

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
Scientifique**

**Université Abderrahmane MIRA  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français**



**Mémoire de fin de cycle**

**En vue de l'obtention d'un diplôme de Master de français  
langue étrangère**

**Option : Didactique**

Thème de recherche :

**La place de la grammaire dans le manuel et le  
programme de 3 A.S**

Présenté par :

**M<sup>lle</sup> AMIAR Rekia  
Amar**

Sous la direction de :

**M<sup>r</sup> AMMOUDEN**

Année universitaire 2013 / 2014

***Dédicace***

***Je dédie ce modeste travail à ma mère.***

### *Remerciements*

*Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Encadreur de mémoire Mr. AMMOUDEN Amar. Je le remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.*

*Je remercie ma mère, mes sœurs : Sadjia, Zineb et Tassadit, aussi mes frères : Youcef et Soufian, et ma meilleur amie Sabrina. Et a tous ceux qui mon aider à la réalisation de ce mémoire.*

# Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	6
<b>Chapitre I : Cadre conceptuel</b>	
Introduction .....	11
<b>1.1. Définition du mot grammaire</b> .....	11
<b>1.2. Les types de grammaire</b> .....	13
<b>1.3. La grammaire à travers les méthodologies</b> .....	15
<b>Chapitre II : La grammaire du FLE en 3.A.S.</b>	
<b>2.1. Description du manuel de la 3.A.S.</b> .....	31
<b>2.2. Description du programme de la 3.A.S.</b> .....	35
<b>2.3. La grammaire dans le manuel de la 3.A.S.</b> .....	36
<b>2.4. Analyse des activités grammaticales du manuel</b> .....	37
<b>2.5. La place de la grammaire selon les réponses des enseignants</b> .....	49
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	61
Annexes.....	64
Table des matières.....	66

# **Introduction**

## Introduction

L'enseignement/apprentissage d'une langue accorde une place importante à l'enseignement grammatical, qui a pour objectif de développer la compétence de communication. Cet enseignement exige la maîtrise des structures grammaticales pour réaliser les tâches communicatives quotidiennes. De ce fait, nous estimons que nous ne pouvons pas enseigner une langue sans enseigner sa grammaire. Cet apprentissage doit donc passer par la réalisation de l'apprenant des activités grammaticales pour faciliter l'acquisition et la maîtrise des structures de la langue apprise. En effet, comme le souligne G. Vigner,

*"La grammaire est plus que jamais présente dans le libellé des programmes de formation, dans les méthodes proposées ; qu'il s'agisse de séries d'exercices, de tableaux grammaticaux, de bilans qui figurent en fin de manuels." (Vigner, 2004 : 6).*

De même, le rapport d'Alain Bentolila, portant sur l'enseignement de la grammaire, précise " [...] *Ce pouvoir grammatical est libérateur : il permet à l'homme d'imposer son intelligence au monde*" (Bentolila, 2006 : 1). La grammaire est la connaissance des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue, une connaissance qui permettra de maîtriser l'art de bien parler et de bien écrire (Cuq, 2003 : 117). Il apparaît donc clairement que la compétence grammaticale ne se limite pas à la description du fonctionnement de la langue, mais aussi à la

connaissance des conditions de l'emploi correct de ses règles, à l'art de communiquer et de comprendre le discours d'autrui, à la capacité d'agir sur l'autre.

Plusieurs raisons nous poussons à aborder ce thème de l'enseignement de la grammaire. Tout d'abord, il y a l'importance de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue, car sans l'acquisition d'un certain nombre de connaissances grammaticales, l'apprenant ne peut pas comprendre et communiquer. Cette importance est clairement soulignée par Gérard Vigner :

*"Toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases." (Vigner, 2004, 36).*

En outre, bien que plusieurs voix s'élèvent pour cet enseignement, il faut dire que la question sur la nécessité d'enseigner la grammaire est loin d'être tranchée, notamment avec l'avènement de l'approche communicative dont l'un des courants revendique un apprentissage naturel de cette discipline. Enfin, la refonte de l'épreuve du baccalauréat accorde très peu de place à la grammaire. Nous devons donc nous interroger sur l'impact d'une telle décision sur les programmes et le manuel de la troisième année secondaire. Cependant, nous affirmons, au préalable, que plusieurs didacticiens s'interrogent sur la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE. Et, selon eux, il n'est pas toujours facile d'avoir une idée précise, de la façon dont le programme et le manuel scolaire de FLE, prend en charge l'enseignement/apprentissage de la grammaire (F. Grossmann et C. Vergas 1996 : 3 ; Cuq, 1996 : 26 ).

C'est ce pari difficile que nous allons tenter dans le cadre de ce travail de recherche. Ainsi, la question principale qui guidera notre recherche est la

suivante : Quelle est la place réservée à l'enseignement de la grammaire dans le programme et le manuel de 3 A.S ? La réponse à cette question passe par d'autres questions secondaires : Que pensent les enseignants de cette place réservée à l'enseignement grammatical ? Comment la grammaire est-elle enseignée?

Pour répondre à ces questions, nous formulons l'hypothèse suivante : L'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE en Algérie n'occupe pas une place importante ni dans le programme, ni dans le manuel de 3A.S, et non plus dans les pratiques de classe. L'objectif essentiel de l'enseignement/apprentissage mis en place par l'approche communicative permet aux apprenants d'acquérir la compétence communicative, mais un premier regard sur le programme et le manuel, nous permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle la grammaire est négligée et cet enseignement ne vise pas toujours mis au service de la compétence communicative. Pourtant, le manuel se réclame de l'approche communicative et de l'approche par compétences qui prônent un apprentissage en fonction des besoins de communication réels des apprenants.

Pour apporter des éléments de réponse aux questions qui constituent notre problématique, nous analysons un corpus constitué d'un questionnaire destiné aux enseignants, du manuel scolaire de la troisième année secondaire, du programme de la 3.A.S et des cahiers des élèves.

Après avoir consacré l'introduction de ce travail à la présentation du thème de notre recherche et à la description du cadre méthodologique, nous traitons dans le premier chapitre des aspects théoriques. Comme le mot « grammaire » est ambigu et ses emplois sont flous et multiples, nous proposons les principales acceptions de ce mot. Plusieurs auteurs se



sont donné pour tâche de le définir, pour ne citer que D. Coste et R. Galisson (1976), H. Besse et R. Porquier (1984) et J-P. Cuq (2003).

Comme nous abordons le sujet de l'enseignement de la grammaire dans une perspective communicationnelle, nous nous interrogerons également sur l'approche communicative et la compétence de communication. Quant au second chapitre, nous le réservons à la mise en évidence de place de la grammaire dans le programme et le manuel de la troisième année secondaire. Nous clorons ce chapitre par l'analyse du questionnaire pour déterminer la façon et la manière de l'enseignement grammatical.

# **Chapitre 01**

## **Cadre conceptuel et théorique**

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord définir le concept clé de notre recherche : la grammaire. Ensuite, nous allons aborder la grammaire à travers les différentes méthodes d'enseignements, depuis la méthode traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle fondée sur l'approche par les compétences et la pédagogie du projet. Nous tenterons d'accorder une attention particulière à l'enseignement de la grammaire dans cette nouvelle approche de l'enseignement des langues. Pour terminer ce chapitre, nous ferons une synthèse de l'enseignement des contenus linguistiques des méthodologies.

### **Définition du mot grammaire :**

Définir le mot grammaire est une chose qui n'est pas du tout aisée, car ce concept recouvre plusieurs acceptions. A ce sujet, H. Besse et R. Porquier diront ceci :

*«En français, le mot grammaire est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité» (Besse et Porquier, 1984 :10)*

En réalité, il n'y a pas une grammaire mais des grammaires. En effet, ce mot est défini selon plusieurs contextes. On parle, entre autres, de grammaire structurale, générative, distributionnelle, transformationnelle, sémantique, etc.

Le Dictionnaire de Didactique des langues de R. Galisson et de D. Coste (1976, p.254) propose six acceptions de ce mot :

1. Système de régularités que possède une langue, connu par tout locuteur
2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue.
3. Etudie les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue.
4. Utilisation de la langue selon les régions et les communautés culturelles.
5. Système formel permettant de générer des phrases correctes
6. Système intériorisé permettant de produire et de comprendre des phrases.

Jean-Pierre Cuq (2003, p. 117) combine entre ces différentes acceptions pour en sortir seulement quatre :

1. Organisation propre à une langue intériorisée par ses usagers.
2. Une activité pédagogique visant l'art de parler et d'écrire.
3. Théorie sur le fonctionnement interne d'une langue (ex : générativisme).
4. Règles intériorisées progressivement par l'apprenant d'une langue-cible.

Selon la définition donnée dans le Cadre Européen Commun de Référence (le CECR), la grammaire de la langue signifie l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) (2001: 89).

## **1.2. 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 grammaire :

### **1.2.1. La grammaire normative :**

Ensemble des règles et d'exceptions répondant aux règles de bien parler et bien écrire. La méthodologie traditionnelle a eu recours à la grammaire normative.

### **1.2.2. La grammaire intériorisée :**

C'est la grammaire assimilée par tout locuteur d'une langue qu'il emploie systématiquement lorsqu'il produit ou reçoit un message oral ou écrit. Elle correspond à ce que Chomsky appelle non pas «grammaire» mais «compétence du sujet parlant».

### **1.2.3. La grammaire descriptive :**

Cette grammaire s'intéresse à la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue.

### **1.2.4. La grammaire pédagogique :**

Selon Claude Germain, « *...la grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'usager de la langue* » (Germain, 1995 :54). Elle constitue l'ensemble des règles enseignées à des apprenants en situation d'apprentissage.

### **1.2.5. La grammaire d'apprentissage :**

Claude Germain a défini la grammaire d'apprentissage comme étant « ... *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* » (Germain, 1995 :53).

Il s'agit donc d'un 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 :**

Selon le Dictionnaire de Didactique des Langues de Jean-Pierre Cuq,

*«On entend par grammaire implicite la compétence grammaticale d'un locuteur indépendante de ces connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire» (J.-P. Cuq 1996 : 127).*

Cette grammaire vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical sans recourir aux règles.

**b. La grammaire explicite :**

Elle est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par l'enseignant, suivies d'applications par les élèves.

**c. La grammaire sémantique :**

Il s'agit de lier la grammaire au sens. L'expression de grammaire de sens est apparue dans l'ouvrage de P. Charaudeau

"Grammaire du sens et de l'expression" (Hachette, 1992). Il la définit ainsi:

*«Le langage est donc à la fois, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction: des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer, des enjeux communicatifs qu'ils relèvent, des effets de discours qu'ils peuvent produire.»* (P. Charaudeau, 1992 : 146).

### **1.3. La grammaire à travers les méthodologies d'enseignement :**

L'enseignement de la grammaire a évolué au rythme de l'évolution des méthodologies de l'enseignement du FLE.

*« La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants ; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant. »* (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pندانx, 1990: 201).

#### **1.3.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle :**

Dans la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodes grammaire-traduction ou classique, la grammaire était utilisée pour l'enseignement du latin et du grec. Elle a pour objectif de *«faciliter l'accès aux textes, les plus souvent littéraires»*

(Tagliante, 1999 : 31). La grammaire la plus connue en FLE est celle de Mauger (1953) "Cours de langue et de civilisation françaises". Elle a été largement utilisée dans l'enseignement de la langue française dans la seconde moitié du XIXème siècle. Cette méthode utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. On recourt au métalangage grammatical. La grammaire était enseignée de manière explicite et déductive : On présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases.

*«C'était l'époque où on avait l'habitude d'enseigner ce qui concernait la langue étrangère plutôt que la langue elle-même, avec l'inconvénient supplémentaire que ce que l'on enseignait était souvent discutable ! » (D. Girard, 1995 : 84).*

Selon Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

### **1.3.2. La grammaire dans la méthodologie directe :**

La méthodologie directe est utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. Elle est, pour C. PUREN, une « *méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901* » (Puren, 1988 :94). La méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Dès la fin du



XIXème siècle, la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. De ce fait, on ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, mais d'un outil de communication.

**Les principes fondamentaux qui la définissent sont :**

L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée"

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Pour la grammaire, c'est toujours de la grammaire traditionnelle fondée sur la langue écrite littéraire, mais alors simplifiée et graduée sous une démarche inductive et implicite, comme le constate Christian Puren :

*« C'est bien toujours de la même grammaire traditionnelle qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère hétéroclite de ses outils d'analyse, et construite à partir de la langue écrite littéraire. C'est pourquoi il existe très fréquemment*

*dans les manuels directs de la première période un écart frappant entre la situation de communication - il s'agit souvent de dialogue entre amis ou membres de la même famille - et le style plus ou moins soutenu de la langue utilisée » (Puren, 1988 : 195).*

Par ailleurs, la présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par certains problèmes, notamment l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. Il y a aussi le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

### **1.3.3. La grammaire dans la méthodologie active :**

Cette méthodologie a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. L'enseignement de la grammaire s'est assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. Voici ce qu'en aurait dit Closset F., cité par C. Puren :

*« L'équilibre entre l'apprentissage 'mécanique' et l'apprentissage 'raisonné' est modifié au profit de ce dernier. L'une des raisons*

*avancées modifier ainsi cet équilibre est d'ordre psychologique : 'il s'agit ainsi de donner satisfaction à ce penchant et à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour vers les 13-14 ans. le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi de phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire» (Puren, 1988 : 221).*

On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe. La motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

#### **1.3.4. La grammaire dans la méthodologie audio-orale :**

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Son objectif est de développer chez les élèves les quatre habiletés suivantes : comprendre, parler, lire et écrire, mais en accordant la priorité à l'oral. On recourt à l'utilisation des exercices structuraux et aux laboratoires de langues pour réaliser une fixation d'automatismes linguistiques. Cette démarche est ainsi décrite par Christine Tagliante :

*« Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion »*

(Tagliante, 1999: 31).

La grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux" (Porquier, 1977 : 26).

### **1.3.5. La grammaire dans la méthodologie SGAV :**

Développée en Europe à partir des années 50, l'accent est placé sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Ce qui rendait cette méthode originale, c'était la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet les structures devaient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées. La théorie béhavioriste a influencé cette méthode qui considérait que l'apprentissage supposait trois processus: d'abord recevoir la connaissance, puis la fixer dans la mémoire par la répétition et enfin l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle.

La grammaire quant à elle, bien qu'elle soit inculquée d'une manière implicite à l'aide des exercices structuraux, est

dominante par rapport au vocabulaire. A propos de ce point, Jean-Marc Defays et Sarah Deltour soulignent :

*«La grammaire, même si elle est réduite à des automatismes syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment, reste la préoccupation principale de ces méthodes, tandis que le vocabulaire n'est guère exploité. »* (Deltour, 2003: 228).

Avec l'avènement de la deuxième génération des méthodes audiovisuelles, on recommande l'intégration des documents authentiques, qui favorisent le contact avec la langue étrangère dans un contexte réel (enregistrement d'une émission télévisée, une émission de radio). Ainsi, la grammaire présentée sous forme d'habitudes linguistiques, reste à l'honneur.

Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

### **1.3.6. La grammaire dans l'approche communicative :**

L'approche communicative, également appelée d'approche notionnelle-fonctionnelle, s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. L'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) a donné naissance à l'approche communicative, une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. C'est ainsi que toute une partie de la recherche en didactique des langues

vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition de l'apprentissage :

*« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Puren, 1988 : 372).*

Le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur et sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins, en définissant des contenus et en choisissant des supports pédagogiques adaptables à l'apprenant. C'est ce que Evelyne Bérard identifie comme "*l'enseignement fonctionnel du français*":

*« La prise en compte de l'apprenant dans une démarche qui consiste à identifier des besoins → définir des objectifs → définir des contenus → choisir des supports pédagogiques, correspond à ce que l'on identifie comme enseignement fonctionnel du français. »  
(Bérard, 1991: 32).*

Le travail de groupe est également privilégié. Il est considéré comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés (CE, PE, CO, PO) peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects

linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui est en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Celle-ci prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Autrement dit, il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue.

L'approche communicative considère qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière): demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. (Germain, 1995: 203).

L'approche communicative recourt à la conceptualisation grammaticale. Dans cette démarche, le métalangage spécifique, à condition d'utiliser le "répertoire grammatical" de l'apprenant, revient en force car il permet à l'apprenant de formuler les règles de fonctionnement de la langue grâce à des termes qu'il connaît déjà. Quand on étudie de plus près le métalangage utilisé dans les méthodes et les exercices proposés comme l'a fait J.P. Cuq, on remarque un métalangage où les termes de la langue courante, les termes techniques et les actes de langage remplaçant les termes grammaticaux sont utilisés parallèlement. Donc, la grammaire en approche communicative est celle qui mène les apprenants à

formuler eux-mêmes le fonctionnement de la langue à travers un corpus proposé contextuellement jusqu'à aboutir à la conceptualisation des ses règles. Pour Evelyne Bérard, l'approche communicative «*essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement*» (Bérard, 1991 : 30). De ce fait, une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Par ailleurs, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)

L'enseignement de la grammaire dans le cadre de l'approche communicative prend des directions qui diffèrent considérablement des options adoptées par les méthodes précédentes. Une large place sera accordée à la grammaire explicite à travers la pédagogie de découverte. Il s'agit d'amener les apprenants à découvrir le fonctionnement syntaxique de la langue-cible par le biais des exercices de conceptualisation (Besse H, 1975 et Besse H. et Porquier R. : 1984), qui sollicitent des capacités cognitives supérieures telles que : l'observation, la réflexion, l'analyse, la déduction, la synthèse. Le déroulement d'un exercice de conceptualisation peut se résumer comme suit: les apprenants sont appelés à construire ou à observer un corpus constitué par le micro-système dont on veut faire découvrir le fonctionnement, cet examen doit les conduire à formuler des hypothèses explicitées sur



le fonctionnement de cet élément. Les apprenants seront appelés à tester et éventuellement à modifier leurs hypothèses par la production d'énoncés contenant l'élément linguistique concerné et/ou par la confrontation à un savoir linguistique établi. Cette activité est accompagnée par des explications relativement traditionnelles et doit être complétée par des exercices de systématisation et de fixation.

### **1.3.7. La grammaire dans La perspective actionnelle :**

Evelyne Bérard indique que :

*“Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée des tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue” (Bérard, 2009: 36).*

À partir des années 2000, la perspective actionnelle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, mieux encore, pour interagir.

*« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un*

*domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR p.15).*

La compétence linguistique, l'une des quatre composantes de la compétence communicative (les trois autres sont, selon J.-P. Cuq, sociolinguistique, discursive et stratégique) se définit, dans le CECR, comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. Les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique sont considérées comme des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (2001: 89).

### 1.3.8. Synthèse du contenu linguistique des méthodologies ;

Jean-Jacques Richer nous propose une synthèse de l'enseignement de la grammaire et du lexique à travers les principales méthodologies de l'enseignement du FLE, dans *Introduction à l'enseignement/apprentissage du FLE* (2004) :

<b>Méthodologie traditionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La langue visée est la <b>langue écrite</b>, la <b>langue littéraire</b>, but atteint en mobilisant massivement la Compréhension / Production d'écrits.</li><li>- L'enseignement de la grammaire est <b>explicite</b> et se fait en passant des règles aux exercices d'application.</li><li>- Le lexique (surtout littéraire) n'est pas enseigné systématiquement, mais au gré de son apparition dans les textes.</li><li>- Pas de réelle progression adoptée.</li></ul>
------------------------------------	--

Méthodologie directe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La priorité donnée à l'oral met en avant les activités de C.O./P.O., mais les compétences C.E./P.E., minorées, ne sont pas délaissées.</li> <li>- L'enseignement de la grammaire se fait implicitement à partir d'un corpus de phrases et de manipulations jouant principalement sur la substitution des termes.</li> <li>- Le lexique enseigné est celui de la langue de tous les jours, en relation avec les situations abordées. Toutefois cet enseignement est arbitraire et surtout inflationniste.</li> <li>- Pas de progression retenue, simplement des principes tels du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général organisent l'ordre de présentation du contenu.</li> </ul>
Méthodologie SGAV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La langue à enseigner est une <b>langue de communication</b>. L'oral est privilégié et les activités de C.E./P.E. sont différées et minorées.</li> <li>- L'enseignement de la grammaire est <b>implicite</b> et se fait à travers des <b>exercices structuraux</b> plus ou moins contextualisés.</li> <li>- L'enseignement du lexique est limité au lexique de la vie courante.</li> <li>- L'enseignement de la grammaire et du lexique sont strictement programmés (les enquêtes de <u>fréquence</u> du <i>Français fondamental</i>, tant lexicales que syntaxiques constituant la base de la progression).</li> </ul>

<b>Approche communicative</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'accent étant mis sur l'apprenant ("centration sur l'apprenant" et non plus sur la démarche méthodologique comme avec la méthodologie audiovisuelle) et ses <b>besoins langagiers</b>, l'enseignement des quatre compétences est programmé selon ses besoins.</li> <li>- L'enseignement de la grammaire, plus ou moins explicite, ne se fait plus selon des structures grammaticales, mais selon des actes de parole.</li> <li>- L'enseignement du lexique est subordonné aux notions et aux actes de parole travaillés.</li> <li>- La progression linéaire des méthodes audio-visuelles est abandonnée.</li></ul>
-------------------------------	---

# **Chapitre 2**

## **La grammaire du FLE en 3.A.S.**

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord faire une description du manuel de la 3<sup>e</sup> année secondaire du FLE et nous allons définir le manuel, nous le réservons à la mise en évidence de place de la grammaire dans le programme et le manuel de la troisième année secondaire. Ensuite, nous allons analyser quelques activités grammaticales proposées dans le manuel, Nous clorons ce chapitre par l'analyse du questionnaire pour déterminer la place de l'enseignement grammatical.

## **2.1. Description du manuel de la 3<sup>e</sup>me A.S.**

Avant de faire une description du manuel nous allons d'abord définir le manuel.

### **2.1.1. La définition du manuel :**

Le Robert du XX<sup>e</sup>me siècle, définit le manuel scolaire comme suit : « *un ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* ». Le dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas de 1996, le définit ainsi: « *un livre de type particulier. Il est destiné à être toujours "en main" comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible* ».

L'UNESCO le définit ainsi : « *une explication employée régulièrement pour l'enseignant en classe comme principale source d'information pour une discipline ou dans le*

*cadre d'un programme » (Unesco, n°37:52). Pour Planchard, le manuel est « un instrument d'apprentissage scolaire en relation avec un programme déterminé » (ibid). Quant à Choppin, il en donne la définition suivante : « conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste (...) de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire » (Choppin, 1992:8).*

Le manuel est défini par Jean-Pierre Cuq comme suit:

*«Ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (Compact Disc) à usage individuel ou collectif.» (Cuq, 2003: 161)*

Nous pouvons dire que le manuel scolaire est un ouvrage didactique qui sert de support à l'enseignement. Il est un ensemble cohérent de propositions et d'orientations dictées par le programme scolaire.

### **2.1.2. Le sommaire du manuel :**

Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire (ONPS, 2009) comprend quatre projets. Chaque projet est divisé en plusieurs phases : la compréhension de l'écrit (compréhension et synthèse), l'analyse du texte (comportant à son tour des questions sur le lexique, la syntaxe et conjugaison), l'expression écrite et l'expression (préparation à l'écrit et à la production de texte) et la phase d'élargissement (production divergente).



Les quatre projets sont clairement annoncés dès le début du manuel (p. 04) selon le schéma qui suit :

Le projet 01 est présenté ainsi dans le manuel :

**Projet 1 :** Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

**Objet d'étude : Textes et documents d'Histoire.**

Intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire.

Séquence 2 : Introduire un témoignage dans la relation d'un fait d'Histoire.

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Le projet 02 est ainsi présenté :

**Projet 2 :** Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu.

**Objet d'étude : Le débat d'idées.**

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

Le projet 03 est présenté ainsi :

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée <<porte ouvertes>>, exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Objet d'étude : L'Appel.**

Intention communicative : Argumenter pour faire réagir.

Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.

Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir.

Enfin, le projet 04 est présenté ainsi :

**Projet 4 :** Rédiger une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

**Objet d'étude : La nouvelle fantastique.**

Intention communicative : Exprimer (dans une nouvelle fantastique) son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Le manuel propose aussi des situations d'évaluation qu'il intègre comme des étapes importantes à l'apprentissage :

- Une évaluation diagnostique avant chaque projet,
- Une évaluation formative à la fin de chaque séquence,
- Une évaluation certificative à la fin de chaque projet.

La démarche adoptée par le guide des enseignants consiste à soumettre à l'analyse (activité de compréhension) le texte proposé, choisi en fonction de la situation de communication, du système d'énonciation qu'il présente et des pertinences, aux plans discursif et linguistique qu'il contient. Cela permet à l'élève de percevoir les aspects des discours inscrits au programme et des structures qui les caractérisent. Par contre, selon les réponses des enseignants ces structures ne sont pas suffisamment analysées, puis manipulées par les élèves, pour qu'elles soient réinvesties dans des activités de production (écrite ou orale) proposées à la suite de chaque texte. En effet, ces activités, dont l'intérêt principal est l'entraînement de l'élève à la production du discours, en fonction d'une intention communicative énoncée dans la consigne, sont rares, voire inexistantes.

## **2.2. Description du programme de la 3ème A.S :**

L'enseignement/apprentissage du français en 3ème A.S. obéit à la démarche du projet, l'UNESCO propose une définition du projet ; est une « *...activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et*

*souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai »*

Le guide des professeurs donne un aperçu global sur le contenu du manuel (ONPS, 2009) et du programme scolaire (2009), sous forme de fiche technique :

- Des supports écrits fixés sur les objectifs de ce programme qui permettent de développer des activités en fonction des différents usages.
- Des tâches et des activités qui permettent de développer les quatre compétences : (Compréhension de l'écrit et de l'oral, production orale et écrite).
- Une conception de l'apprentissage qui implique la recherche de l'apprenant et l'enseignant.
- Des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation des projets individuels et/ou collectifs.
- Plusieurs types d'évaluation.

### **2.3. La grammaire dans le manuel de la 3.A.S :**

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année secondaire a subi plusieurs modifications relatives à son contenu, sa forme. Il demeure un moyen d'enseignement/apprentissage. Le programme de 3.A.S. permet à l'élève de construire des connaissances en langue française visant le développement de la compétence communicative. Il accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation. La grammaire, dans cette approche, ne décrit pas le système de fonctionnement de la langue, mais aborde la grammaire en fonction du sujet parlant dans un acte de

parole. Autrement dit, l'apprentissage de la langue est le résultat d'interaction et d'échange entre les individus d'une société. Il favorise l'apprentissage à travers les interactions et discussions entre élèves. Ainsi, l'adoption de l'approche par compétences dans la réalisation du nouveau programme d'enseignement implique la négligence de l'aspect théorique de la langue, c'est-à-dire, les règles d'usage, et la focalisation sur les compétences à installer.

D'autre part, il s'agit d'une grammaire mise au service de la compréhension du texte et de son fonctionnement. C'est la grammaire dite textuelle.

Dans ce manuel, on accorde également une grande importance à la grammaire du sens. Celle-ci a pour objectif de rendre l'apprenant communicant dans des situations réelles.

Ainsi, l'analyse du manuel, dans sa globalité, montre que l'objectif principal assigné est d'enseigner une grammaire au service du sens et de l'énonciation, au détriment de la maîtrise de la langue. Autrement dit, on ne trouve pas dans ce manuel des leçons qui expliquent l'importance du fonctionnement de la langue (vocabulaire, grammaire et orthographe) et des leçons de la conjugaison. Ce manuel accorde une grande importance aux textes et à leurs caractéristiques générales (l'argumentatif (débat), le narratif (document historique), exhortatif (l'appel), etc.

#### **2.4. Analyse des activités grammaticales du manuel :**

La grammaire au secondaire est conçue pour faire acquérir à l'apprenant les notions de base qui lui permettront de structurer son discours. Elle vise donc à amener les apprenants à

comprendre la structure, le mécanisme de la langue et le système d'énonciation, ce qui développera leur esprit d'analyse logique.

En analysant le programme, nous constatons que l'aspect communicatif prend le dessus. En adoptant l'approche communicative, les concepteurs de ce programme visent un enseignement centré sur l'apprenant, un enseignement qui prend compte de ses besoins langagiers. Ce programme cherche à installer chez les apprenants des compétences communicatives pour le préparer à la vie sociale.

Ainsi, la grammaire utilisée, comme il est mentionné dans le document d'accompagnement du programme, est une grammaire d'énonciation : *"Le programme de 3ème A.S. accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation"*.

C'est une grammaire qui se base sur des textes et des discours pour construire du sens. Autrement dit, l'apprenant n'apprend pas la grammaire pour elle-même, mais pour réussir à communiquer dans différentes situations (Cuq). En effet, on remarque que la grammaire est enseignée comme un outil d'expression et de communication. Elle varie selon les différents types de textes, mais elle est liée au sens. C'est une grammaire implicite et inductive qui s'appuie sur la réflexion de l'apprenant. Elle vise l'expression correcte aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Elle permet donc à l'apprenant d'acquérir la compétence communicative. A ce sujet, El Habitri dira :

*« Mettre la grammaire au service de la compréhension du texte et son fonctionnement à partir des notions grammaticales récurrentes,*

*de leur diversité d'emploi, ainsi que de leurs différents effets et donc signification dans le discours ».* (R. El Habitri. 2009 :55)

Le manuel offre les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation et il vise à rendre l'apprenant autonome (Conseil de l'Europe, 2001).

L'enseignement de la grammaire dans le manuel de 3.A.S. se fait généralement à partir des textes. Il tient compte de l'énonciation. Un tel enseignement a dépassé les méthodologies traditionnelles. Toutefois, cette nouvelle façon d'enseigner la grammaire, fondée sur l'emploi des moyens linguistiques dans des situations de communication, est difficile pour les élèves et pour les enseignants. Certes, la grammaire n'est plus le centre d'intérêt de ce manuel du fait que la maîtrise de la langue n'est plus l'objectif visé. En effet, cet enseignement a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative au détriment de la grammaire, surtout la grammaire qui vise à identifier la morphologie des formes verbales. Ainsi, à la fin de chaque projet, nous remarquons quelques pages consacrées à des exercices de grammaire, un nombre limité d'activités visant le renforcement de la compréhension et de la production des discours oraux et écrits.

Pour conclure, nous affirmons que les concepteurs du programme de la troisième année secondaire ne négligent pas totalement la grammaire, mais elle n'est plus le centre de cet enseignement, ou plus exactement, elle n'est plus enseignée d'une manière complète comme elle était enseignée dans les méthodes

précédentes. Cette approche a pour objectif l'acquisition de la compétence communicative. C'est pourquoi elle accorde une grande importance à la grammaire textuelle. En un mot, la grammaire est un outil mis au service de la communication.

Nous allons procéder à l'analyse de quelques exercices proposés dans le manuel de français en 3.A.S. Cette analyse sera menée pour apporter des éléments de réponse à la problématique que nous avons formulée au début de ce travail. Nous allons opérer des choix dans chaque projet. Par ailleurs, pour avoir une idée précise sur ces exercices, nous avons préféré les donner intégralement.

#### **2.4.1. Les exercices du projet 01 :**

Le premier exercice de grammaire dans la première séquence du projet 1 se trouve à la page 59 du manuel.

En vous aidant de l'exemple ci-dessous, transformez les énoncés suivants.

**Exemple :** Deux cargos sont entrés en collision : collision de deux cargos.

- Le nombre de spectateurs dans les salles de cinéma a considérablement chuté la semaine dernière.

- L'usine de production de matériel électrique a licencié cinquante personnes.
- Un airbus a quitté la piste lors de son atterrissage hier à Tokyo.
- Un alpiniste allemand a disparu dans le désert de Libye.
- Le prix de l'essence a augmenté depuis hier de 4,5 dinars.
- Quatre véhicules se sont télescopés hier sur l'autoroute à cause du brouillard.



- La pollution atmosphérique beaucoup augmenté.  
dans les grandes villes a

Nous pensons que cet exercice, qui est proposé dans la séquence intitulée « informer d'un fait d'histoire », ne correspond pas parfaitement à l'objet d'étude cité. En effet, il s'agit de passer d'une phrase verbale à une phrase nominale, alors que la nominalisation de phrases n'est pas une caractéristique du texte historique.

Sur le plan de la forme, il correspond parfaitement à l'exercice structural qui caractérise les méthodologies audio-orale et SGAV (structuro-globale audiovisuelle). Les exercices structuraux sont ainsi définis par D. Coste :

*« Des exercices ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern » posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre de d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant. »*

(Galisson & Coste, 1976 : 519).

Il s'agit donc des exercices de grammaire permettant aux élèves d'acquérir des connaissances sur l'usage et le fonctionnement des structures grammaticales par les exercices proposés et qui sont soit des exercices de transformation, soit des exercices de substitution, soit des exercices de complétion.

Le deuxième exercice de cette première séquence se trouve à la page 60 du manuel. Il vise à installer la maîtrise des règles d'emploi des connecteurs temporels.

Dans le texte suivant, remplacez les pointillés par des connecteurs temporels qui conviennent :

Puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.

Il prit...un petit chemin bordé d'arbuste fleuris, ... traversa un pré.... Ses poursuivants ne le repèrent, .... Il se sentit à l'abri, il tenta .... D'envoyer un S.O.S. sur son téléphone portable..... qu'il scrutait les alentours.

Il est vrai que la structuration du discours par le recours aux connecteurs est une caractéristique du document historique. Ainsi, cet exercice est conçu pour faire acquérir un savoir pragmatique qui a pour objectif de développer chez l'apprenant un savoir-faire. Autrement dit, il vise à renforcer tout le travail fait pendant le premier semestre et qui a consisté à enseigner les composantes du discours historique et à l'identifier. Toutefois, le support choisi doit être un document historique authentique.

#### **2.4.2. Les exercices du projet 02 :**

Les exercices de ce projet ont pour objectif de contribuer à la compréhension et la production d'un texte argumentatif. Ce projet est conçu pour que l'apprenant soit capable d'exprimer et de défendre son opinion. Les exercices qu'il comporte consistent à faire repérer, remplacer et identifier des connecteurs logiques.

Par exemple, l'exercice qui suit porte sur le repérage des articulateurs logiques et chronologiques.

Relevez, dans l'extrait suivant, les connecteurs et dites s'ils marquent une relation logique (concession, opposition ou

conséquence) ou l'ordre des arguments.

Bien entendu, j'aurai dû lui donner sa raclée sur-le-champ. Seulement, d'abord, j'étais très essoufflé. De plus, c'étais bien vrai que j'avais faim. Et puis,

c'étais elle qui tenais le gourdin. Aussi décidai-je de remettre les tendresses à plus tard.

**R. Lewis, Pourquoi j'ai mangé mon père.**

Il correspond au projet portant sur le débat, puisque dans ce genre de discours, le locuteur doit justifier (cause), concéder (concession), etc. Il doit également structurer son discours, et donc recourir aux articulateurs chronologiques. Mais le texte proposé est un texte narratif. Il serait plus correct de proposer un texte argumentatif comme dans le premier support de l'exercice qui suit :

A l'aide de la valeur argumentative indiquer entre parenthèses, rétablissez les connecteurs suivants à leurs place dans le texte : et, ainsi, ou, d'abord, mais, et puis, pourtant, parce que.

-Ne me croyez pas complètement fou (cause) je laisse Pat courir à son gré dans la brousse (addition) approcher les bêtes comme elle veut. (ordre du discours) elle possède le pouvoir sur elles. Ça existe (alternative) ça n'existe pas. On peut connaître les animaux à fond, ça n'a pas de

rapport. (Annonce d'un exemple) moi, par exemple, j'ai passé toute ma vie au milieu des bêtes et, (concession), rien à faire, le pouvoir, c'est la naissance. Comme la petite.

-J'ai connu quelques hommes qui avaient le pouvoir, disait Bullit. Des blancs et des noirs...des noirs surtout. (Opposition) personne autant que Pat. Elle est née avec le don. (Renchérissement), elle a été élevée chez les bêtes.

## J.Kessel, le lion.

L'exercice qui suit, qu'on retrouve à la page 119 du manuel, vise également à entraîner l'apprenant à justifier ses propos en recourant à l'expression de la cause. L'inconvénient est qu'il utilise comme support des phrases isolées et non un texte.

Transformez les phrases suivantes en utilisant un verbe à valeur explicative :

Exemple : les syndicats réclament des augmentations de salaires parce que les prix ne cessent d'augmenter.

-L'augmentation constante des prix entraîne les syndicats à réclamer des augmentations de salaires.

-L'entraîneur a mal préparé son équipe. Elle a perdu le match.

-Les gens ne sont pas suffisamment attentifs. Le travail des voleurs est plus facile.

-le prix des billets d'avion baisse. Le nombre des passagers augmente.

-On allège les programmes de l'école primaire. Il y aura moins de redoublements.

Certes, toutes ces activités que nous venons de voir s'inscrivent bel et bien dans le projet à réaliser par les élèves, et qui consiste à organiser un débat d'idées, comme le souligne Gérard Vignier :

*« Le bon usage des connecteurs constitue pour tout apprenant en FLE un aspect essentiel de la compétence, les connecteurs permettent de hiérarchiser l'information ainsi la mise en texte (sous forme de dialogue ou de texte monologique), de signaler au lecteur ou à l'auditeur comment, dans la vision de l'énonciateurs, s'organise la mise en relation des évènements, des points de vue sur le problème »*

Toutefois, certains de ces exercices utilisent comme supports des phrases. Or, il est conseillé de recourir aux énoncés plus ou moins longs, puisque nous ne communiquons pas avec des mots ou des phrases isolées. D'autre part, conçus sur des pratiques qui sont réduits à l'analyse de la phrase en termes de repérage et d'identification des connecteurs logiques. Malheureusement, les exercices proposés souffrent d'un manque de diversité.

#### 2.4.3. Les exercices du projet 03 :

Le projet 3 vise la rédaction des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour des causes humanitaires. Dans ce projet, l'apprenant est censé acquérir une composante linguistique et langagière qui lui permettra d'exprimer logiquement une expression du but. La place de l'expression du but est donc importante dans ce genre de discours. C'est dans cet objectif que s'inscrit l'exercice qui suit et qu'on retrouve à la page 156.

Dans les énoncés ci-après, l'expression grammaticale du but n'est pas apparente. Exprimez-les en utilisant les moyens linguistiques adéquats et en apportent les modifications qui s'imposent.

-Si l'on désire que soit stoppés, puis inversée - avant la fin du siècle - la tendance actuelle à l'augmentation du nombre d'analphabètes, il faut que les

responsables augmentent le volume global de l'aide consacrée à l'alphabétisation.

-Si l'on veut tirer du développement la partie la plus bénéfique pour la santé, il est indispensable d'intégrer les activités sanitaires dans celles d'autres secteurs.

-Vous voulez promouvoir un progrès continu de la nutrition et

de la santé, demandez aux responsables de la communication et à ceux de l'enseignement de travailler ensemble à l'élaboration de stratégies communes.

-Les actions concrètes du fonds international de développement agricole visent à accélérer la production des aliments de base que produisent et consomment les

couches les plus pauvres de la population.

-Si nous souhaitons que l'accroissement de la population demeure dans les limites des biens disponibles (et par là lutter contre la disparité entre peuples riches et peuples pauvres), il est nécessaire que les nations se concertent et s'entraident.

L'exercice qui suit - et que nous trouvons dans la même page - s'inscrit dans la grammaire textuelle. Il vise à entraîner l'apprenant à structurer son discours et à l'organiser convenablement. Il s'agit plus précisément de reconstituer un appel dont les parties sont données dans le désordre.

Il est vrai donc que les exercices choisis visent la transformation ou la reformulation des énoncés et de phrases pour exprimer le but. Ils s'inscrivent donc pleinement dans l'objectif du projet. Toutefois, ces exercices sont insuffisants pour permettre à l'apprenant d'acquérir cette notion. En effet, cet enseignement sera plus efficace si nous proposons plus d'activités et plus de documents authentiques.

#### **2.4.4. Les exercices du projet 04 :**

Les exercices proposés dans ce projet visent notamment la maîtrise des temps du récit.

Conjuguez les verbes entre parenthèses, sachant que les deux premiers extraits sont coupés de la situation d'énonciation et que le troisième est une intervention du narrateur. P. 218.

Extrait1 :

Il n'est resté à Jean Valjean qu'une sœur plus âgée que lui, veuve, avec sept enfants, filles et garçons. Cette sœur (élever) Jean Valjean, et tant qu'elle (avoir) son mari, elle (loger) et (nourrir) son jeune frère. Le mari (mourir). Jean Valjean (venir) d'atteindre sa vingt-cinquième année. Il (remplacer) le père, et (soutenir) à son tour la sœur qui l' (élever).

Victor Hugo, les misérables

Extrait2 :

Il arriva qu'un hiver fut rude. Jean Valjean n'avait pas de travail. La famille n' (avoir) pas de pain. Pas de pain et sept enfants.

Un dimanche soir, Maubert, boulanger, se (disposer) à se coucher, lorsqu'il (entendre) un coup violent dans la devanture grillée et vitrée de sa boutique. Il (arriver) à temps pour voir un bras passé à travers un trou fait d'un coup de poing dans la grille et dans la vitre, le bras (saisir) un pain et l' (emporter). Maubert (sortir) en hâte ; le voleur (s'enfuir) à toutes jambes ; Maubert (courir) après lui et l' (arrêter). Le voleur (jeter) le pain, mais il (avoir) encore le bras ensanglanté. C' (être) Jean Valjean. Ceci se (passer) en 1795. Jean Valjean (être) déclaré coupable.

**Victor Hugo, les misérables**

Extrait 3 :

Il y (avoir) dans la civilisation des moments de malheur redoutables ; ce sont ces moments où la pénalité (prononcer) un naufrage. Quel minute funèbre

que celle où la société  
(s'éloigner) et (consommer)  
l'irréparable abandon d'un être  
pensant ! Jean Valjean (être  
condamné) à cinq ans de galère.

**Victor Hugo, Les  
misérables**

Le suivant s'assigne pour objectif la maîtrise par l'apprenant  
du système d'énonciation.



Relevez les indices temporels et précisez si leur repère est le moment de l'énonciation ou autre élément de la phrase.

-il arriva en juin 1815 et ne partit qu'en mars de l'année suivante.

-il y 'a deux ans, il est tombé malade a commencé à écrire un roman qu'il n'a terminé que cette année.

-il neige depuis hier, mais la météo annonce qu'il fera beau demain.

-En octobre 1820, à l'aube, un jeune homme se présenta au château. A cette heure matinale les domestiques dormaient encore.

Ces deux notions (temps du récit et système d'énonciation) sont importantes dans le cadre du projet 4, consacré à la rédaction d'une nouvelle fantastique. Même l'activité qui suit, et qui consiste à remplacer les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent est pertinente, puisque elle entraîne l'apprenant à la structuration du récit et au respect de la chronologie.

## **2.5. La place de la grammaire selon les réponses des enseignants :**

Pour compléter notre étude portant sur la place de la grammaire dans le manuel de la 3ème année secondaire, en plus de l'analyse de ce manuel que nous avons distribué un questionnaire, composé de 12 questions, aux enseignants de français au secondaire, particulièrement ceux qui interviennent en 3ème année. Nous allons faire une description et une analyse des réponses obtenues pour avoir plus d'éléments de réponse à notre question de départ. Nous avons

obtenu des réponses de 20 enseignants, car on été confronté à beaucoup d'obstacles. Certains établissements qui refusaient de prendre le questionnaire, aussi on arrivait même à récupérer les questionnaires qu'on avait distribués aux enseignants.

Précisons que la question concernant le sexe n'est pas très pertinente, puisqu'elle n'est pas déterminante pour la question de notre problématique. Elle nous permet seulement d'avoir une précision sur la population de notre enquête, une population essentiellement féminine. Par contre, celles qui concernent la situation professionnelle et l'expérience de l'enseignant, elles nous paraissent déterminantes, dans la mesure où la réponse donnée peut être différente selon que l'enseignant a une longue expérience dans l'enseignement ou pas, selon qu'il est contractuel, stagiaire ou titulaire. Concernant l'expérience professionnelle, il a été constaté que la majorité des enseignants interrogés ont plus de dix ans de service.

### **2.5.1. La place de la grammaire :**

Pour revenir à la question principale de notre recherche, à savoir, la place de la grammaire dans le programme et dans le manuel, il est à signaler que la totalité des enseignants affirment que cette place est insuffisante. Les enseignants sont conscients de l'importance de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, comme ils sont tous conscients que cette place négligeable réservée à la grammaire, sous prétexte que l'enseignement vise le développement de la compétence de communication, a des répercussions fâcheuses sur le niveau des élèves, notamment à l'écrit. Les enseignants ont exprimé leur malaise face à cette méthodologie qui est responsable de

toutes ces lacunes grammaticales constatées dans les copies des élèves.

Les enseignants ont également exprimé leur mécontentement au sujet de la place qu'occupe la grammaire dans l'épreuve du baccalauréat. Ils ont affirmé à l'unanimité que cette place est très insuffisante. Cela réduit de plus en plus la compétence linguistique des élèves et augmente leur méconnaissance des règles de fonctionnement de la langue, selon les enseignants. Cette place négligeable s'explique selon eux par le fait que tout au long du cursus de l'élève, c'est la compétence communicative qui est visée, et par conséquent, l'épreuve du baccalauréat ne fait qu'examiner et évaluer cet aspect.

Pourtant « *La grammaire est au cœur du langage* » (Vigner, 2004, 17). L'enseignement d'une langue doit passer par l'enseignement de la grammaire. Les didacticiens et les pédagogues constatent que le recours à la grammaire est inévitable pour tous les apprenants du FLE. Ainsi, J.P. Cuq estime que les apprenants du FLE n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe doivent accorder à la grammaire une place importante dans leur apprentissage (cité par Ana Rodríguez Seara). Donc, enseigner une langue sans enseigner sa grammaire est impossible comme le souligne également G. Vigner « *enseigner le français sans la moindre référence à la grammaire semble peu vraisemblable* » (Vigner, 2004 : 9).

### **2.5.2. De l'importance de l'enseignement grammatical :**

Faut-il enseigner la grammaire ? A cette question, tous les enseignants ont répondu par l'affirmative. Selon eux, il ne peut y

avoir maîtrise de la communication, surtout à l'écrit, si l'apprenant ne maîtrise pas les règles de fonctionnement de la langue et les règles de cohérence et de cohésion des discours.

### **2.5.3. Le niveau des élèves en grammaire :**

Etes-vous satisfait du niveau de vos élèves en grammaire ? A cette question, 15 enseignants ont répondu par la négation. Ils justifient cette réponse par le fait que l'apprenant éprouve d'énormes difficultés lors de la production et de la compréhension. Selon eux, les élèves commettent beaucoup d'erreurs et oublient les règles grammaticales. Ceci oblige l'enseignant à faire des révisions de certaines règles grammaticales déjà étudiées, ce qui fait perdre du temps pour la réalisation la totalité du programme. Cinq enseignants ont répondu par l'affirmative. Ils sont satisfaits du niveau des élèves malgré la présence de certaines lacunes. Ils affirment que les apprenants fournissent souvent des efforts pour maîtriser davantage la langue.

### **2.5.4. La réalisation des exercices du manuel :**

A la question de savoir si les enseignants réalisent avec leurs élèves les exercices de grammaire proposés dans le manuel, les réponses sont partagés. 10 enseignants ont répondu par le non parce que cela ajoute beaucoup de travail et entraîne une perte de temps considérable. Ils sont obsédés par l'idée de terminer le programme. Ils pensent également que la plupart des exercices se répètent et, en tous

cas, ils interviennent à la fin du projet. Ils sont donc inutiles. Par contre, les 10 autres enseignants ont répondu oui. Ils estiment qu'il est possible de joindre les exigences du programme avec la réalisation de ces exercices. Il suffit de savoir gérer son temps. Ils pensent également que ces exercices contribueront à développer la compétence linguistique des apprenants.

Cette question a été suivie par la suivante : «Proposez-vous d'autres exercices que ceux qui sont proposés dans le manuel ? ». La plupart des enseignants ont répondu affirmativement. Ils ajoutent des exercices supplémentaires selon les besoins de l'apprenant et les objectifs du programme. Cinq enseignants affirment qu'ils se contentent des exercices du manuel sans justifier leurs réponses.

#### **2.5.5. La grammaire au service de la production :**

Pour savoir s'il y a concordance entre les activités de grammaire et les activités de production, nous avons posé la question suivante aux enseignants : « Les exercices proposés dans le manuel aident-ils à améliorer la production finale ? ». Tous les enseignants interrogés ont affirmé le contraire. Ils sont catégoriques : les exercices que ce manuel propose ne contribuent pas à la maîtrise et à la réussite de la production finale. Selon eux, l'enseignement proposé dans le manuel vise à acquérir chez l'apprenant une composante communicative, sans se préoccuper des règles de grammaire.

#### **2.5.6. Pour un apprentissage efficace de la grammaire :**

Que proposez-vous pour un enseignement efficace de la grammaire ? A cette question, la moitié des enseignants estiment que

la solution doit d'abord venir de l'enseignement primaire et moyen. Ils pensent que c'est au niveau de ces deux paliers que l'enseignement/apprentissage de la grammaire ne s'est pas déroulé de façon efficace. Trois autres enseignants estiment qu'il faudra réfléchir à une nouvelle optique de la pédagogie pour obtenir un meilleur enseignement. 07 autres enseignants proposent carrément le retour aux anciennes méthodologies, lesquelles qui ont vraiment permis aux millions d'élèves d'apprendre la grammaire et d'écrire correctement.

# Conclusion

## **Conclusion**

Dans ce modeste travail, nous avons analysé la place de la grammaire dans le manuel et le programme de 3 A.S. et selon les réponses des enseignants. L'enseignement de la grammaire est primordial et on ne peut pas enseigner une langue sans sa grammaire. Celle-ci constitue un passage obligatoire (Vigner, 2004). De son côté, Jean-Pierre Cuq montre l'importance de l'enseignement grammatical dans ce passage :

« *La grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue.* » (Cuq, 1996 : 5).

Cependant, les concepteurs du programme de la 3AS affirment que leur démarche est fondée sur les principes de l'approche communicative. La grammaire dans une des tendances de l'approche communicative occupe très peu de place. C'est cette tendance qui semble être appliquée pour la conception du manuel de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

En effet, après la description et l'analyse des exercices de grammaire dans le manuel de 3 A.S, nous avons pu établir quelques points forts et quelques points faibles qui caractérisent les choix des concepteurs de ce manuel en ce qui concerne les exercices de grammaire qu'il comporte. L'un des points forts réside dans le fait que la grammaire n'est plus enseignée pour elle-même, c'est-à-dire, comme une fin en soi. Il s'agit d'un ensemble d'activités mises au service de la communication, au service de la production de certains genres discursifs (le débat, le document historique, l'appel, la nouvelle fantastique). Ainsi, il y a une étroite relation entre les exercices proposés et les projets que doivent réaliser les apprenants et que nous venons de citer. Cela est considéré comme l'un des points forts de l'approche communicative.

Cependant, les documents authentiques qui constituent la principale caractéristique de l'approche communicative font énormément défaut dans ce manuel comme supports aux activités grammaticales. Il est connu que les documents authentiques sont de très bons outils pour la classe, mais ils impliquent une surcharge de travail pour l'enseignant, puisqu'il faut d'abord trouver des



documents pertinents, qui correspondent au niveau du groupe-classe, puis élaborer une démarche pédagogique adaptée à ce groupe. Tout cela exige aux enseignants un grand esprit de créativité et du temps pour réaliser ces activités.

Il est constaté aussi parfois que les activités ont pour supports non pas des textes, mais des phrases isolées. Or, les limites des activités de grammaire qui portent sur le mot ou la phrase sont connues aujourd'hui par les didacticiens et les enseignants. Puis encore, on recourt parfois à l'exercice structural qui a également montré ses limites.

En outre, nous avons constaté que les exercices ne sont pas diversifiés, ce qui peut réduire leur efficacité et les rendre ennuyeux pour les élèves. Enfin, le nombre d'activités proposées pour étudier un point de langue est insuffisant. De ce fait, il ne permettra pas à l'apprenant de maîtriser tous les aspects du point de langue étudié.

L'enquête par questionnaires menée auprès des enseignants nous a permis de confirmer les résultats de notre analyse. Les enseignants ont souligné à l'unanimité l'importance de l'enseignement grammatical. Ils justifient leurs propos d'abord par le fait que les leçons de grammaire amènent les élèves à acquérir les mécanismes de la langue, à inculquer un savoir qui sera réutilisé dans les compétences de l'écrit et de l'oral ; ensuite par le niveau bas des élèves (15 enseignants sur les 20 interrogés affirment que le niveau des élèves est faible en grammaire). Cette baisse du niveau des élèves au secondaire inquiète les enseignants et les plonge dans un profond malaise. C'est ce qui explique peut-être que chaque palier de

l'enseignement endosse la responsabilité de cette faillite au palier précédent. Ils ajoutent que cet enseignement doit être renforcé aux cycles primaire et moyen qui doivent donner aux apprenants une base solide dans ce domaine.

Cette importance qu'ils accordent à l'enseignement grammatical et ces demandes incessantes du renforcement de cet enseignement est en parfaite contradiction avec le nombre d'enseignants qui affirment qu'ils ne réalisent pas avec leurs élèves les exercices de grammaire du manuel (50% des enseignants interrogés). Pour eux, il est inutile de faire ces exercices qui interviennent après le projet pédagogique. Ils pensent également que ces exercices sont itératifs et peu efficaces. La solution réside, selon eux, dans le retour aux anciennes méthodologies.

Nous sommes donc confrontés à une situation problématique et à un véritable dilemme. Nous avons d'une part les didacticiens et les enseignants qui réclament plus de place et de considération pour la grammaire, vu son importance indéniable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. D'autre part, nous voyons que les nouvelles méthodologies d'enseignement des langues ne leur accordent pas la place qui lui convient. La solution nous est proposée par G. Niquet :

*« Lorsqu'une situation devient difficile, lorsqu'elle se met à susciter l'ennui, le découragement, voire les heurts, il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir. » (Niquet, 1995 :15).*

# **Bibliographie**

## **Bibliographie**

- BEACCO et PORQUIER, *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Paris: Larousse, 2001.
- BENTOLILA.A, "*Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*",2006.  
[http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20061129/840110\\_3683.pdf](http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20061129/840110_3683.pdf).
- BÉRARD.É., *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1991
- BÉRARD.É, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, CLE International, 2009.
- BESSE.H et PORQUIER.R, *Grammaires et didactique des langues étrangères*, Paris : Crédif-Hatier, Coll. LAL , 1984.
- BOYER. H, BUTZBACH. M. et PENDANX. M, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé Internationale, Paris, 1990.
- CHARAUDEAU.*Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992.
- CHOMSKY. N, *Structures syntaxiques*. Edition du Seuil, Paris, 1969.

- Choppin, A. *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992.
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier. 2001.
- CUQ J-P, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier-Hatier, 1996.
- CUQ J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.2003.
- Defays.J-M. et S.Deltour, *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Mardaga, Liège édition 2003.
- Dictionnaire le Robert 1985
- EL HABITRI, R. « *Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie*». Université de Mostaganem. *Synergies Algérie*, 2009.
- GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.1976.
- GERMAIN C., SEGUIN H, *Le point sur la grammaire*, Paris: CLE, international, 1995.
- GIRARD. D, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1995.
- GROSSMANN Francis & VARGAS Claude, "*La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*", Repère n°14, Paris : INRP. 1996.
- MAUGER. *Cours de Langue et de Civilisation Française*, Hachette. 1953
- Niquet, G. *Enseigner le français pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette Education, 1995.
- PORQUIER.1977 p. 26, cité par PUREN, C: Op. cit., p. 308.1988.
- PUREN : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE 1988.
- PUREN. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé Internationale, Paris, 1991.
- RICHER, *Introduction à l'enseignement/apprentissage du FLE*.2004
- SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck. 2004.
- Rodriguez, S.A.: *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, 2008.  
[http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm)
- TAGLIANTE, *la classe de langue, Coll. Techniques de classe*, Paris, CLE International, 1999.

- UNESCO. « *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000* », Rapport des pays. N° 37. 2000.
- VIGNER G, *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette 2004.

#### **Textes officiels**

- Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs destiné aux professeurs.2009
- Programmes de français 3ème AS du Ministère Algérien de l'Education, Nationale.2009.
- Manuels du français de 3ème année secondaire, 2009.

# **ANNEXES**

Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche universitaire sur l'enseignement de la grammaire au secondaire.

N.B. Si l'espace est insuffisant, veuillez compléter au verso en indiquant le numéro de la question

H <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Titulaire <input type="checkbox"/>	Stagiaire <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>	Expérience : .....ans
1. La place de la grammaire dans le manuel est-elle suffisante ?					
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Sans avis
Expliquez (facultative) .....					
2. La place de la grammaire dans le programme est-elle suffisante ?					
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Sans avis
Expliquez (facultative) .....					
3. Etes-vous d'accord avec la quasi-absence de la grammaire dans l'épreuve du baccalauréat ?					
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Sans avis
Pourquoi ? .....					
4. Est-il important d'enseigner la grammaire ?					
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>	Sans avis

Pourquoi ? .....		
5. Êtes-vous satisfait(e) du niveau de vos élèves en grammaire ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Sans avis
Expliquez (facultative) .....		
6. Réalisez-vous avec les élèves tous les exercices proposés dans le manuel ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Pourquoi ? (facultative).....		
7. Proposez-vous d'autres exercices que ceux qui sont proposés dans le manuel ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Pourquoi ? .....		
8. Les exercices proposés dans le manuel aident-ils à améliorer la production finale ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Sans avis

# *La table des matières*



## Table des matières

Introduction générale.....	6
<b>Chapitre I : Cadre conceptuel</b>	
Introduction .....	11
1.1. Définition du mot grammaire.....	11
1.2. Les types de grammaire.....	13
1.2.1 Grammaire normative.....	13
1.2.2 Grammaire intériorisée.....	13
1.2.3 Grammaire descriptive.....	13
1.2.4 Grammaire pédagogique.....	13
1.2.5. Grammaire d'apprentissage.....	14
a) La grammaire implicite.....	14
b) La grammaire explicite.....	14
c) La grammaire sémantique.....	15
1.3. La grammaire à travers les méthodologies d'enseignement.....	15
1.3.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle.....	16
1.3.2. La grammaire dans la méthodologie directe.....	17

1.3.3. La grammaire dans la méthodologie active.....	19
1.3.4. La grammaire dans la méthodologie audio-orale.....	19
1.3.5. La grammaire dans la méthodologie SGAV.....	21
1.3.6. La grammaire dans l'approche communicative.....	22
1.3.7. La grammaire dans la perspective actionnelle.....	26
1.3.8. Synthèse du contenu linguistique des méthodologies.....	27

## **Chapitre II : La grammaire du FLE en 3.A.S.**

2.1. Description du manuel de la 3 <sup>ème</sup> A.S.....	31
2.1.1. La définition du manuel.....	31
2.1.2. Le sommaire du manuel.....	32
2.2. Description du programme de la 3 <sup>ème</sup> A.S.....	35
2.3. La grammaire dans le manuel de la 3.A.S.....	36
2.4. Analyse des activités grammaticales du manuel.....	37
2.4.1. Les exercices du projet 01.....	40
2.4.2. Les exercices du projet 02.....	42
2.4.3. Les exercices du projet 03.....	45
2.4.4. Les exercices du projet 04.....	47
2.5. La place de la grammaire selon les réponses des enseignants.....	49
2.5.1. la place de la grammaire.....	50
2.5.2. L'importance de l'enseignement grammatical.....	52
2.5.3. Le niveau des élèves en grammaire.....	52
2.5.4. La réalisation des exercices du manuel.....	53
2.5.5. La grammaire au service de la production.....	53
2.5.6. Pour un apprentissage efficace de la grammaire.....	54
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	61
Annexes.....	64