhension de l'écrit, de production orale et écrite qui visent à l'appropriation de la langue. Les activités complémentaires et les exercices d'application sont appelés des points de langue.

Concernant la forme, cette activité prend la forme d'un texte accompagné d'un questionnaire, et parfois d'illustrations avec des questions, comme c'est le cas de la page 14. Cette activité s'avère nécessaire pour l'apprentissage.

Le projet pédagogique recouvre en deuxième instance, une série d'activités pour aboutir à un objet ou résultat visé depuis le début. Ce projet regroupe des séquences qui mènent vers la réalisation de ce projet.

Nous remarquons que le projet comporte 03 séquences. Elles sont réparties de manière à faciliter à l'élève l'apprentissage. Elles comportent des objectifs qui font partie de l'objectif général du projet, à travailler au cours des activités. Les séquences sont constituées autour des activités suivantes: la compréhension, la production et les activités complémentaires.

(1) L'appellation « diagnostique » pour désigner le type d'évaluation qui vient d'être décrite n'est pas universellement reconnue. Nombre de chercheurs européens font de plus en plus référence à une fonction prédictive (Cardinet, 1977) ou pronostique (De Ketele, 1993; Allal, 1979 et 1991, Hadji, 1997) de l'évaluation, lorsqu'il s'agit de faire en sorte que les caractéristiques des élèves soient compatibles avec les caractéristiques d'un programme d'étude.

Après l'évaluation et les séquences, nous passons à un point de langue, qui semble nécessaire à la consolidation des acquis. C'est la partie des exercices de grammaire. Ces exercices recouvrent les points de grammaire. Ils sont structurés autour de quatre projets fédérateurs répartis en une ou plusieurs séquences d'enseignement ou d'apprentissage. Nous remarquons qu'ils sont liés aux séquences de chaque projet. Les exercices de 03 séquences sont regroupés sous le titre « *Exercices* » ; ils sont numérotés par séquences. Exemple:

Séquence 01----- Exercice 01

Pour les exercices, ils sont construits autour d'une typologie d'exercices de grammaire. Les types d'exercices proposés sont des exercices structuraux, des exercices de reconstitution, et de transformation d'énoncé ou de texte, qui marquent leur relation avec le texte support, traitant les points de langue évoqués dans les Séquences, et ainsi montrer à l'élève qu'il y a une relation entre les exercices et le texte support.

Le nombre de ces exercices diffère entre les séquences. Il va de 03 à 04 exercices pour chaque séquence. Cela dépendra des objectifs et des thèmes traités dans le projet et dans la séquence d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont organisés d'une façon simple, bien détaillée, pour faciliter l'apprentissage. Ceci se fait de la manière suivante: le titre de l'activité, un objectif de l'exercice, et puis la règle est présentée sous le mot « *retenir* ». Il est parfois considéré comme un rappel de cours. Il y a, enfin, l'application qui est nécessaire à la systématisation des acquis.

En troisième position viendra l'évaluation certificative¹. Elle est faite pour évaluer les compétences finales de chaque projet. Elle est présentée sous forme d'un texte avec des questions et parfois une image avec des questions, ou bien une forme d'expression écrite, faites pour tester la production des élèves, comme c'est le cas de la page 49. Dans cette étape, on arrive à évaluer les pré-requis de nos élèves.

Cette activité permet à l'élève de travailler en collectivité et aussi de s'exprimer oralement ou même par écrit. Elle permet de développer les relations entre les élèves d'une classe. Elle peut créer des interactions entre les élèves. On peut dire que le travail de groupe est très important à cet âge-là. C'est un jeu qui favorise l'expression personnelle de l'élève. Ce jeu de communication demande à l'élève un temps suffisant pour le faire.

Enfin, les fiches d'autoévaluation sont proposées à la fin du projet. Et chaque fiche est composée d'un questionnaire sous forme d'un tableau, en demandant aux élèves de répondre par oui ou non. Les questions portent en général, sur la structuration et l'organisation de ce projet. Nous les présentons de cette manière:

Projets	Fiches d'autoévaluation
Projet 01	Pour écrire une explication scientifique
Projet 02	Pour écrire un texte argumenté
Projet 03	Pour écrire un récit de voyage
Projet 04	Pour établir une fiche d'identité des textes de théâtre.

(1) La fonction certificative de l'évaluation est celle qui consiste à attester ou à rendre compte des connaissances des habitudes et des compétences acquises et maîtrisées par chaque élèves à la sortie d'une année scolaire ou d'un programme d'études(G. Scallon, 2000)

Nous remarquons que les fiches d'autoévaluation sont reliées directement au projet et aux objectifs du projet didactique. A partir de cet fiches-méthode, l'élève pourra installer des savoirs, faire des exercices méthodologiques fondamentaux par écrit, mais elles ne se situent qu'à la fin du manuel, car elles ne s'inscrivent pas dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un projet ou d'une séquence. Ces fiches-méthode ciblent des savoirs faire transversaux que l'élève utilisera quand il en a besoin.

IV.3. L'organisation des séquences:

Selon M. MINDER (1999):

« Une séquence d'apprentissage est porteuse de signification, parce qu'elle réalise une croissance (...) elle se détaille en quelques unités différentes, mais dont l'ordre de présentation est indifférent. »¹

Une séquence peut durer plusieurs séances. Elle est définie comme étant le noyau de l'enseignement apprentissage qui planifie à travers des activités de compréhension et des productions écrites et orales, qui contiennent les savoirs à enseigner, les savoir-faire à maîtriser, pour atteindre une compétence ciblée. Comme affirme J.P.CUQ (1996):

«La séquence est une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou de plusieurs critères de cohérence didactique.»²

Ces séquences alternent des activités complexes comme les activités d'expression, de lecture, de production qui amène l'élève à mobiliser l'ensemble des Compétences relatives à la compréhension ou à la production d'un texte et des activités fragmentaires qui travaillent un objectif d'apprentissage précis comme la valeur des temps du récit...

(1) MINDER M., Didactique Fonctionnelle, Bruxelles, DeBoeck, 1999. p.76

(2) CUQ J-P., op. cit,p.120.

Dans le manuel scolaire de la 2^{ème} AS, les séquences sont construites sur le même schéma afin de faciliter le travail d'apprentissage et la manipulation du manuel et assurer la cohérence des unités de projet.

Nous constatons qu'il y a 13 séquences dans le manuel scolaire, qui sont réparties par groupes de trois par projet. Nous essayerons de les détailler à travers les schémas suivants:

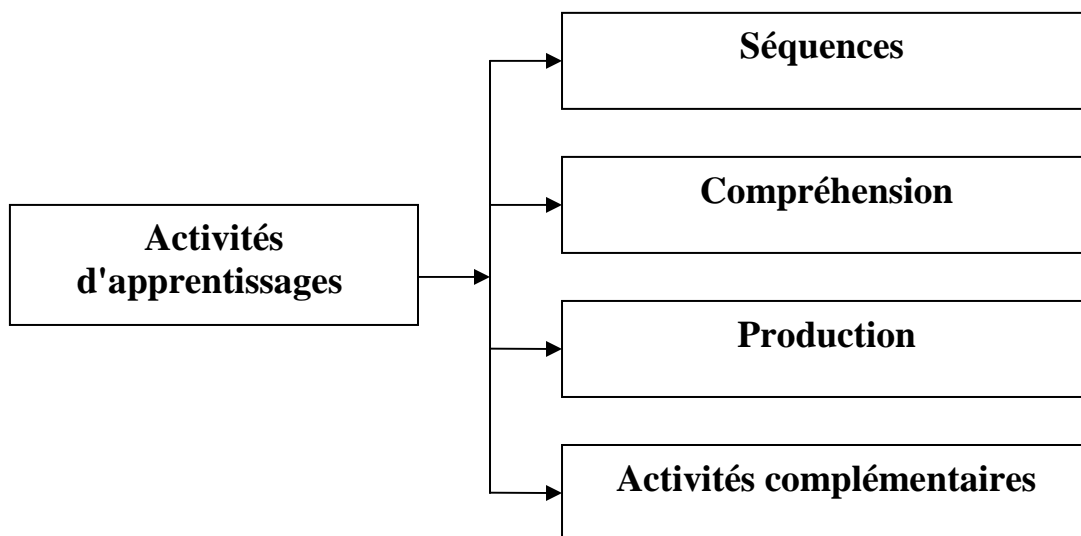


Figure : Structuration des séquences

Nous remarquons que les séquences d'enseignement apprentissage sont suivies par des objectifs d'apprentissage, qui marquent leurs liens directement avec l'objectif final du projet. On peut dire que la séquence du manuel scolaire de la 02^{ème} AS est constituée de plusieurs activités d'apprentissage. Commenant par la compréhension de l'écrit, la production orale et écrite, quelque soit la personne qui apprend une langue, elle doit toujours apprendre à s'exprimer oralement ou par écrit, en tenant compte de la compréhension qui la mène à l'expression. Comme le souligne J. P. CUQ:

« *L'expression, sous sa forme orale et écrite, constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues (...) les activités de la classe de langue, qui développent la compétence d'expression, visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage.* »¹¹

A cet effet, nous pouvons dire que la production en langue étrangère passera forcément par la compréhension des textes, qui est une activité nécessaire pour l'élève. Elle prend une position centrale car elle marque sa présence dans toutes les séquences. Elle est organisée d'une façon qui facilite la compréhension de l'élève, et elle est présentée sous forme d'un texte avec titre, accompagné d'un questionnaire.

Le questionnaire est divisé en trois parties. Les questions portent sur l'observation et elles ont pour objectif l'analyse du texte. Elles sont accompagnées parfois par une règle sous le mot "*retenir*", montrant la démarche à suivre, en respectant l'objectif visé au début de chaque séquence, et enfin, une question sur la production, soit orale ou écrite, avec une consigne qui permet d'exploiter les différentes notions présentées dans l'analyse du texte. Prenons par exemple, la consigne de la p.18 : « *en utilisant la progression à thèmes dérivés, écrivez, un court paragraphe pour répondre à la question suivante* ».

Nous remarquons que la démarche retenue est respectée dans toutes les séquences, afin de faciliter le travail d'apprentissage.

Après la compréhension, vient la production écrite ou orale, dont l'objectif est d'inciter les élèves à produire en langue étrangère. Nous constatons que les auteurs du manuel ont donné une importance majeure à l'écrit au secondaire, qui se traduit par la présence de certains types d'exercices de grammaire, comme les exercices de reformulation, qui prennent une grande partie de la pratique d'apprentissage, et qui développe chez nos élèves des compétences textuelles et discursives à l'écrit. A cet effet, il affirme GODIN D. (2005) :

(¹) CUQ J-P., op. cit,p99.

« La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement ; l'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatif prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers. »¹

Pour la forme des activités, elles sont présentées sous la forme de consignes et questions posées au texte avec une question de production, et parfois une production guidée. Cette démarche installe chez nos élèves des compétences à l'écrit.

Enfin, les activités complémentaires viendront pour renforcer. Elle prend la forme d'un exercice de grammaire, comme dans le cas de la page 23, ou d'un texte avec un questionnaire d'accompagnement, pour le cas de la page 29, en suivant la même démarche que l'activité de compréhension de l'écrit. Parfois, on les trouve sous forme d'un texte avec des activités de production, et le cas de la p.70 le confirme. Il s'agit de résumer le texte.

On peut dire que plusieurs séquences peuvent constituer un seul projet. Ces séquences peuvent se combiner pour réaliser un projet complet. Nous remarquons que les séquences suivent les mêmes étapes dans tous les projets.

(¹) GODIN D., Enseigner le FLE, Paris: Belin2005, p.53

Nous allons essayer de détailler dans le tableau ci-dessous les différentes étapes qui constituent le manuel scolaire de la 2^{ème} AS:

Projets	Evaluation. Diagnostic	Séquences	Activités d'apprentissage			Exercices	Evaluation. certificative
			compréh	production	complè		
Projet 01	Texte + questions	Séq. 01	04 textes	Activité de production	Texte + questions	08 exerc.	Image + texte
		Séq. 02	02	//	//	09	
		Séq. 03	01	//	X	03	
Projet 02	Texte + questions	Séq. 01	03	//	Texte + questions	08	Image + texte
		Séq. 02	01	X	//	03	
		Séq. 03	01	X	//	07	
Projet 03	Image + texte	Séq. 01	02	Activité de production	//	01	Texte + questions
		Séq. 02	02	//	//	01	
		Séq. 03	01	//	//	01	
		Séq. 04	01	//	//	02	
Projet 04	Texte + questions	Séq. 01	01	//	//	03	Fiche technique
		Séq.02	01	//	//	03	
		Séq.03	01	X	//	05	

**Tableau n°1:La répartition des activités d'apprentissage
(Le manuel scolaire de la 2^{ème} A.S 2006/2007)**

Nous avons retenu plusieurs remarques, après une simple lecture du projet didactique et des séquences d'enseignement apprentissage. A partir du tableau, nous allons essayer d'étayer ces remarques: le manuel scolaire comporte 04 projets, qui sont divisés en séquences d'enseignement apprentissage ; le noyau et le point d'articulation du projet didactique et quelques activités accomplissant le travail d'apprentissage.

Nous les traitons de cette façon: les activités d'évaluation diagnostique au début du projet et l'évaluation certificative à la fin de projet. Elles prennent la forme d'un texte avec quelques questions de compréhension ou une illustration (une image avec des questions). Les deux formes portent sur l'objectif visé et à atteindre à la fin du projet. Cette activité est faite pour évaluer les pré-requis et les acquis des élèves, au cours du processus d'enseignement apprentissage.

Ensuite, les séquences d'apprentissage comportent trois types d'apprentissage en complémentarité, qui sont : l'activité de compréhension, l'activité de production, et enfin, l'activité complémentaire, point commun qui s'articule, en général, autour d'un texte choisi à partir des objectifs tracés dans le programme scolaire.

Enfin les exercices qui sont liés aux séquences d'apprentissage. Ils sont faits pour consolider les points de grammaire et systématiser les acquis des élèves. Dans les séquences, le nombre des exercices va jusqu'à 54 exercices. Ils sont différents d'une séquence à l'autre. Cela dépendra de l'objectif visé et du thème traité.

Nous avons constaté que tout au long des séquences du manuel, les auteurs ont fait le choix de s'adresser directement à l'élève, de l'impliquer, de solliciter sa réflexion, son avis. De plus, l'élève est souvent amené à travailler en groupe, à confronter son travail à celui de ses camarades et s'auto-évaluer à la fin du projet. Cette démarche privilégie la construction consciente des savoirs et des savoir-faire par l'élève lui-même qui devient acteur de son propre apprentissage.

Chapitre V

La place des exercices de grammaire

Dans le manuel scolaire de 2^{ème} A.S (2006/2007)

V.1. Les thèmes grammaticaux:

La pratique grammaticale suppose la présence des activités de langue qui sont pratiquées en classe avec deux interlocuteurs, le professeur et l'élève. Cette relation aura pour effet, à l'intérieur de la classe, la création de conditions nécessaires à un climat de communication en langue étrangère.

Dans ce contexte, les activités de grammaire auront pour objectifs, en premier lieu, la réponse aux besoins des apprenants en grammaire.

Pour ce qui est des points de langue, ils sont l'agencement des activités de grammaire correspondant aux différents thèmes proposés dans les projets didactiques favorisant des apprentissages affinés.

Il convient donc que l'élève s'habitue à pratiquer la grammaire en situation, ceci est la meilleure manière d'acquérir des compétences grammaticales. Ces savoirs lui permettent de développer ses compétences langagières. C'est ainsi que l'élève apprend à structurer ses acquis¹, il ne s'agit pas de répéter le même modèle grammaticale comme le préconisait l'approche béhavioriste¹, mais de réagir à un besoin inhérent à l'apprentissage de la langue.

Ainsi, C'est à partir des thèmes proposés à travers les projets traduits en activités dans les manuels qu'il faudrait faire acquérir des structures grammaticales, telle que l'emploi de la forme impersonnelle à titre d'exemple.

Le tableau suivant est une illustration de ce que nous venons de dire :

(1) La structuration des acquis selon Minder(1999) suppose une rupture avec la situation-problème et une décontextualisation de l'apprentissage(...) Elle rattache les nouveaux acquis à des ensembles structurés de connaissances, les hiérarchise et les intègre à des réseaux de concepts déjà construits. La structuration est enfin le point nodal (Astofli,1992) et le lieu de transformation des connaissances procédurales en connaissances déclaratives, plus prégnantes à long terme, op.cit.,301.

Projets	Les thèmes de grammaire		
	Séquence01	Séquence02	Séquence03
Projet n°1 Exposer	-Tournures présentatives au service de l'explication -L'emploi des mots génériques ou spécifiques. -La progression thématique. -condenser l'information	- Vocabulaire du raisonnement -L'expression de la cause et la conséquence. -Le champ lexical	-Les reformulations explicatives. - Le gérondif. -L'emploi du conditionnel
Projet n°2 Argumenter	- Enumération et gradation -Les relations logiques implicites	-La reformulation	-Les modalités appréciatives. -Utiliser la forme impersonnelle. -L'antonymie.
Projet n°3 Le récit de voyage	-Comparaison et métaphore -La subordination relative	-La substitution Lexicale	-L'expression de l'objectivité et de subjectivité. -Le vocabulaire de l'hypothèse. -Le vocabulaire de l'avenir.
Projet n°4 Discours théâtral	-Les tournures interrogatives -Le vocabulaire Spatio-temporel	-Discours rapporté	-La caractérisation -Distribution du temps par rapport à un moment énonciatif

Tableau n°2: Les thèmes de grammaire

(le manuel scolaire de la 2^{ème} A.S 2006/2007)

A partir du tableau ci-dessus, nous constatons que les thèmes (ou notions) de grammaire¹ obéissent à une répartition logique, ils sont distribués par les projets didactiques lesquels se subdivisent en séquences d'apprentissage. Ces notions grammaticales se diversifient d'un projet à un autre en tenant en compte des intentions communicatives de chaque projet ou par rapport aux objectifs à atteindre

Cependant certains thèmes grammaticaux ne sont pas en adéquation avec leur projet, c'est le cas de la « forme impersonnelle » dans le projet argumentatif. Ce point de langue, on le verrait mieux dans le projet sur le discours expositif dont l'objectivité est une caractéristique communicative que la « tournure impersonnelle », entre autre, exprime.

(1) Le thème de grammaire en classe de FLE selon Fougerouse, lors d'une étude menée entre 2001/n°122 cf., Revue de didactologie des langues cultures P.167, évoque systématiquement la règle, les exercices et métalangage. Ces éléments se rattachent à une forme traditionnelle d'enseignement/ apprentissage de la grammaire.

V.2. Les activités de grammaire:

Nous remarquons dans le manuel scolaire de 2^{ème} A.S., le grand nombre d'exercices que l'élève doit effectuer tout au long de chaque projet, ces exercices sont répartis comme nous l'avons dit, à l'intérieur des séquences d'apprentissage formant chaque projet didactique. Chaque séquence présentera trois (03) types d'exercices que nous présenterons ci-dessous. Mais qu'entendons-nous par « exercice » ? « *au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice, selon J.P.CUQ (In.Dictionnaire de didactique du français, 2003), est conçu pour répondre à une difficulté particulière. Même s'il est souvent relié au travail grammatical, ce concept, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des tâches d'apprentissage linguistique et communicatif.* »

En didactique des langues, selon cet auteur (2003), on définit l'exercice comme un travail précis *ciblé vers* un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie et destiné à faire acquérir à l'apprenant soit un savoir, soit un savoir-faire.

Les activités de grammaire proposées dans le manuel scolaire sont intégrées dans le cadre du projet. Elles visent l'acquisition de notions et de structures grammaticales incontournables à la maîtrise des types de textes définis dans le programme de 2^{ème} A.S.

Les exercices de grammaire ont des objectifs d'apprentissage, ils mènent l'élève à identifier les formes et structures à partir de l'observation puis à la manipulation des formes et des structures en passant par des opérations de substitution.

Ces tâches pédagogiques¹ mènent l'élève à bâtir une réflexion sur les faits de langue observés puis à réemployer ces formes et ces structures grammaticales apprises en contexte. Comme c'est le cas dans l'exercice n°2 en page 24 du manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire dont la consigne est:

(1) *Transformes les phrases en utilisant « il faut que »*

La manière pour faire acquérir chaque point de langue cherche, en suivant une démarche active de découverte, approche proposée par Suzanne G. CHARTRAND,(1996)² est d'amener l'apprenant à découvrir (seul) la solution en s'appuyant sur l'observation d'énoncés comportant un point de langue tirés d'un texte choisi comme support.

Le nombre de ces exercices diffère selon les divers projets didactiques. Cela dépendra des objectifs et des thèmes ciblés dans le projet et la séquence d'enseignement/ apprentissage, ils sont organisés d'une façon simple et détaillée pour faciliter l'apprentissage : titre de l'activité, objectif de l'exercice. La règle est présentée, sous la rubrique « *Retenir* », qui est considérée comme (une conceptualisation du cours)³ et enfin des applications sont prévues à la structuration des acquis.

Nous abordons, dans la présente étude, les différents types d'exercices de grammaire, dans le manuel scolaire, par son importance requise, à la consolidation des acquis et aussi à la création d'un climat favorable à l'acquisition des mécanismes langagiers.

(1) Ces tâches pédagogiques selon Reuter(2004) renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. Elle permet d'observer comment les objectifs d'enseignement sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels qui prescrivent un travail à faire aux élèves afin qu'ils construisent des connaissances ou des savoir-faire, op.cit.,217.

(2) CHARTRAND, S.-G.,1996, Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte,in,[http://www.oasisfle.com/documents/apprendre la grammaire par la demarche active de decouverte.htm](http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm)

(3) La conceptualisation selon Pierret(2003), constitue une démarche intellectuelle, un processus mental et non une pratique pédagogique, mais ce processus est tellement présent dans l'apprentissage(...) peut être définie comme la construction d'une représentation mentale par abstraction, proposer des démarches de conceptualisation, c'est donc proposer des démarches didactiques, op.cit., 125.

V.3. Aspect des exercices dans le manuel:

Pour juger la pertinence des activités, il nous sera obligé d'étudier les différents aspects qui la caractérisent et déterminent ses liens avec le texte support, ces aspects nous les présenteront ainsi:

V.3.1. La simplicité des exercices:

Il est évident que les activités du manuel scolaire destinés à l'application grammaticale paraîtront simples en forme et consigne, qu'elles seront adaptées au niveau des élèves, elles se limiteront par des phrases très courtes qui permettent à l'élève de manipuler les différentes structures, cela nous la constatons à travers les projets didactiques et nous les présenteront en tirant des exemples du manuel:

(2) *Mettez les passages suivant au style direct. P.187*

(3) *Ecrivez les verbes au conditionnel passé. P.47*

V.3.2. La variété des exercices:

Il est important que les activités soient variées en matière de consigne et forme, d'une manière qui permet à l'élève d'atteindre les objectifs assignés au début du projet didactique. La variété consistera, dans ce cas, à employer les différentes formes d'activités et consignes en respectant les objectifs, elle permet à l'élève de mieux utiliser les différentes d'activités de grammaire telles que : les exercices de repérage, les exercices structuraux¹. Elle offre un champ d'application qui facilitera la manipulation de la langue. Elle permet de trouver l'équilibre entre le nombre des phrases suffisantes pour fixer l'opposition, et l'accumulation qui provoque une lassitude chez les élèves.

La consigne doit prendre en charge les différents niveaux taxinomiques de difficultés recensées dans la séquence d'apprentissage.

(1) Les exercices structuraux selon Tagliante(1994) seront instruments privilégiés pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxiques, leur objectif est faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatisme, créés par la répétition de transformations structurales, à partir d'un modèle unique proposer au début de l'exercice, op.cit.,53

Il s'agit d'une variation au niveau de types d'activités et de consignes. Il sera le meilleur moyen qui attire l'élève à l'apprentissage d'une langue. En utilisant les différentes formes d'activités, qui seront pertinentes dans la mesure où elles répondent aux besoins des élèves en grammaire. Nous essayons de présenter quelques exemples concernant la variété des consignes et les types d'activités en grammaire dans chaque projet didactique.

Concernant le premier projet, nous constatons que la variété est marquée au niveau de types d'activités grammaticales qui sont les exercices d'identification et transformation / substitution. La diversité est marquée aussi au niveau de consignes telles que:

(4) Relevez, Répondez, Réécrivez. P.24.

Ces consignes permettent à l'élève de garder le contact avec la langue et de répondre aux objectifs assignés en 2^{ème} AS. Nous tirons d'autres remarques que les activités de grammaire dans le projet 3 et 4 ne sont pas variées en ce qui concerne la forme, car la majorité des activités sont des exercices d'identification et la même consigne qui se répète.

V.3.3. La progression des exercices :

Il est à noter que la progression en matière des activités permet de garder le contact avec la réalité vivante de la langue et d'assurer la manipulation de la structure grammaticale. Elle permet aussi d'aller du plus simple au plus complexe de façon à éviter, l'ambiguïté de la consigne dans les exercices de même que celle du contexte d'apprentissage dans lequel se manifeste l'opposition.

Nous allons présenter quelques exemples du manuel scolaire justifiant la progression, nous les présentons ainsi :

(5) *Répondez aux questions suivantes en apportant une explication.*

(6) *Réécrivez les réponses des questions ci-dessus en exprimant la conséquence.*

P.42

Il est facile à l'élève, dans ce cas de répondre aux questions posées, en utilisant les articulateurs de cause et de conséquence par des phrases simples de sa propre production. Ensuite, il convient d'établir le rapport d'inversion pour obtenir la conséquence. C'est le cas de l'exercice qui suit dont la consigne lui demande de :

(7) *Réécrivez les réponses des questions ci-dessus en exprimant la conséquence,*

Il est difficile pour un élève de réaliser des tâches grammaticales, à ce stade, s'il n'a pas acquis une base solide en grammaire permettant de manipuler des structures linguistiques, pour obtenir le rapport de conséquence.

Dans le même cas, pour le projet n 2: (1) Mettez les phrases à la forme impersonnelle p:82, C'est une activité qui implique la transformation des structures pour obtenir une autre forme qui se diffère de la première mais dans la deuxième activité, il s'agit d'un exercice de substitution qui exige des élèves de transformer les phrases suivantes de façon à introduire des structures selon le modèle comme :

Il est +adjectif+de ou il est+ adjectif+que,

Dans ce cas, il est nécessaire à l'élève d'introduire des structures et des modalités à des phrases simple pour obtenir une forme différente. C'est un travail qui nécessitera la maîtrise de certains temps de verbe et surtout dans le cas de l'emploi du subjonctif présent, après des structures qui exigent l'infinitif : il est+ adjectif+de.

V.3.4. La mise en situation des exercices:

Nous étudierons le rapport entre les exercices de grammaire proposés, au cours du manuel et les types de texte, nous constatons que la grande partie des activités sera consacrée aux structures et des passages décontextualisés qui ne marquent pas un vrai lien avec les textes supports. Nous abordons quelques exemples justifiant la mise en situation des exercices de grammaire, que nous les présentons comme suit:

(8)*Répondez aux questions suivantes en utilisant les présentatifs: Il y a, il existe, il s'agit de. P.36*

- *Qu'est ce qu'un CD Rom?*
- *Que savez-vous sur les volcans?*
- *Que savez-vous sur le sida?*

(9) *Soulignez dans le passage suivant les modalisateurs qui expriment la certitude. P.81*

Projets	N. d'exercices	Types des exercices	Questions et consignes
Projet n°1 Exposer Le discours Objectivé	26	-Transformation -Substitution -Identification	-Relevez -Répondez -Utilisez. -Réécrivez. -Expliquez -Introduisez -Remplacez
Projet n°2 Argumenter	18	-Identification/ Repérage -Transformation -Substitution	-Identifiez -Relevez -Entourez. -Complétez -Composez -Soulignez
Projet n°3	05	-Identification/ Repérage -Reformulation	-Relevez -Classez -Rédigez -Utilisez
Projet n°4	05	-Identification/ Repérage -Transformation -Tableau à compléter	- Relevez -Complétez -Mettez -Situez
Total	54		

Tableau n°3: les types des exercices et consignes

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les exercices de grammaire dans le manuel scolaire sont variés au niveau de typologie et de consignes, en exercice de transformation, substitution, et l'identification. Qui sont consacrés à la consolidation et à la structuration des acquis. Et d'autre part, la grande partie des activités de grammaire est incluse dans le premier projet ainsi que dans le deuxième projet et que les exercices sont en nombre de 26. Cette répartition est faite en suivant les objectifs du projet didactique à atteindre.

V.4. Les types d'activité de grammaire:

Pour les activités de grammaire, la consigne nous montre le type d'opérations à effectuer qu'il faut pratiquer, pour atteindre l'objectif visé dans le projet didactique, ainsi qu'à la réalisation des finalités d'apprentissage. L'élève doit recourir au pré requis dans les activités de langue, pour trouver les éléments de réponses, comme dans l'exemple suivant:

(10) Mettez les passages suivants au style direct. P.187

V.4.1. Les exercices d'identification:

En s'appuyant sur le manuel, l'élève recourt au texte pour identifier les différentes structures grammaticales. la consigne a pour but d'indiquer les particularités linguistiques que doit avoir le résultat sur l'appropriation des mécanismes langagiers, c'est-à-dire, la manipulation de différentes structures grammaticales, ces particularités visent donc la qualité qui doit être portée à l'apprentissage du français en classe et elles présentent, en même temps les critères d'évaluation, comme nous le montre l' exemple suivant:

(11) Soulignez dans le passage suivant les modalisateurs qui expriment la certitude. P.81

Les éléments que nous devons souligner, ce sont des points d'appui pour aboutir à la qualité de la pratique langagière.

En résumé, L'exercice d'identification nous permet selon H.Sabbah(2005) de cerner l'orientation de l'exercice, ses limites et les connaissances à suivre pour répondre aux éléments permettant en quelque sorte d'évaluer les compétences grammaticales de l'élève, la consigne sera donc la clé de l'exercice de grammaire.

V.4.2. Les exercices de substitution:

Nombreux sont les types des exercices structuraux qui ont été proposés jusqu'ici, pour que l'élève puisse utiliser ces types d'activités, les mettre en pratique grammaticale de façon à pouvoir se référer à des modèles en les rattachant aux grandes directions de l'analyse linguistique.

Nous proposerons ici un modèle pratique d'où l'on pourrait tirer des exemples utilisables dans la composition des exercices de grammaire. Il ira de plus simple au plus complexe.

Il suffira d'ajouter un élément à celui qui est donné sans que l'un ou l'autre change de forme :

(12) Réécrivez les phrases suivantes en utilisant: c'est...qui/c'est...que. P.36

La substitution qui entraîne non seulement le changement de place mais une modification de certains éléments, entrant dans le groupe des substitutions avec accord.

On voit comment ce type d'exercice d'apparence très simple peut servir à la présentation de formes, puis à la fixation, il peut porter sur des mots, ou des groupes de mots, plus ou moins long, dans le type d'exercice suivant ou se trouve rarement devant des groupes courts.

Dans ce type d'exercices de grammaire, les éléments de la réponse ne sont pas tous donnés à l'élève, alors que la substitution demande un travail d'adaptation, et la mise en action des savoirs grammaticaux. Dans cet exercice, on remarque une alternance entre les formes marquées et les formes non marquées. C'est d'ailleurs une garantie d'efficacité de l'exercice de grammaire que de ménager, cette alternance qui le rendra moins monotone et mettra en évidence, les contrastes qui peuvent exister entre les structures grammaticales. Autre exemple:

(13) Répondez aux questions suivantes en utilisant les présentatifs: Il y a, il existe, il s'agit,P.36.

Il appartient au professeur, autant que faire se peut de présenter l'exercice de manière qu'il ne se produise pas, au moins en apparence, à un simple mécanisme, les besoins en grammaire seront le plus souvent pris en considération, dans l'apprentissage de langue en classe.

V.4.3. Les exercices de transformations:

Par contre, dans Le type d'exercice que nous abordons, maintenant, permet de passer d'une structure simple à une structure complexe où inversement, il consiste à soumettre à des transformations identiques des phrases de même structure.

Dés à présent, il convient de noter que la transformation peut être appliquée à des variantes de plus en plus complexes de la structure de départ. Ainsi on habitue l'élève à opérer cette modification à l'intérieur de contextes variés de telle façon que le mécanisme de la transformation à opérer ne soit pas fixé dans son esprit dès l'exemple initial.

Les multiples formes que peuvent prendre les transformations définissent l'inventaire, qu'il soit permis ici de citer quelques exemples qui montreront quelques-uns des types les plus utiles

(14) *Mettez les passages suivants au style direct. P.187.*

(15) *Transformez les phrases suivantes de façon à introduire: il est +adjectif+de ou il est+ adjectif+que. P.36*

On voit que, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une altération provoquée par le fait de soustraire ou d'ajouter un élément la structure nouvelle est une réponse, rendre le plus vraisemblable possible, au besoin des élèves en grammaire.

La consigne donnée au départ devra donc, dans la mesure du possible, placer l'élève dans le cadre d'une pratique langagière se rapprochant le plus possible de celui qu'on entendrait dans une pratique grammaticale, d'où le danger de mettre le verbe au temps qui convient, qui oblige à l'élève une transposition didactique de la grammaire¹, alors qu'elle serait tolérable dans un exercice de grammaire. La transformation permet à la manipulation des structures grammaticale, elle encourage l'élève qui saisit pourtant tout occasion d'entrer dans l'apprentissage de langue.

(1) La transposition didactique de la grammaire selon Pellat (1994) consiste dans le passage du savoir savant au savoir enseigné, ce travail fait d'un objet de savoir à enseigner (...) un objet d'enseignement, pour ce faire le contenu de savoir doit subir des opérations adaptatives, op.cit.,50.

V.5. La formulation de consignes :

La consigne est la clef de l'exercice de grammaire, elle dirige l'élève vers la pratique langagière, comme elle est instruction formelle à observer.

(16-Relevez les présentateurs, classez les selon leur valeur. P.36

(17) Répondez aux questions suivantes, en utilisant les présentatifs.

Nous constatons à partir des exemples ci-dessus que la consigne est exprimée de manière impérative, elle est explicative dans la mesure où il est demandé à l'élève de mentionner les tâches à exercer, elle est une directive implicite ou explicite que l'élève doit identifier les différentes structures. Elle a pour fonction d'orienter nos élèves vers une cible de réponse, elle lui montre les étapes qui conduisent à répondre méthodiquement, d'une part et d'autre part, elle le guide en prescrivant les éléments qui doivent être portés dans sa réponse, la consigne joue en quelque sorte, le rôle de mener à bien l'apprentissage de la langue et de s'approprier une telle pratique grammaticale, cette directive selon B. LAKHDAR(2000)

" Constitue l'instruction, l'explication ou l'indication à laquelle le sujet doit se conformer pour résoudre la question"

La consigne est une intervention visant à définir les pratiques langagières¹ en classe de langue, elle lui donne le contexte d'apprentissage, son rôle est essentiel, en classe, elle introduit dans les pratiques grammaticales comme le montre l'exemple suivant:

(18) Ecrivez les verbes au conditionnel passé. P.47

(1) Parler de pratiques langagières selon Reuter (1994), c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets(...) ces usages scolaires du langage caractérisés par l'explicitation, la justification, la décontextualisation, le métalangage et la réflexivité, op.cit.,169

Nous constatons que la variété des consignes vise une finalité pratique, elle se manifeste par la demande de faire une tâche grammaticale se rapportant à exécuter un travail, elle n'est pas introduit, par un verbe de parole (expliquer, dire, raconter...etc.) qui transforme le faire à un dire mais de réaliser certains objectifs pédagogiques, il peut conduire l'élève à la communication en langue étrangère. L'élève doit préalablement s'approprier les thèmes grammaticaux qui lui permettent de surmonter certaines difficultés.

Les objectifs résident dans les verbes employés dans l'énoncé lui-même: relevez, classez, transformer, mettre, réécrire, etc. Ce sont des verbes indiquant des objectifs à réaliser selon Bloom(1956)

Ils sont exécutés en situation d'enseignement/ apprentissage par les élèves, et que chacun de ces verbes définit et correspond à un type d'opération à exécuter. Ils sont dans l'ordre suivant:

(19)Relevez----- Identification.

(20)Réécrivez----- Transformation

(21)Remplacez ----- Substitution.

Pour une hiérarchisation de types de consigne, il est nécessaire de dire que la consigne est un texte injonctif, elle se distingue d'un simple ordre parce qu'elle correspond d'une part à des données à exploiter sous la forme d'un texte support, et d'autre part, à une ou plusieurs actions à opérer sur ces données comme le montre les exemples suivants:

(22) *Relevez puis classez les modalités appréciatives et modalités à visée argumentative dans le texte suivant. P.79*

L'élève doit chercher les éléments de la réponse en s'adressant directement au texte support proposé, et non seulement à une réflexion personnelle à un point de vue ou à exercer sa propre intelligence, mais ces exemples exigent d'aller à ce champ limité.

V.5.1. Les formes de consignes:

Il est à noter que l'énoncé de la consigne contient les données sur lesquelles doit mettre l'accent, il est introduit par les termes tels que, *au dessus, au dessous, précédent, suivant, ci-après*, qui suit et qu'on les trouvent dans toute sorte d'exercice de grammaire soit celles qui correspondent à la compréhension de l'écrit, au fonctionnement de la langue ou à l'activité de l'expression écrite.

(23) Réécrivez les réponses des questions ci-dessus en exprimant la conséquence. P.42

(24) Relevez dans le texte suivant les propositions relatives. P.43

V.5.2. Les verbes de consignes:

Sur le plan de la formulation des verbes de consignes, deux éléments sont à considérer, d'une part, cet objectif porte sur une partie principale de la matière enseignée, d'autre part, la consigne est associée à l'une ou à l'autre des taxonomies¹, elle doit révéler un des différents niveaux taxonomiques, selon l'intention de celui qui la formule, pour permettre de mieux cerner la nature de ce qui est attendu à l'élève de réaliser, elle s'est développée des taxonomies² qui portent sur l'un ou l'autre des domaines du savoir: le domaine cognitif concerne les connaissances et les habilités intellectuelles. Alors que le verbe utilisé dans les consignes traduit cette intention.

(1) Les taxonomies de Bloom selon Minder (1999) se signalent par son orientation pratique sa simplicité d'utilisation et sa familiarité auprès des maîtres. Elle bénéficie aussi de plusieurs instrumentations et a suscité une énorme quantité de commentaires explicatifs et d'exemples, op.cit.,53.

(2) Bloom (1956) une taxonomie est un outil de traitement d'un cours dans une perspective d'évaluation.

Les verbes liés aux activités observables ou comportementales: *identifier, classer, écrire, relever*..... Ces verbes ne sont pas suffisamment précis pour définir clairement, ce que nous attendons de l'élève à réaliser à la fin du projet didactique, ils font référence à une démarche mentale que ne pouvons évaluer. L'emploi des verbes d'action permet de vérifier que l'élève sait comprendre, analyser, ou apprécier. Il est nécessaire lors des séances d'apprentissage d'employer des verbes d'action qui illustrent concrètement ce que l'apprenant doit faire, lorsque la consigne porte sur:

Catégories	Verbes de Consigne
Compréhension	Relever, Identifier, Définir, Trouver.
Application	Utiliser, Employer, Classer, Choisir.
Synthèse	Ecrire, Produire, Formuler.

Dans le manuel scolaire, le verbe de consignes peut prendre plusieurs formes, cela dépend des tâches grammaticales à effectuer, et selon le niveau de classe à la quelle, on s'adresse, on laissera plus ou moins d'initiative et de liberté aux élèves.

1- la forme de l'impératif: elle est généralisée, on la trouve dans toute les activités, elle indique le nombre d'opération à faire et orienter les élèves sur les éléments essentiels de l'exercice, qui doivent les conduire à l'apprentissage de la langue, certaines formes sont présentées de cette manière:

(25)- Relevez, Expliquez, Identifiez, Mettez

2- l'infinitif à valeur impératif: Cette forme, on la trouve surtout dans des activités de production et d'évaluation, la consigne est suivie d'un verbe à l'infinitif à valeur impératif, comme le montre les exemples tiré du manuel scolaire:

(26) Rédiger, Produire ...

Dans ces cas, l'exercice est guidé par la consigne et il est en mesure de mener à bien la pratique grammaticale et structurer les acquis des élèves, elle fait montrer quelle est la tâche la plus pertinente pour l'apprentissage de langue.

On peut dire que ces consignes relèvent des moyens linguistiques dont la finalité est de faciliter le travail d'apprentissage. Nous avons oublié, un autre élément plus important dans la formulation des consignes, celui de complément de verbe qui indiquent comment sera le résultat quand sera l'action à exécuter une fois accompli, on présente la pratique achevée de la part des élèves (un résumé, un certain nombre de lignes...etc.

En ce qui concerne la pratique grammaticale, elle s'exprime principalement à travers, un verbe central: *identifier, souligner, relever...* qui indique le type d'activités, mais s'il en existe plusieurs tâches à exécuter, chacune d'elles est fréquemment indiquée, à travers des verbes différents.

		Typologie des exercices dans le manuel scolaire			
		Exercices à trous	Exercices de repérage/identification	Exercices de transformation	Exercices substitutions
Projet 1	Séquence 1	-	01	04	04
	Séquence 2	-	02	02	03
	Séquence 3	02	-	02	01
Projet 2	Séquence 1	02	05	-	-
	Séquence 2	-	-	-	02
	Séquence 3	-	05	01	01
Projet 3	Séquence 1	-	01	-	-
	Séquence 2	-	01	-	-
	Séquence 3	-	01	-	01
Projet 4	Séquence 1	-	02	-	-
	Séquence 2	-	-	01	-
	Séquence 3	-	-	01	-
Total		04	18	11	12

Tableau n°: 4 Inventaire des exercices de grammaire

D'après le tableau ci-dessus, portant sur l'évaluation numérique des exercices de grammaire, nous constatons que les activités de grammaire sont réparties en projet didactique, et que la grande importance est donnée aux activités d'identification qui permettent à l'élève d'identifier et de repérer les structures linguistiques, en référant au texte support, ensuite, viendront les exercices de substitution et la transformation qui sont en général des exercices structuraux, permettant de manipuler les différentes structures grammaticales.

Chapitre VI.
Pour une application grammaticale
En classe de 2^{ème} AS

VI.1. Expérimentation :

Cette partie s'inscrit dans une démarche de pratique grammaticale que nous avons faite en classe de 2^{ème} A.S, dans laquelle nous avons essayé d'analyser les applications grammaticales proposées dans le manuel scolaire. Pour cerner les difficultés et de proposer des types d'activités, on tient compte des insuffisances des élèves. Les trois classes de 2^{ème} A.S., avec lesquelles nous avons travaillé, nous les présentons de la manière suivante:

Classes (Filières) :	Nombre d'élèves
Lettres et Langues	25 élèves
Sciences expérimentales	45 élèves
Technique/Mathématiques	35 élèves

Il est important, pour des raisons pratiques, de montrer la pertinence des activités de grammaire, de faire varier l'échantillon. Nous proposons pour chaque groupe de classe un type d'activité qui diffère de l'autre. Cette expérimentation nous permet de tester les besoins des élèves en grammaire.

Cette expérience s'est déroulée en situation de classe ce qui est évidemment le moyen indiqué pour connaître la réalité des élèves, afin de proposer, par la suite, une typologie d'activités qui prend en compte les difficultés des apprenants.

L'expérience a duré 45 jours, à raison de 15 jours par classe. Nous avons pratiqué les exercices de grammaire en présence des élèves. Nous avons partagé les exercices de la façon suivante:

- les expressions de cause et de conséquence, pour les filières de Lettres et de Langue ;
- la forme impersonnelle, pour les Sciences expérimentales ;
- enfin, le discours direct, pour les Techniques/Mathématiques.

Ces exercices ont été pratiqués en classe. Le public visé est hétérogène. Nous avons abordé, tout d'abord, la mise en place de l'expérimentation, puis nous avons analysé les données recueillies et nous avons émis quelques suggestions concernant les exercices de grammaire en 2^{ème} A.S.

VI.1.1. Mise en place de l'expérimentation:

Notre expérimentation a pour objectif de faire le point sur les insuffisances des élèves en grammaire, en mesurant le nombre de difficultés à travers les réponses recueillies en classe face à la recherche d'une approche qui réponde aux insuffisances des élèves.

Il nous est apparu plus adéquat de choisir à travailler l'expérience dans trois classes de 2^{ème} AS, cela nous offre un champ pour l'évaluation de la pertinence et l'efficacité des activités présentées et dictées par les concepteurs de programme. Il semblait plus utile de choisir un corpus paraissant simple, avec des consignes variées qui permettraient d'engager une réelle réflexion, lors de l'apprentissage, sur l'élaboration des activités de grammaire ayant pour objectif la maîtrise de certaines compétences grammaticales et communicationnelles en langue étrangère. Les trois expériences sont réalisées par des élèves de 2^{ème} A.S, pour identifier les difficultés des élèves en langue.

Pour étudier les besoins linguistiques des élèves, nous avons choisi un corpus, sous forme d'exercices de grammaire simples, selon des consignes tirées du manuel scolaire, en justifiant la pertinence des activités de grammaire. Ces exercices sont présentés aux élèves de 2^{ème} A.S. Pour atteindre cet objectif, nous avons sélectionné des exercices qui expliquent les besoins des élèves et la pertinence des activités proposées, nous avons opté pour des exercices de grammaire portant sur: la forme impersonnelle, l'expression de cause et la conséquence. Enfin, la nominalisation.

VI.1.2. L'objectif de l'expérience:

Notre expérience a pour objectif de mesurer le degré de difficultés, et la mise au point sur les insuffisances des élèves en grammaire. En évaluant la pertinence des exercices de grammaire et en proposant quelques pistes, aidant les élèves à surmonter les blocages en langue.

VI.1.3. Choix de thèmes:

Nous avons choisi un corpus des activités de grammaire simple et varié qui correspond au niveau des élèves, avec des consignes multiples: transformation, réécriture et production de structures. Ces activités forment notre corpus avec une diversification importante. Cela implique que le travail cherche à localiser les difficultés des élèves en langue étrangère. Nous avons proposé de travailler une typologie selon l'approche communicative, axée sur la grammaire inductive, afin d'attirer l'attention des élèves. De plus, ces points de grammaire entraînent l'appropriation d'un savoir grammatical. Nous avons étudié des thèmes qui mettent les élèves en contexte communicatif, favorisant une meilleure pratique de la langue en situation.

En résumé, ces exercices de grammaire seront un outil pour l'évaluation des compétences des élèves. Mais aussi, ils peuvent répondre aux questions soulevées par les élèves, dans le contexte particulier de l'apprentissage du français langue étrangère.

VI.1.4. Les méthodes de travail:

Pour chaque classe, les exercices de grammaire observés en contexte, forment un corpus communicatif. Ils sont élaborés par les concepteurs des programmes et destinés à évaluer les besoins des élèves en grammaire. Les pratiques grammaticales en classes sont axées dans le sens des insuffisances en langue et le niveau hétérogène des élèves.

En effet, nous avons pu remarquer de manière évidente, que les habitudes d'apprentissage et d'assimilation des savoirs grammaticaux, ainsi que les représentations des élèves sont suivies de leur application.

Le besoin des élèves en grammaire a été constaté aussi comme étant important sur le plan communicationnel, En observant le fonctionnement général au sein de ce corpus, nous introduisons un certain nombre d'occurrences sur un point grammatical sur lequel portent les exercices de grammaire.

Nous proposons aux élèves d'observer attentivement le déroulement des activités, avant la manipulation des énoncés, pour tenter de comprendre le fonctionnement des mécanismes de la langue. Dans un premier temps, l'élève ne fait qu'observer des faits de langue. Cette imprégnation implique une facilitation d'une manipulation aisée des structures grammaticales, auxquelles les apprenants sont soumis. Le travail de l'élève aboutira, sous le regard attentif du professeur jouant son rôle d'accompagnateur vers une conceptualisation se traduisant sous forme de loi, de règle qui peut encore être (ré) évaluée au fil du processus de découverte¹ des faits grammaticaux appréhendés. Les élèves mettent en application leurs découvertes, dans des contextes variés, en réalisant des exercices de différents types.

Nous avons constaté que les pratiques langagières de chaque élève étaient modifiées par la grammaire. Presque toutes les activités sont réalisées individuellement. Cette situation sera le lieu de vérification de ce qu'il faut faire ; c'est le moment de discuter de confronter des opinions, c'est aussi l'occasion d'enrichissement réciproque, à la fois grammatical et linguistique, induit par les corrections mutuelles. Les interactions doivent s'orienter vers des discussions

(1) La démarche active de découverte est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une situation de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres situations, favorisant ainsi son autonomie. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique. Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute créateur. De plus, comme elle est menée par les élèves eux-mêmes, sous la conduite de l'enseignante ou de l'enseignant, elle est nécessairement adaptée à leurs besoins et à leurs aptitudes. Enfin, elle favorise l'écoute des autres points de vue, la discussion développant ainsi les habiletés argumentatives des élèves.

En classe, en passant par un temps d'intercompréhension. C'est un temps susceptible de rendre le travail plus sûr, mais également de faire émerger des difficultés.

VI.2. La pratique de classe:

Pour mieux évaluer les besoins des élèves en grammaire, il est important de procéder à une expérimentation sous forme de pratiques grammaticales en classe. Nous allons travailler les exercices de grammaire, dont l'objectif est de vérifier notre hypothèse de départ, et même de compléter nos observations et d'aider à surmonter les insuffisances en langue. Ensuite, l'exercice de grammaire servira à évaluer la réussite de la démarche. C'est un moyen de tester les compétences grammaticales. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'intégrer, dans notre démarche expérimentale, un nombre restreint d'exercices qui sont tirés du Manuel Scolaire de 2^{ème} A.S, au nombre de 03 exercices. Nous avons retenu des exercices de types différents. Nous avons travaillé des thèmes différents de la grammaire. Nous les présentons comme suit:

- a) La forme impersonnelle pour les élèves de 2^{ème} A.S Expérimentale.
- b) La nominalisation pour les élèves 2^{ème} A.S. Lettre et Philosophie.
- c) L'expression de la cause et de la conséquence, enfin, pour les élèves de 2^{ème} A.S. Langues.

Nous voulons, à travers des thèmes de grammaire, élaborer une démarche qui nous permet de tirer des conclusions. Celles-ci nous aident à définir les axes de réflexion qui permettront d'adapter des méthodes et des outils pédagogiques à la réussite des cours de grammaire.

VI.2.1. La forme des activités de grammaire:

Nous avons choisi de travailler les exercices de grammaire, puisqu'ils sont un outil efficace qui permet d'évaluer les besoins des élèves en langue. Notre point de départ a été le manuel scolaire, qui comporte un échantillon varié de typologies des exercices qui vont de l'identification à la transformation des structures.

Nous nous limiterons à travailler les exercices qui nous permettent de mieux évaluer les compétences de nos élèves.

Nous avons traité les difficultés de l'élève selon différents niveaux. Nous les énumérons ainsi: niveau de ponctuation, niveau orthographique et lexical (anaphores lexicales: termes génériques, la nominalisation), le temps verbaux et le niveau phrastique pour tester dans la structure grammaticale leur cohérence et leur cohésion textuelle. Et aussi, et de la même manière, tester le niveau inter phrastique (anaphores grammaticales, articles, pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, indéfinis...). Ces niveaux d'intervention permettent d'affiner l'apprentissage de la compétence textuelle. Nous les traitons de façon à cerner la difficulté des élèves, afin de proposer quelques pistes conduisant à surmonter les difficultés de l'élève à ce stade. Les niveaux d'interventions nous les définissons ainsi:

- a) Le niveau de ponctuation, qui consiste à noter les signes qui ordonnent la succession des phrases, ainsi que les groupes qui la composent, afin de rendre la lecture possible. A ce niveau, l'élève retrouvera les signes d'un texte, la place d'une majuscule, les différents signes de ponctuation.
- b) Le niveau phrastique, qui réalise par le rôle textuel des synonymes, des termes génériques ou des nominalisations, le passage du particulier au général.
- c) Enfin, le niveau inter phrastique, qui s'intéresse à tous les événements qui entretiennent la cohésion d'un texte (articles, pronoms, adjectifs)

Dans cette expérience, nous insistons sur le critère des erreurs commises par des élèves. Pour montrer le besoin en grammaire, nous allons détailler les consignes dans le tableau ci-dessous:

Intitulé des exercices proposés	Les formes des consignes
L'expression de cause et conséquence.	- Répondez aux questions suivantes...
La forme impersonnelle.	- Mettez les phrases suivantes.
La nominalisation	- Transformez les phrases suivantes... - Réécrivez le bulletin météo suivant...

VI.2.2. La pratique grammaticale en classe.

a. Les difficultés des élèves de 2^{ème} A.S. Science Expérimentale.

Nous avons appliqué aux élèves de 2^{ème} AS. Exp. Un exercice de grammaire relatif à la forme impersonnelle, nous le présentons comme suit:

Exercice n°1 et 2, p.82.

1) *Mettez les phrases suivantes à la forme impersonnelle:*

- *Des milliers de personnes meurent chaque année de famine.*
- *Des moyens manquent pour aider à enrayer la famine sur terre.*
- *Des commissions onusiennes se forment pour travailler et lutter contre ce fléau qu'est la famine.*
- *Parfois dans ces régions, des guerres ethniques se produisent, compliquant encore plus la situation.*

2) *Transformez les phrases suivantes de façon à introduire « il est+adjectif+de », ou encore, « il est + adjectif+ que ». Ensuite exprimez la valeur d'un jugement ainsi rapporté:*

- *Adapter les programmes scolaires aux exigences du monde moderne est une nécessité.*
- *Savoir lire, écrire, raisonner est indispensable aujourd'hui, plus que dans les années passées.*
- *Les nouvelles expériences sur les différentes méthodes d'apprentissage réussiront sûrement.*
- *L'avenir appartient évidemment aux nouvelles technologies; il faudra s'y adapter.*

Nous essayons, à cet effet, de présenter un modèle de production des élèves de cette manière:

Exercice n°1 et 2, p.82.

3) *Mettez les phrases suivantes à la forme impersonnelle:*

- *Ils meurent chaque année de famine.*
- *Ils manquent pour aider à enrayer la famine sur terre.*
- *Il se produise compliquant encore la situation.*

Nous constatons que les difficultés des élèves en conjugaison sont d'une fréquence élevée ; cela signifie qu'ils ont des insuffisances en morphosyntaxe.

Le niveau des élèves de 2^{ème}AS Lettres est semblable à l'autre classe en ce qui concerne les difficultés. Le tableau ci- dessous explique cela:

Types d'erreurs	Effectifs	Fréquences
Articles	08	22.85
Pronoms	10	28.57
Adjectifs	18	51.42
Adverbes	18	51.42
Temps verbaux	25	71.42

Tableau n° 5 : Les erreurs des élèves de 2^{ème} A.S

"Science expérimentale" en grammaire

Le tableau ci-dessus nous montre que la difficulté des élèves en grammaire marque une fréquence de 10% pour les articles.

-L'insuffisance est de 71.42% pour l'utilisation des verbes aux temps appropriés.

- L'insuffisance est de 28.57% dans l'utilisation des pronoms.

- L'insuffisance est de 51.42% pour l'utilisation des adverbes, des adjectifs et la transformation des verbes en nom.

b. Les erreurs des élèves : 2^{ème} AS Lettres et Langues.

Pour la classe de 2^{ème}AS.L et Langues, qui contient un nombre de 22 élèves. C'est un groupe très limité et nous essayons de cerner les besoins des élèves en grammaire. Nous avons proposé de travailler un exercice qui porte sur les articulateurs de cause et conséquence. Nous les présentons ainsi:

Exercice n°1 et 2, p. 42.

1) *Répondez aux questions suivantes en apportant une explication:*

- *Pourquoi vieillit-on?*
- *Pourquoi l'espérance de vie des hommes a-t-elle augmenté?*
- *Pourquoi la lutte biologique semble-t-elle positive?*
- *Pourquoi se produisent des séismes?*

2) *Réécrivez les réponses des questions ci-dessus en exprimant la conséquence.*

Nous avons obtenu les réponses suivantes:

Exercice n°1 et 2, p. 42.

2) *Répondez aux questions suivantes en apportant une explication:*

- *vieillit-on parce que beaucoup travailler.*
- *L'espérance de vie des hommes a-t-elle augmenté à cause il y avait des problèmes.*
- *La lutte biologique semble-t-elle positive grâce le science il developpe.*
- *Il se produisent de les seismes puisque faillir la terre.*

Nous constatons que les erreurs des élèves en conjugaison sont d'une fréquence élevée. Cela signifie qu'ils ont des insuffisances importantes en grammaire.

Les erreurs des élèves de 2^{ème}AS Lettre gardent la moyenne des insuffisances de l'autre classe. Le tableau ci- dessous explique cela:

Type des erreurs	Effectifs	Pourcentage
Articles	08	36.36%
Pronoms	10	45.45%
Articulateurs logiques	13	59.09%
Temps verbaux	16	72.72%

**Tableau n °6 : Les erreurs des élèves de 2^{ème} A.S
"Langues" en grammaire**

Le tableau ci-dessus nous montre que le besoin des élèves en grammaire marque une fréquence de 36.36% pour les articles. Donc, le niveau linguistique des élèves est très faible en langue française.

-L'insuffisance est de 72.72% de faiblesse due à la non utilisation des verbes aux temps appropriés.

- L'insuffisance est de 45.45% pour la non utilisation des pronoms.

c. Les erreurs des élèves de 2^{ème} AS Lettres et Philosophie.

La classe de 2^{ème}AS. L. Ph est composée de 37 élèves. Nous allons présenter dans le tableau ci-dessous les besoins des élèves en grammaire :

Exercice n°3, p.39.

Réécrivez le bulletin météo suivant en utilisant des phrases nominales:

" Le mauvais temps persistera toute la semaine. Le soleil n'apparaîtra qu'occasionnellement. Les températures baisseront et le froid sera brutal. Les vents seront violents. Des nuages porteurs d'averses se formeront sur le littoral et la neige chutera dépassant les 30cm"

Nous avons essayé d'étudier les difficultés des élèves à partir de leurs réponses. Nous les présentons comme suit:

Exercice n°3, p.39.

Réécrivez le bulletin météo suivant en utilisant des phrases nominales:

- *le persistance toutes la seine.*
- *L'apparition de le soleil*
- *Le baisse de les température et la brutalement de le froid.*
- *La se formetation des le nuage et la chutera de le neige dépassant les 30cm.*

Nous constatons également que les erreurs des élèves en conjugaison sont très élevées. Cela signifie qu'ils ont des fortes insuffisances en morphosyntaxe. Les difficultés des élèves de 2^{ème} AS Lettres et Philosophie sont du même ordre que celles constatées dans les autres classes. Le tableau ci- dessous nous montre cela:

Type des erreurs	Effectifs	Pourcentage
Articles	12	32.43%
Adjectifs	16	43.24%
Nominalisation	26	70.27%

**Tableau n° 7: Les erreurs des élèves de 2^{ème} A.S
"Lettres " en grammaire.**

Le tableau ci-dessus, nous montre que les besoins des élèves en grammaire marque une fréquence de 32.43% pour les articles.

Donc, le niveau linguistique des élèves est très faible en langue française.

- L'insuffisance est de 43.24% quant à l'utilisation des adjectifs.
- De même, l'insuffisance est de 70.27% pour la nominalisation et la transformation des verbes.

Ces résultats sont semblables pour toutes les classes de 2^{ème} AS et coïncident avec les appréciations des enseignants sur les difficultés que rencontrent les élèves pour apprendre à écrire et à parler le français de manière correcte.

VI.2.3. Inventaire et analyse des difficultés:**a) Inventaire des erreurs.**

L'analyse des difficultés des élèves en grammaire comporte le relevé d'erreurs dans les réponses des élèves. Il est à remarquer que l'un des obstacles dans l'apprentissage de la langue française est l'insuffisance causée par la non maîtrise de la grammaire et les savoirs des règles grammaticales.

Pour analyser les difficultés des élèves, on doit suivre plusieurs étapes:

- 1- Première étape: trouver les difficultés ou erreurs. Il s'agit de dégager de manière systématique les erreurs récurrentes.
- 2- Deuxième étape: décrire ces mêmes erreurs.
- 3- Troisième étape: expliquer les difficultés.

Nous avons fait un inventaire des erreurs commises dans les copies des élèves.

Ce travail présente un intérêt particulier, dans la mesure où il aide à étudier les difficultés que rencontre l'élève en classe d'apprentissage du français comme langue étrangère.

b) Analyse des erreurs.

Nous allons présenter la nature des erreurs commises de la part des élèves, suivie d'une réalisation morphologique. Il s'agit des productions écrites des élèves sur les copies, suivi d'une réalisation correcte.

En ce qui concerne les difficultés de ce genre, nous commençons par une définition de J. DUBOIS (2003):

«La morphologie est la description des règles qui régissent la structure interne des mots, c'est-à-dire les règles de combinaison entre les morphèmes racines pour constituer des mots et la description des formes diverses que prennent. Ces mots selon la catégorie de nombre de genre, de temps et selon le cas, par opposition à la syntaxe qui décrit les règles de combinaison entre les morphèmes lexicaux pour constituer des phrases.»¹

(1) DUBOIS J., Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 2003,p.311.

Concernant la morphologie. Elle comprend les variations formelles ou l'étude des formes des mots, par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe. Elle est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrase.

Donc, la morphologie comprend toutes les variations formelles du signifiant qui ne sont pas pertinentes au niveau du sens.

Nous allons classer les erreurs plus fréquentes dans les copies des élèves dans le tableau ci-dessous:

Les erreurs morphologiques	La nature des erreurs	La réalisation correcte
<i>Il est sûr qu'ils réussiront les nouvelles expériences.</i>	La non- maîtrise des adjectifs et les pronoms personnels.	<i>Il est sûr que les nouvelles expériences réussiront.</i>
<i>Il se produisent, compliquant encore plus la situation.</i>	Conjugaison du verbe.	<i>Il se produit des guerres ethniques.</i>
<i>Il mort des milliers.</i>	Conjugaison du verbe.	<i>Il meurt des milliers de personne.</i>
<i>Vieillit-on par ce que les années ce passe à cause les travaux.</i>	La place des articulateurs, la confusion entre un verbe pronominal et le démonstratif.	<i>On vieillit à cause de travail</i>
<i>De persistation de le mauvais temps.</i>	La nominalisation, les articles partitifs.	<i>La persistance du mauvais temps.</i>
<i>La ne apparaît de le soleil.</i>	La nominalisation, les articles partitifs	<i>La disparition du soleil.</i>

Tableau n° 8 : modèle des productions et les réalisations correctes

Nous constatons, d'après ces erreurs réalisées, que les élèves confondent les pronoms personnels, les adverbes, les adjectifs, l'emploi des verbes, les connecteurs et les articulateurs logiques. Sur le plan morphologique, ce genre d'erreurs appartient à la grammaire. Nous pensons que ces erreurs proviennent du fait que les élèves n'arrivent pas à faire la distinction entre les différentes structures de la langue. Cela suppose qu'ils ont besoin de s'approprier le fonctionnement grammatical par le biais des exercices conçus et adaptés à la compétence ciblée pour un emploi correct de la langue.

VI.3. Les commentaires des résultats:

VI.3.1. Les points forts:

Dans les trois échantillons présentés par les élèves de 2^{ème} AS, il ressort qu'il est dans l'intérêt personnel des élèves d'approfondir les savoirs grammaticaux, traités avec une grande diversité, dans le but de les sensibiliser d'abord au fait grammatical, avant de les initier à une forme d'auto-évaluation.

VI.3.2. Les points faibles:

Les résultats obtenus coïncident avec le fait que, d'une part, certains exercices sont complexes, difficiles à appréhender ; et d'autre part, que les élèves de 2^{ème} AS traînent des difficultés cruciales en langue. Ils ont besoin de plus en plus de connaître la grammaire, de maîtriser les différentes composantes qui constituent le système de toute langue. Enfin, les autres remarques s'arrêtent essentiellement sur le manque de pratiques grammaticales en classe.

VI.4 Discussion:

Les résultats de l'application grammaticale conduisent à penser que le besoin en langue est bien perçu globalement par les élèves du F.L.E. Dans l'ensemble, ils acceptent le fait que la grammaire soit un moyen d'approfondir les savoirs au cours de la leçon. Nous avons tenu à transférer ce nouveau savoir au moyen des activités de langue, en mettant en pratique certains éléments grammaticaux en contexte et en proposant des exercices adaptés au niveau linguistique des élèves.

Le projet de l'enseignant correspond à un objectif principal : permettre aux élèves de construire leurs savoirs grammaticaux en proposant des activités mettant à profit différents points de grammaire.

Enfin, le projet de l'élève, participant à ce cours, est de réaliser des activités grâce auxquelles il pourra obtenir un maximum d'éléments lui permettant de comprendre la grammaire française et de mieux communiquer.

L'objectif de notre recherche n'est pas de prouver quelle est la meilleure démarche pour une approche grammaticale, mais de connaître la valeur ajoutée de l'utilisation de la grammaire. L'avantage d'intégrer la grammaire, dans l'enseignement secondaire, semblerait dépendre des niveaux et des exigences des élèves pour la recherche et l'assimilation des savoirs grammaticaux.

Enfin, les résultats analysés, associés à nos observations, ont pu vérifier certaines compétences et insuffisances de nos élèves. En voici les conclusions :

a) La nécessité de la maîtrise des structures de bases.

Les évaluations et nos propres observations nous incitent à enseigner les structures de base telles que les pronoms, les adjectifs, les expressions logiques, les formes impersonnelles et enfin, l'emploi des temps verbaux qui semble être le noyau de la phrase, comme réponse aux besoins des élèves en grammaire.

b) La qualité des exercices proposés.

Il est nécessaire que le professeur maintienne sa vigilance quant à la qualité du type des exercices proposés aux élèves ; qu'il continue à travailler, en grande majorité, au moyen des exercices de grammaire adaptés au niveau de nos élèves. Il faudrait envisager des activités impliquant les notions de base en grammaire telles que: l'utilisation des articles, les différents types des pronoms, la nominalisation à base verbale, et surtout la maîtrise des verbes. En ce sens, et de manière plus précise, nous tenons particulièrement à l'utilisation des temps simples : le présent, le passé, et le futur en vue d'une pratique correcte des modalités temporelles.

Enfin, il s'agira de veiller à introduire des activités visant une situation de communication avec un enjeu réel, en évitant que les élèves fassent des activités de production en langue étrangère dont ils ne maîtrisent pas les principes de base.

Il est important aussi qu'on se rende compte que les élèves risquent alors de souffrir d'une surcharge cognitive. De ce fait, il nous semble plus convenable de procéder à une limitation du domaine de recherche en didactique de grammaire. Il serait également intéressant de travailler les exercices de conceptualisation favorisant un accès facile à la manipulation des structures grammaticales.

Il serait nécessaire de sensibiliser les élèves à l'intérêt de l'apprentissage de la grammaire, en répondant à leurs besoins en langue et en leur demandant ce qu'ils veulent découvrir et retenir. Il s'agira d'une réflexion sur ce que doit connaître un élève de F.L.E, pour pouvoir appréhender et comprendre d'une part la langue à l'école, et d'autre part l'aisance dans la communication en cette même langue étrangère.

- Conclusion :

En conclusion, nous pouvons dire que les exercices pratiqués sont répartis en projets didactiques et qu'une grande importance est donnée à la grammaire qui permet de manipuler les différentes structures grammaticales.

C'est pourquoi nous avons fait une analyse consistant à valoriser davantage les pratiques de la langue dans le manuel scolaire de la 2^{ème} AS, ainsi que en classe. Nous les avons présentés en montrant leur place dans les apprentissages, et ainsi nous avons pu accompagner le travail par des exemples tirés du manuel.

Concernant l'application grammaticale, nous avons retenu quelques remarques que nous avons faites : ainsi, que les exercices de grammaire permettent à l'élève de vérifier le degré d'apprentissage d'un côté et de l'autre, qu'ils lui permettent de surmonter les insuffisances en langue étrangère. Les exercices serviront à évaluer la réussite de l'apprentissage du français. C'est un moyen de tester les compétences grammaticales.

De son côté, la consigne est en mesure de mener à bien la pratique grammaticale et de structurer les acquis des élèves. Elle fait montrer qu'elle est la tâche la plus pertinente dans l'apprentissage de langue, et qu'elle dirige l'élève vers la pratique langagière.

Pour conclure, nous voyons qu'un travail sur le sujet des pratiques langagières, c'est-à-dire, des exercices de grammaire pourrait être un objet d'étude pour diverses approches, notamment didactiques, puisque la pratique systématique restera le phénomène indispensable dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle mérite de ce fait une recherche approfondie, s'occupant des besoins de nos élèves en langue étrangère.

Conclusion générale

- Conclusion générale :

Notre projet de recherche avait pour objectif de proposer aux élèves, de 2^{ème} A.S., une approche différente de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, qui tienne en considération leurs besoins en langue, pouvant les aider à la découverte des faits de langue et à l'appropriation, notamment des savoirs grammaticaux, en variant les outils et en intégrant la composante grammaire dans une démarche pédagogique plus métacognitive.

L'apprentissage de la grammaire par le biais des exercices en classe, vise l'installation d'une base d'outils linguistiques nécessaire à partir de laquelle, l'élève, en autonomie, deviendra capable de réinvestir ces savoirs acquis.

Notre postulat de départ est que: l'enseignement des règles « normatives seules » ne saurait conduire les élèves à une appropriation satisfaisante d'une compétence grammaticale. Aussi avons-nous pensé à des activités de grammaire qui les amènent à prendre conscience du fonctionnement de la langue, à l'oral et à l'écrit, ayant comme pré-supposé et comme démarche une approche réflexive et consciente de la langue, en suscitant un esprit de recherche et d'analyse qui leur permet de maîtriser certains phénomènes de la langue.

Nous avons essayé donc dans cette étude de démontrer la pertinence des applications de grammaire, qui seront l'auxiliaire indispensable dans le processus d'apprentissage. Ces pratiques systématiques permettent d'utiliser les savoirs de l'élève à tous les niveaux. Elles constituent l'étape nécessaire entre la simple répétition et la production en langue étrangère, objectif de maîtrise ultime visé dans les nouveaux programmes.

Sur le plan pratique, nous avons essayé de montrer la pertinence et l'impact des exercices de grammaire, c'est d'ailleurs ce qui explique, en grande partie l'intérêt pour les exercices de grammaire qui consolident et fixent l'acquisition des connaissances, la maîtrise des concepts permettant aux aptitudes intellectuelles de se développer, d'autre part, ils servent comme moyen d'évaluation des résultats et des performances de l'élève.

Il importe de dire que les exercices servent comme moyen d'évaluation des progrès de l'apprentissage dans l'acquisition de connaissances et dans la compréhension des contenus par rapport aux thèmes et aux objectifs d'un projet didactique ou d'une séquence d'apprentissage proposée dans le programme. Ils peuvent être présentés avec des degrés croissants de difficultés, permettant ainsi une évaluation plus fine des résultats. Ils sont utilisés dans pratiquement toutes les activités d'apprentissage¹, Chacune de celle-ci pouvant demander des formes particulières d'exercices.

Pour mieux juger l'impact et la pertinence des activités de grammaire. Nous avons procédé dans notre recherche à une expérimentation, sous forme d'une application grammaticale en classe, à travers laquelle, nous avons évalué les difficultés des élèves et leurs besoins. Nous avons travaillé des exercices de grammaire tirés du manuel scolaire, lesquels nous ont conduit à diverses constatations. A travers les résultats des élèves, nous avons proposé des activités plus adaptées² à leur niveau, en tenant compte du programme et des directives pédagogiques.

Toutes ces constatations ont aussi permis de confirmer notre hypothèse, susceptible d'être un outil favorable, pour justifier la pertinence des activités de grammaire. D'une part, par rapport aux niveaux de nos élèves, d'autre part, elle offre des possibilités à l'amélioration des compétences linguistiques et communicationnelles en français langue étrangère. Ne pouvant se réaliser que par la maîtrise des structures grammaticales, capacité incontournable en mesure de favoriser la communication en FLE, en abordant des thématiques correspondant aux besoins de nos élèves en langue.

(1) Les activités d'apprentissage selon CUQ (2003) peuvent être définies comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donnée) et l'objectif visé (qu'apprendre l'élève?)P.15

(2) Il s'agit ici de proposer aux élèves quelques activités de grammaire qui peuvent être un moyen d'évaluation des acquis.

Dans notre expérimentation, nous avons, en effet analysé les besoins en grammaire lors de la manipulation des structures grammaticales en classe. Notre intention est de juger leurs pertinences et proposer une typologie adéquate prenant en considération les acquis, permettant la construction et l'acquisition de savoirs linguistiques.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, indiquent que la formulation des exercices d'application et de révision demandent une compétence particulière de part de l'élaborateur du manuel. En effet, il doit savoir choisir les exercices qui sont les plus pertinents et les plus utiles dans une séquence d'apprentissage déterminée. Il est important de proposer des formes de présentation les mieux adaptées aux différents contenus dans le but d'une part, de consolider et fixer les acquis d'une séquence et d'autre part, de faciliter l'évaluation des résultats et le progrès de l'élèves

Nous proposons, à ce stade, des activités d'identification et de réemploi qui permettront à l'élève de dépasser la conception (structurale, behavioriste) limitée de la syntaxe, pour aboutir au renforcement de sa socialisation en compétence de communication¹.

Les points de grammaire peuvent être traités à partir divers exercices. Ainsi l'exercice de repérage permet de faire identifier les substituts lexicaux qui servent à éviter la répétition. Il conviendra de faire noter la progression du particulier au général, l'exercice de repérage peut d'ailleurs être étendu à l'ensemble de procédés de présentation.

(1) La compétence de communication selon CUQ (2003) désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatio temporel, l'identité des participants, leur relation et leur rôle, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, op.cit., p.48.

Il importe aussi de proposer des exercices de transformation axés sur les régularités lexicales. Il est bien sûr possible de proposer des exercices de correction de productions fautives. On pourra par ailleurs imaginer des exercices de reconstitution de texte, outre le travail sur le schéma textuel, on pourrait, à partir d'un champ sémantique de mots clés identifiés et classés, soumettre les élèves à un exercice de résumé, là, on travaillerait également sur les composantes et les articulations qui permettent de développer l'usage des chevilles lexicales que sont les termes génériques...

Il est bien évidemment possible de proposer des exercices à trous, des exercices de repérage et d'identification, des exercices de correction et de production fautive, il est aussi possible de faire travailler des compétences partielles liées à l'application des règles définitionnelles, de pronominalisation, de relativisation, de subordination, de coordination et de nominalisation ...

Sur le système verbal de la langue française, il est important de faire pratiquer des exercices d'observations ou de comparaison attirant l'attention sur les particularités ou l'organisation du système verbal à un genre donné en fonction de la situation de l'émetteur et du récepteur. Il importera de mettre en évidence le rôle du temps et les modes de conjugaison. Il peut être proposé aux élèves des exercices à trous, où il conviendra de mettre le verbe aux modes et temps adéquats.

Il sera également possible de proposer aux apprenants un exercice de production à partir d'une liste de verbes à l'infinitif accompagnés de leur environnement privilégié (*sujet, complément essentiels*) et de leur demander d'organiser les idées et d'écrire un texte en employant les verbes aux formes requises.

Nous suggérons, enfin, une démarche active de découverte en grammaire,¹ cherchant à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. Cette démarche fait appel aux capacités d'observation et d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves. Nous l'associons à une démarche inductive², qui fait aussi appel au raisonnement déductif. La conceptualisation grammaticale permet aux apprenants en F.L.E. de construire progressivement leurs savoirs grammaticaux, à travers un processus d'apprentissage.

Malgré les limites de cette expérimentation, nous avons mis en avant, l'intérêt que représentent les exercices de grammaire, chez les élèves. A l'issue de cette recherche, il paraît évident qu'une pratique systématique de la grammaire peut constituer une réponse aux insuffisances de nos élèves.

En définitive, il s'agit, dans tous les cas, de ne pas rester surtout à l'étude de la langue, pour elle-même. Le fait de prendre en compte la grammaire, permet à coup sûr de donner à l'élève le pouvoir, non seulement sur la langue, mais surtout dans les différentes situations où elle s'emploie. A ce titre, il faudrait privilégier un mode de travail de type appropriatif, basé sur les activités de conceptualisation grammaticale fondée sur l'analyse et la réflexion.

(1) CHARTRAND, S.-G., 1996, *Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte*, in, [http://www.oasisfle.com/documents/apprendre la grammaire par la démarche active de decouverte.htm](http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_d%C3%A9marche_active_de_decouverte.htm)

(2) La démarche inductive selon CUQ (2003) paraît assez bien correspondre aux particularités des stades du développement mentale des enfants et elle procède à partir de ce que l'élève fait ou à partir des connaissances qu'il a déjà acquises en lui permettant d'amorcer des classifications ou d'effectuer des généralisations. Op.cit., p.128

Bibliographie

- Bibliographie :

1. Ouvrages :

1. AMIRAOUI H., *Etude sociolinguistique d'un milieu scolaire de 6^e AF*, Alger: Dar, El- Houda ,2004.
2. BAGHDAD L., *Le questionnement en pédagogie*, Alger: Thala2000.
3. BAROUDI Z., *Français deuxième Année secondaire*, Alger: ONPS, 2006/2007.
4. BEACCO J., PORQUIER R., *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Paris: Larousse, 2001.
5. BELABESE-NABI E., *Typologie de textes*, Alger: palais du livre, 2002.
6. BÉRARD É., *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1991.
7. BERTOCCHINI P., *Manuel de formation pratique*, Paris : CLE, International, 2008.
8. BESSE H.,PORQUIER R., *Grammaire et Didactique des langues*, Paris: Hatier, 1991.
9. BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : CREDIF-DIDIER, 1985.
10. BOUACHA M A., *La pédagogie de FLE*, Paris : Hachette1978.
11. BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M., PENDANX M., *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE international, Collection Le Français sans frontières. Outils théoriques, 1979.
12. COMBETTES B., *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*.
2^{ème} édition. Bruxelles Duculot De Boek, 1988.
13. CUQ J.P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris: Didier-Hatier, 1996.
14. DELATTRE P., *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris : Hachette, 1971.
15. DESG, *Programmes 2^{ème} année secondaire*, S.D, S.L 2006.
16. G'AONAC'H R., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, CREDIF-Hatier, 1988.

-
17. GERMAIN C., *L'approche communicative en didactique des langues*, Anjou (Québec, Canada) : Centre Educatif et Culturel, 1991.
 18. GERMAIN C., SEGUIN H, *Le point sur la grammaire*, Paris:CLE, International, 1995.
 19. GODIN D., *Enseigner le FLE*, Paris: Belin2005.
 20. HYMES D., *Vers la compétence de communication*, Paris : CREDIF-Hatier, 1984.
 21. JEANNARD R., *Fabriquer des exercices de français*, Paris : Hachette, 1993.
 22. LEHMANN D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette1993.
 23. MINDER M., *Didactique Fonctionnelle*, Bruxelles : DeBoeck, 1999.
 24. MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, Collection F Recherches/Applications, 1982.
 25. MOIRAND S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette F.L.E, Collection F. Série F/Autoformation, 1990.
 26. PELLAT J-Ch., *L'écrit en Français langue étrangère*, presse universitaire de strasbourg ,1994
 27. PELPEL P., *Se former pour enseigner*, Paris: Dunod, 2005.
 28. PETIOTG, *Grammaire et linguistique*, Paris : Collin-SEDES, Collection Campus Linguistique, 2000.
 29. PEYTARD J., GENOUVRIER, E. *Linguistique et enseignement du Français*, Larousse , 1970.
 30. PIERRET P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles : DeBoeck , 2003.
 31. PORQUIER R., *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, thèse de 3^e cycle, Université de Paris III, 1975.
 32. REQUEDAT F., *les exercices structuraux*, Paris : Hachette, 1966.
 33. ROEGIERS X., *concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles : DeBoeck, 1993.
 34. RUCK H., *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris : Didier., Collection Langue et apprentissage des langues, 1991.

-
35. SALINS G.D. DE DUPRE LE TOUR S., *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris :Hatier 1985.
 36. SALINS G.D., *Grammaire pour l'enseignement, apprentissage du FLE*, Paris : Didier-Hatier., Collection Didactique du français, 1996.
 37. SCALLON G., *L'évaluation Formative*, Bruxelles, DeBoeck, 2000.
 38. SPRENG B ,La problématique des manuels scolaires,Neuchatel, IRDP/M76,05 (1976),
 39. TAGLIANTE Ch, *la classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.
 40. VIGNER G., *l'exercice dans la classe de Français*, Paris, Hachette, 1984.
 41. WILKINS D.A., *facteurs sémantiques situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'une progression*, études de linguistique appliquée, n°16, Oct. Déc, 1974.

2. Dictionnaires :

42. ASTOLFI J-P., *Mots-clés de la didactique des sciences*, Bruxelles: DeBoeck, 1997.
43. CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003.
44. DUBOIS J., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, 2003.
45. GALISSON R., COSTE D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette, 1976.
46. REUTER Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : DeBoeck 2007

3. Sitographie :

47. CHARTRAND S-G.1996, *Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte*, disponible sur: [http://www.oasisfle.com/documents/apprendre la grammaire par la démarche active de decouverte.htm](http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_d%C3%A9marche_active_de_decouverte.htm) consulté le:14/01/2009.

-
48. DELCOURT B et MARTY G., *Réflexion sur le questionnement*, disponible sur: <http://www.ac-nancy.metz.fr/eco-gestion/pageweb/expose.doc.>, consulté le : 08/03/2007.
49. FOUGEROUSE M-ch., *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère*, disponible sur: <http://www,cairn,info/article,php>, consulté le:15/04/2008.
50. GENEVIEVE D, DE SALIN., *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*, disponible sur: <http://www.edufle.net/pourquoi-quand-comment-faire> de la grammaire, consulté le: 14/02/2007.
51. HELENE, S. "*vers une typologie des difficultés des élèves et suggestion de réponses*, disponible sur: <http://www.ac-versailles.fr/pedagogie/ai-lettres/demarches3.htm>.,consulté le:24/03/2007.
52. MADANI B., 2007, *Enseigner la grammaire*, disponible sur:[http://www.khouasweb.123.fr/articles .php?](http://www.khouasweb.123.fr/articles.php) consulté le : 28/11/2007.
53. Max C., *La grammaire en FLE pourquoi faire?* Disponible sur:<http://acidefle.over-blog.com/article-4207192.html> consulté le:22/02/2005.

Index des tableaux

- Index des tableaux :

Tableaux	Intitulés	Pages
N°1	La répartition des activités d'apprentissage (manuel scolaire de la 2 ^{ème} A.S 2006/2007)	72
N°2	Les thèmes de grammaire (le manuel scolaire de la 2 ^{ème} A.S 2006/2007)	76
N°3	Les types des exercices et consignes	82
N°4	Inventaire des exercices de grammaire	90
N°5	Les erreurs des élèves de 2 ^{ème} A.S "Science expérimentale" en grammaire	99
N°6	Les erreurs des élèves de 2 ^{ème} A.S "Langues" en grammaire	101
N°7	Les erreurs des élèves de 2 ^{ème} A.S "Lettres" en grammaire	102
N°8	Modèle de productions et la réalisation correcte.	104