

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES
DEPARTEMENTDES LETTRES
ETLANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET
LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
OPTION : DIDACTIQUE DES
LANGUES ETRANGERS

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Intitulé :

***L'évaluation formative au profit de l'apprentissage de
la grammaire en classe de FLE***

***Cas des apprenants de 3ème année moyenne au CEM 1er
Novembre 1954-M'sila.***

Présenté par :

- Saci Ahlam
- Sayad Amira

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
Boukhalat Djamel	MC. A	Président	Mohamed BOUDIAF de M'Sila
Benyahia Tarik	MC. A	Rapporteur	Mohamed BOUDIAF de M'Sila
Gherbaoui Omar	MA. A	Examineur	ENS Bousaada

Année universitaire : 2022 /2023



Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre Bon dieu le tout puissant de nous avoir donné force et courage pour achever ce modeste mémoire.

Nos vifs remerciements à l'égard de Dr BENYAHIA Tarik, d'avoir accepté nous encadrer, et pour sa profonde patience, pour ses orientations et ses conseils pleins de courage et de renforcements, tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Un remerciement particulier aux membres du jury qui nous font l'honneur d'examiner notre travail.

Mes vifs remerciements vont également à ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

A nos camarades et nos amies sans exception.

Merci à vous

Dédicace

J'ai toujours pensé à offrir quelque chose à mes parents en signe de reconnaissance pour tout ce qu'ils ont consenti d'effort rien que pour me voir réussir, et voilà, l'occasion est venue.

A ceux qui m'ont donné la vie, symbole de beauté, de fierté, de sagesse et de patience.

A ceux qui sont la source de mon inspiration et de mon courage, à qui je dois de l'amour et la reconnaissance.

A ma raison de présence, ma mère à qui je ne peux exprimer avec les mots toute ma reconnaissance pour tout ce qu'elle fait pour moi.

A mon père : Ali.

A mes chères sœurs : Rania, Rima, Rofia.

A mon cher frère : Ahmed Amine.

A mes chers neveux : Rassim et Ramy.

A mon cher et respectueux encadrant BENYAHIA Tarik qui m'a soutenu et orienté.

A toute ma famille sans exception.

Je dédie ce modeste travail..

Saci Ahlam

Dédicace

Je dédie ce travail à

Mon père Mourad qui m'a conseillée et orientée tout au long de mes études.

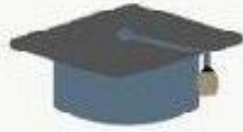
Ma mère Yamina qui m'a soutenue moralement.

A ma sœur Wissam et à mon frère Raouf qui m'ont toujours encouragée à aller de l'avant.

A mon cher époux qui a toujours été à mes côtés.

Et enfin au rayon de soleil qu'est ma fille Maria.

Sayad Amira



INTRODUCTION GENERALE



INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement-apprentissage est la manière utilisée par l'enseignant dans le but de transmettre des connaissances aux élèves, connaissances qui devraient être rigoureusement structurées et organisées en suivant une démarche établie.

L'enseignant y joue un rôle essentiel et important, rôle qui devrait lui permettre d'évaluer les besoins des apprenants et leur degré d'assimilation des connaissances qu'il leur dispense. Dans les systèmes éducatifs quels qu'ils soient, il est clair que l'évaluation est classée comme outil de gestion et régulation. Elle est essentielle du fait qu'elle est partie prenante de l'acte d'enseignement-apprentissage.

En didactique des langues étrangères, l'idée et la notion de l'évaluation penche beaucoup plus vers une perspective pédagogique puisqu'il est question d'une estimation de l'activité didactique qui puisse vérifier le degré d'acquisition et d'assimilation des compétences. C'est un processus consistant à recueillir des informations qui puissent mener à un jugement de la part de l'évaluateur, jugement qui permettrait de prendre les dispositions nécessaires quant au degré de maîtrise des apprentissages. Ce procédé est devenu classique et fondamental dans l'enseignement et la formation.

L'évaluation, de façon générale, désigne *« l'acte par lequel, à propos d'un évènement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères. »*¹

Ainsi, nous nous baserons essentiellement et précisément sur l'évaluation formative, objet principal de notre recherche. L'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. C'est un outil dont le but est d'évaluer les progrès des apprenants, moyen indispensable ayant pour objectif l'orientation de l'enseignant et la formation de l'apprenant. Elle permet à celui-ci d'améliorer ses démarches d'apprentissage et de prendre conscience de ses erreurs et d'essayer d'y remédier et, éventuellement, d'ajuster l'enseignement dispensé par l'enseignant qui pourrait ainsi changer de méthode, de fixer les objectifs et d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences de l'apprenant. Ce type d'évaluation défini comme *« une évaluation intervenant au cours de l'apprentissage et recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, pour juger la valeur d'une action en examinant le degré d'adéquation entre cet*

¹ Georges Noiset, Jean-pierre Caverni, psychologie de l'évaluation scolaire, Paris : p.u.f, 1978, p232.

ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ au ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.»²

Il va de soi que la langue est un des moyens de communication les plus importants, c'est un outil essentiel et important pour s'exprimer et communiquer avec les autres. « *La langue c'est l'ensemble des règles concernant les diverses composantes d'un système linguistique.* »³

La langue doit être organisée suivant des règles établies et logiques qui permettraient de saisir un sens correct dénué, au maximum, d'erreurs au niveau de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, de la conjugaison...

« En grammaire, la nature d'un mot " regroupe un ensemble d'emplois linguistiques apparentés, permettant des substitutions de nature syntaxique. On peut dire également, catégorie grammaticale ou lexicale, classe grammaticale, espèce grammaticale ou encore, partie du discours en grammaire traditionnelle. La nature d'un mot peut être un trait grammatical intrinsèque de ce mot »⁴

Wilmet (M.) définit la grammaire comme suit:« *L'art d'exprimer ses pensées par la parole ou par l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage* »⁵. Sachant que la grammaire a longtemps fait l'objet d'un enseignement scolaire, nous allons nous focaliser à travers notre recherche sur l'évaluation de cette dernière et **Comment ladite évaluation formative contribue-t-elle dans l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE ?**

Nous assistons actuellement à un penchement significatif aux pratiques évaluatives, et surtout celle qui concerne l'acquisition des connaissances. C'est pourquoi, nous pensons que l'évaluation formative serait le moyen le plus efficace à mettre en œuvre afin de déterminer avec précision l'appréhension des règles grammaticales.

En ce qui se concerne notre travail, nous l'avons structuré autour de deux volets : la théorie et la pratique. Dans le premier chapitre, nous allons mettre l'accent sur la définition du concept l'évaluation en générale en mettant en exergue ses types, ses fonctions, ses objectifs, ses outils, et ses critères ainsi que l'auto-évaluation. Nous aurons à traiter aussi l'erreur Et enfin, nous mettons en évidence la remédiation et la correction des erreurs.

² Abdelaziz Amimeur et al, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Algérie, 2009, P50.

³<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180> Consulter le : 17/5/2023.

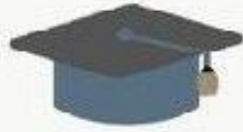
⁴[http://fr.wikipedia.org/wiki/Nature_\(grammaire\)/](http://fr.wikipedia.org/wiki/Nature_(grammaire)) Consulter le 19/5/2023.

⁵ WILMET, Marc, Grammaire critique du français, Ed. Duculot, 3ème édition, Bruxelles, 2003, P17.

Dans le deuxième chapitre, nous allons définir la notion de la grammaire, puis nous passerons aux différents types de la grammaire ainsi que les méthodes de l'enseignement en classe de FLE et les techniques d'enseignements de grammaire.

Le troisième chapitre sera consacré pour la pratique de notre recherche nous allons analyser les réponses des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Notre travail s'achèvera par une conclusion générale dans laquelle nous essayons d'exposer le fruit auquel a abouti notre travail. Laquelle nous allons répondre à notre problématique pour vérifier et confirmer nos hypothèses.



Chapitre I

L'évaluation



Introduction

Pour le transfert des connaissances, il est important de reconnaître les besoins des apprenants, leurs capacités, leurs déficits et leurs difficultés. Il s'agit d'objectifs associés à une opération appelée "Évaluation". Ce dernier occupe une place importante dans l'acte d'enseignement-apprentissage, car elle est considérée comme un outil de collecte d'informations dont la fonction est d'informer les enseignants et les apprenants sur le degré de maîtrise des apprentissages.

Dans ce chapitre, nous allons définir la notion de l'évaluation en exposant ses types, se fonctions, ses objectifs, ses outils, et ses critères ainsi que l'auto-évaluation.

I.1.Définition de l'évaluation

Le terme « *évaluation* » définit selon sa finalité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage : Performance individuelle, collective ou institutionnelle. Dans l'enseignement des langues étrangères, les enseignants Evaluent les connaissances et les compétences en fonctions des performances des élèves dans la langue cible.

Dans le dictionnaire de Legendre Renald, l'évaluation « *est une démarche ou processus conduisent au jugement et à la prise de décision jugement qualitatif ou quantitatif, sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite. d'un but ou d'un objectif.* »⁶

On peut dire que l'évaluation est considérée comme une opération intégrale du processus d'enseignement. Elle tient compte des mesures des compétences et des performances des apprenants. L'évaluation est présentée comme un outil de communication, d'interaction, d'information et de connexion. En d'autres termes, l'évaluation est le processus par lequel les enseignants jugent Le niveau des apprenants et prennent les décisions appropriées pour répondre aux besoins des apprenants.

Selon le dictionnaire didactique de Jean-Pierre Cuq l'évaluation se définit comme « *une démarche qui consiste à recueil des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluations de départ* »⁷

Dans ce processus de définition, nous pouvons souligner les phrases d'évaluation suivantes:

⁶Renald Legendre dictionnaire de l'éducation Guérin, ESTA, 1993, P 304.

⁷Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.

I.1.1.L'intention:

A cette étape, l'enseignant détermine les objectifs et les méthodes à évaluer, en fonction des différentes études qu'il a suivies et de l'ensemble des activités qu'il propose.

I.1.2.La mesure:

Cette étape est celle où l'enseignant teste ses apprenants, puis il collecte leurs produits finaux et commence à les analyser.

I.1.3.Le Jugements:

Au cours de cette phase, les enseignants porteront des jugements objectifs sur les résultats finaux de leurs apprenants en fonction des buts et des objectifs d'évaluation fixés par l'enseignant par rapport aux normes cibles.« *le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies* »⁸

I.1.4.La décision:

C'est une démarche à objectifs multiples qui permet à l'enseignant de vérifier le niveau de ses apprenants afin de pouvoir mettre en place des activités correctives et décider si l'apprenant est prêt à passer à un niveau d'apprentissage supérieur.« *prendre une décision signifie faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'étude* ».⁹

I.2. Les Types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation, qui font de façons différentes à des moments différentes ainsi ils ont des fonctions différentes mais ils se complètent Sous l'objectif de donner une suite d'apprentissage qui Correspond aux attentes des apprenants. Nous tentons de les distinguer en quatre types principaux.

I.2.1.L'évaluation diagnostique

Jean Pierre Cuq Considère l'évaluation diagnostique Comme « *Une démarche Visant l'identification des causes Persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été Soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention remédiation individualisée* »¹⁰.

En outre, « Ce type d'évaluation Peut Survenir soit avant que les élèves ou les étudiants n'entreprennent un Programme d'études, un cours ou une séquence d'apprentissage, Soit

⁸D. Lussier Evaluer les apprentissages dans une approche communicative France, Hachette 1992, p 92.

⁹ibid, p 35.

¹⁰Jean Pierre Cuq, op.cit, P.69.

Chapitre I :L'évaluation

Pendant le déroulement même de ce programme, de ce Cours ou de cette séquence (...) effectuée au tout début d'une Période de formation »¹¹

« *Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire* »¹².

L'évaluation diagnostique est une sorte de diagnostic visant à évaluer les compétences et les connaissances au début du Parcours de l'élève. Pour tout résumer, c'est un test de niveau.

I.2.2.L'évaluation Sommative

Elle se situe à la fin d'un apprentissage pour vérifier les acquis et s'intéresse à la mesure d'écart entre les résultats attendus et ceux obtenus, elle aboutit à un classement une Certification. Donc elle a une fonction Certificative dans la mesure où elle vise à Vérifier la somme des connaissances acquise à la fin d'un cursus.

Jean Pierre Cuq mentionne à propos de la sommative « *elle a une portée externe orientée vers la société lorsqu'elle sert à prendre décisions relatives à la sanction des études. Elle une portée interne lorsqu'elle est orientée vers le cheminement dans le système Scolaire* ».¹³

La sommative ou formation sommative fait suite à l'évaluation et a deux conséquences, soit l'attestation de réussite ponctué d'un diplôme ou d'un Passage au niveau supérieure, soit l'orientation Vers la vie professionnelle en cas d'échec.

I.2.3.L'évaluation formative

Le concept d'évaluation formative revient à Michael Scriven en 1967, dans un article traitent les méthodes de l'évaluation.

Selon Cuq, l'évaluation formative est « *un processus d'évaluation contenue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement contenu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace.* »¹⁴

LANDSHEERE Considère l'évaluation formative Comme « *Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tache d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir ou et en quoi un élève*

¹¹Gerard Scalon, l'évaluation formative, canada. De Boeck, 2000, P.15.

¹²Christine Tagliante, l'évaluation (Technique de classe), Paris CLE International 1991, p. 124

¹³Jean Pierre Cuq, op.cit,p.91.

¹⁴ Jean Pierre cuq, op.cit p.91.

éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser »¹⁵

L'évaluation formative scolaire a pour but de détecter les carences de l'élève et de remédier difficultés éprouvées par l'apprenant.

Et dans ce cas, le professeur doit d'ajuster son mode d'apprentissage par rapport au niveau de l'apprenant et d'employer les outils adéquats. Cela se fait par le biais de la production orale, la production écrite, l'activité linguistique.

Autre définitions, c'est celle de Ministère de l'éducation Nationale et de l'enseignement Technique (MENET) qui voit l'évaluation comme suit : *« L'évaluation formative a lieu au cours de l'apprentissage et aide les apprenants à développer des compétences. Elle permet aux enseignants de réajuster leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire de revoir la méthode, les techniques et les stratégies utilisées et des implifier le contenu véhiculé, le cas échéant. En outre, cette évaluation leur permet de mesurer les acquis des apprenants dans le processus d'acquisition de la compétence visée. Elle permet ainsi de moduler le rythme de l'apprentissage selon que les apprenants sont loin d'avoir la compétence ou assimilent ce qui fait l'objet de l'apprentissage.*

- L'évaluation formative est donc un instrument qui :
- Intervient après chaque tâche ;
- A pour fonction d'informer l'enseignant sur le degré de maîtrise des compétences développées par les apprenants ;
- Permet de connaître les difficultés individuelles d'apprentissage des apprenants ;
- Permet d'identifier les apprenants qui ont besoins d'un complément d'explication pour acquérir certaines notions ;
- Permet de déterminer les modalités les plus adaptées à chacun d'entre eux ;
- Permet d'adapter l'enseignement aux rythmes et capacités des apprenants. »¹⁶

Selon c. Hadji *« L'évaluation dite formative est tout d'abord à visée pédagogique. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de 'formation', d'être incorporée à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés. »¹⁷*

¹⁵ De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, p. 125

¹⁶Sophie Babault et al, L'évaluation de l'écrit à l'école primaire: de la conception des sujets à la remédiation des erreurs, Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.(MENET), 2014, pp.26-27.

¹⁷Charles Hadji, L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils, Paris, ESF, 1989, P.17.

I.3.Les fonctions de l'évaluation

I .3.1.Le Pronostic

TAGLIANTE dans son ouvrage l'évaluation (technique de classe) explique que « ...l'évaluation pronostique sert à orienter l'élève, par exemple : dans une classe qui correspond à son niveau (dans le cas d'une constitution de classes homogènes), ainsi qu'à informer de sa situation de maîtriser de ce qu'il puisse prendre, en toute connaissance de cause, les décisions que concernent son apprentissage »¹⁸

Cette fonction joue un très grand rôle même primordial dans l'acte d'enseignement apprentissage, Elle utilise principalement à diriger et à guider l'apprenant dans son parcours d'apprentissage ; elle aide aussi l'enseignant à découvrir et connaître le niveau de ses élèves et de les évaluer.

I .3.2.Le diagnostic

« Le rôle principal de cette seconde fonction de l'évaluation est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier, (...) cette évaluation, en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devrait maîtriser à ce point du cursus sont atteints, »¹⁹

Au cours du cursus de formation, cette fonction intervient pour évaluer l'apprenant, c'est donc une évaluation continue qui permet à l'enseignant de remarquer et de constater si l'apprenant demande un enseignement correctif « une remédiation ».

L'objectif de cette fonction est de tenir compte des critères selon lesquels l'enseignant peut prendre des décisions pour une suite d'apprentissage et d'y remédier.

I .3.3.L'inventaire

L'inventaire est utilisé comme prévue, Il intervient généralement à la fin d'une session de formation, il teste les connaissances à la fin d'une session d'apprentissage, son rôle est donc de démontrer qu'un certain niveau a été atteint. (Evaluation de certification). Cette certification s'obtient généralement après un examen et s'effectue par la délivrance d'un diplôme, Les examens de fin de cycle conservent toute leur importance dans les parcours scolaires.

Le BEM est un exemple classique de cette évaluation d'inventaire, la réussite ou l'échec de cette épreuve d'examen détermine les connaissances et savoir-faire accumulés au cours de plusieurs années scolaires. « L'inventaire permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les

¹⁸Christine tagliante, op.cit. PP.14.15.

¹⁹ Ibid. PP.15.16.

compétences et capacités que étaient l'objet de l'enseignement. On lui à donné l'occasion de faire des preuves »²⁰

I.4.Les outils de l'évaluation

Selon Christine Tagliante²¹, il existe deux sortes d'outils d'évaluation, la première dite

▪ **L'outils dits fermés**

En général, ce sont des interrogations se rapportant à la Véracité des énoncés, cet outil est pratique et efficace Pour déceler les carences en connaissances.

▪ **L'outils dits ouverts**

Ils requièrent de l'apprenant un minimum de compréhension des compétences acquises. La difficulté, si difficulté il ya, c'est que l'apprenant ne peut compter que sur ses compétences quant au choix de l'utilisation de ses Connaissances et de la manière de les mettre en pratique.

I.4.1.Le questionnaire a choix multiple (QCM)

Il s'adapte au contrôle d'une connaissance, d'un savoir-faire ou d'un savoir tout court.

I.4.2.Le questionnaire à réponse ouverte courte

Dans ce cas, on n'a pas obligatoirement affaire à Une question, CelaPourrait être un énoncé qui exige Une réponse.

I.4.3.Le texte lacunaire

C'est un exercice qui consiste à évaluer les connaissances de l'apprenant en l'exerçant à compléter un texte dont Certains mots on expressions manquent. Cela se passe surtout doms l'apprentissage des langues.

I.4.4.Le texte des closures

Tout comme le texte lacunaire, est un texte dont Certains mots ont été supprimés et que l'apprenant doit retrouver remplacer par des synonymes "on l'appelle plutôt le textede closure".

I.4.5. Le texte induit

Comme l'indique non l'indique, est le résultat des notions. et des connaissances de l'apprenant. Il se situe entre les applications des textes fermés et ouverts du fait que l'apprenant est appelé à compter sur ses compétences et ses connaissances.

I.4.6. Le texte guide on l'a production d'un texte

La Production d'un texte se déroule en 3 étapes à savoir la Préparation, la composition et la révision. par conséquent, l'élève doit avoir un minimum de connaissance et de compétence afin que son travail soit au moins possible.

²⁰ Hadji, Charl, l'évaluation en règle du jeu, ESF, Paris,1989,P.57.

²¹ Christine Tagliante, op.cit, P.34.

I.5.Les critères de l'évaluation formative

GERARD DE VECCHI explique que cette idée dans son ouvrage en citant ces points :« *L'évaluation formative font partie du processus d'apprentissage.*

- Elle intègre la recherche des représentations mentales et des obstacles contenus dans la tête des élèves,
- Elle implique la connaissance des objectifs par les élèves.
- comme son nom l'indique, elle est tournée vers la formation,
- elle débouche sur une remédiation possible. »²²

A voir une idée claire des objectifs pédagogiques aide à déterminer les domaines exacts sur lesquels les étudiants seront testés. Ceci est réalisé en créant une de contrôle d'évaluation composée de traits spécifiques qui doivent être appris et maîtrises. Cette évaluation sert l'élève en lui permettant de suivre ses progrès et d'identifier les zones de difficulté. Cela aide l'élève à surmonter ses difficultés afin qu'il puisse encore progresser.

I.6.Auto-évaluation

« *L'élève Evalue sa propre tache* ». ²³

L'élève évalue son propre travail c'est une sorte d'auto-évaluation que s'effectue avant l'accomplissement d'une tâche et que permet à l'apprenant d'évaluer ses propres comportements. Elle permet aussi une certaine autonomie dans le domaine et apprendrait à l'apprenant de savoir se prendre en main, Pour GALISSON. R « *il n'y que l'auto-évaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout, son apprentissage.....* »²⁴

Selon Cuq « *l'auto-évaluation st une évaluation prise en charge par celui apprend c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissages qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performance à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?* »²⁵.

²² Gérard de Vecchi, Evaluer sans d'évaluer, Paris, hachette, 2011, p.45.

²³ Ministère de l'éducation nationale, programme de la 3^{ème} année moyenne, Algérie, ONPS, juillet 2004, P.24.

²⁴ Robert Glisson, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangère du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, CLE internationale 1980 p.72.

²⁵Jean pierre cuq, op.cit, P30.

I.7.L'erreur

Étymologiquement, le terme erreur se définit dans le nouveau petit Robert : Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie « s'écarter et s'éloigner de la vérité. »²⁶.

Dans le domaine de la didactique, Jean Pierre Cuq définit le terme erreur comme : « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé.* »²⁷

Jusqu'à présent, l'erreur a été considérée comme un obstacle dans le processus d'enseignement- apprentissage du français langue étrangère; Elle a ancré cette vision traditionnelle comme un stéréotype négatif. Cependant, elle est actuellement considérée comme un moyen d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage, comme un outil pouvant enrichir le processus d'apprentissage. elle a donc un aspect positif qui permet de surmonter les difficultés qui surviennent dans le processus d'apprentissage.

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale, voire essentielle, dans l'apprentissage.

I.8.L'erreur dans la production écrite du FLE

Les erreurs occupent une place importante dans l'apprentissage du français langue étrangère. Les apprenants ont des difficultés morphosyntaxiques, grammaticales, orthographiques, etc. Cette réalité nous renseigne sur l'erreur en général et en particulier sur l'erreur commise à l'écrit, plus fréquente que l'orale.

C. Cornaire, et P, M. Raymond supposent que « les fautes d'écriture sont plus graves que les erreurs orales, car, en règle générale, les gens ont moins de tolérance à l'égard des erreurs écrites. »²⁸

H. BROWN« *l'acquisition de la langue première (L1), (L2), ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs.* »²⁹. Apprendre une langue, qu'elle soit première, seconde ou étrangère, n'est pas facile. Les élèves font toujours des erreurs, qui peuvent se produire à la fois oral et écrit.

I.9. La typologie des erreurs

Les erreurs que commettent les apprenants dans la production écrite, J-P. Astolfi identifie huit types d'erreur:

- « Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail: (l'enfant ne

²⁶Le nouveau Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française , millésime,2009.

²⁷Jean Pierre Cuq, op.cit., p.86.

²⁸Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, op.cit, p.86.

²⁹Brown Henri, principles of Language Learning and Teaching in England: Longman. N 423,New York, 2000,p.3.

comprend pas la consigne).

- Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes: (L'apprenant fonctionne sur un principe de mécanique (didactique coutumière) et il est alors difficile pour lui de répondre à une consigne qui sort de ses habitudes).
- Erreurs relevant des conceptions alternatives des apprenants.
- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.
- Erreurs portant sur les démarches adoptées.
- Erreurs dues à une surcharge cognitive : l'apprenant rencontre des problèmes de mémorisation lorsqu'il reçoit plusieurs informations en même temps.
- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert non acquis).
- Erreurs causées par la difficulté propre du contenu. »³⁰

I .9.1.Erreur de contenu

Dance ce cas, l'apprenant doit respecter les consignes dans le domaine et les comprendre, faute de quoi son texte sera hors sujet. Il doit aussi respecter le type de texte à rédiger afin de ne pas tomber dans le piège qui pourrait faire qu'il écrive un texte argumentatif au lieu d'un texte narratif. De ce fait, il est recommandé de rédiger un texte structuré. Alors, il se doit que le texte écrit soit cohérent et cohésif, l'apprenant est censé utiliser les articulateurs logiques pour assurer une bonne chronologie des idées dans le texte produit afin de faciliter sa compréhension pour le lecteur.

I .9.2.Erreur de forme

Ce sont les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques telles que: la conjugaison du verbe (il faut savoir choisir le mode et le temps adéquats), la structure de phrase, l'accord, la ponctuation, l'orthographe. Lokman Demirtas assure qu'on se doit d'étudier les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories :

« **Groupe nominal:** ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs infinitifs), etc

³⁰Jean Pierre Astolfi, L'Erreur, un outil pour enseigner, Éditions ESF 2009, p 58.

Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. »³¹

I.10.La remédiation de l'erreur

La remédiation de l'erreur Les dictionnaires définissent le verbe remédier, c'est : « Porter remède à. Remédier à des maladies, pour remédier à une défaillance »³², et dans le domaine de médecine le verbe remédier veut dire guérir ou tout au moins atténuer maladie. La remédiation est la suite logique de l'évaluation formative, et de ce fait elle Vien après l'évaluation. Cela revient à dire qu'après que l'enseignant ait connu les carences de l'apprenant, il peut y remédier. Cette définition se trouve aussi dans le dictionnaire Hachette « Programme éducatif visant à l'évaluation et à la remise à niveau d'élèves en difficulté. »³³

Dans le contexte scolaire, la remédiation tient un rôle essentiel sinon le plus important, elle est considérée comme une action de régulation permanente successive et systématique. Elle a pour but d'atteindre un objectif tracé que l'enseignant ne peut pas réaliser dans la séance d'apprentissage normale.

I.11.La correction des erreurs écrites

Le terme "correction" est de la même famille que le verbe corriger. Son sens dépend du contexte dans lequel il est utilisé. Dans notre cas, il s'agit, bien entendu, de corriger les erreurs des apprenants.

La correction des erreurs a pour objectif de réduire autant que faire se peut les lacunes des apprenants, aussi, de les encourager à aller de l'avant dans la progression et leur faire comprendre que prenant en compte l'idée que :« l'erreur est une étape dans la progression vers la réussite. »³⁴

Il y a deux types de correction des erreurs écrites :

- La correction directe

La correction directe est classique peut-on dire puisqu'elle existe depuis longtemps. En réalité, « il s'agit simplement de la correction de chaque erreur dans une production écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du contenu, de la forme du texte, etc., soit par le professeur, soit par l'apprenant. »³⁵

Robb et Coll ont résumé les variantes de correction directe comme suit :

³¹ Lokman DEMİRTAŞ, Hüseyin GÜMÜŞ, de la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE , l'Université de Marmara , p130.

³²Hachette, Polina, France, 2015, p.1376 57.

³³Ibid. P, 581.

³⁴Charles Hadji (2), op.cit., p, 36.

³⁵Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, Op.cit.p 86.

1- La correction complète, dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige.

2-La correction codée (code correction) dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger.

3- La correction codée, mais en couleur cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devant ensuite les corriger.

4- L'énumération des erreurs, dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève qui doit alors se charger de la correction.»³⁶

- La correction stratégique

Pour Bisailon, « *il est difficile de régler les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices de grammaire, la maîtrise de certaines règles ne conduisant pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation d'écriture libre.*»³⁷

C'est-à-dire, les problèmes rencontrés dans la production écrite sont difficiles à résoudre.

Conclusion

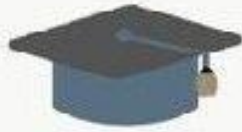
Dans ce chapitre, nous avons essayé de discuter sur la première partie de notre thème qui est l'évaluation formative.

Nous pouvons dire que l'évaluation aide non seulement l'enseignant à vérifier les connaissances de ses apprenants, mais également à évaluer sa méthode d'enseignement afin de renforcer et d'orienter positivement ses pratiques de classes.

On pourrait donc dire que l'évaluation est nécessaire dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

³⁶Ibid. p, 86-87.

³⁷Ibid.p.89.



CHAPITRE II
L'enseignement/apprentissage
de la grammaire en FLE



Introduction

Dans cette partie, nous essaierons de faire un bref tour d'horizon sur l'enseignement/apprentissage de grammaire. Tout d'abord nous allons aborder la notion de la grammaire. Ensuite, nous allons établir les différents types de la grammaire. Puis, nous tenterons d'approcher les diverses méthodes.

Enfin, nous mettons en exergue les techniques d'enseignement de grammaire.

II.1. Définition de la grammaire

La grammaire :n.f « latin grammatica, du grec grammatike , de grammatiokos, qui concerne l'art de lire ou d'écrire. »³⁸

La grammaire établit les règles et les normes ne concernent que cette langue spécifique. Médioni mentionne dans son ouvrage intitulé« Enseigne le grammaire et le vocabulaire en langues étrangères », rappelle que « *le mot grammaire vient du grec gramma, qui signifie lettre, l'art grammatica des rommatica des romains , c'est l'art de tracer et d'arranger les lettres.* »³⁹

Donc, la grammaire est une notion qui signifie l'organisation des lettres dans une langues.

Quant à POUGEOISE MICHEL tentant de donner une définition de la grammaire :

« pour le sens commun et dans son acception la plus courante, la grammaire est comprise comme étant l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement notre langue. »⁴⁰

On peut dire que la grammaire est la discipline qui se penche sur la structure et l'organisation de la langue, offrant des principes à suivre pour assurer l'exactitude linguistique.

En didactique contemporaine, la grammaire c'est l'une des composantes linguistiques de l'enseignement/apprentissage de FLE. En ce sens, VIGNER GERARD dans son ouvrage « *la grammaire d'une langue est conçue comme étant un outil au service de l'enseignement/apprentissage.* »⁴¹

Ainsi, la grammaire est largement considérée comme un outil pédagogique essentiel dans le processus d'apprentissage.

La grammaire est défini de différentes perspectives. Par exemple le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, selon J.P_CUQ définit la grammaire comme « *les connaissances intériorisées de la langue cible, que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de de grammaire interne on parle quelque fois*

³⁸<http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/grammaire/37802>

³⁹ Medioni, enseigner la grammaire et le vocabulaire en langue, 2011, p.18.

⁴⁰ POUGEOISE, Michel, dictionnaire de grammaire et des difficultés...op. cit, p. 190.

⁴¹ VIGNER, G, la grammaire en FLE, paris, hachette, 2004,p.15.

de grammaire d'apprentissage évoque des savoirs-faire auquel aucun accès n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.»⁴²

De fait, pour JEAN PIERRE CUQ la grammaire est peser comme une connaissance intérieure d'une langue, et elle fondé progressivement le fonctionnement d'une langue.

II.2.Les types de la grammaire

La grammaire en didactique des langues a de multiples interprétations, donc il existe divers types de grammaire, nous les mentionnons comme suite :

II.2.1. La grammaire descriptive

D'après le dictionnaire du français langue étrangère et seconde définit la grammaire descriptive comme « *une théorie sur le fonctionnement de langue.* »⁴³

Cette définition précise que la grammaire descriptive englobe les règles qui décrivent le fonctionnement d'une langue particulière.

II.2.2. La grammaire pédagogique

« *Une activité pédagogique dont l'objectif visé, à travers l'étude des règles Caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correcte.* »⁴⁴

A partir de cette définition, on déduire que la transmission des connaissances se fait non seulement par le contenu mais aussi par les interactions pédagogiques. Elle est conçue pour aider les apprenants à apprendre une langue.

II.2.3. La grammaire d'apprentissage

On peut dire aussi la grammaire intériorisée, ce type de grammaire attire l'attention sur les connaissances que l'apprenant a construit dans un domaine particulier. Là encore, ce type de grammaire détermine les exercices de grammaire donnés en classe de FLE.

« *Est un phénomène proprement humain encore mal connu.* »⁴⁵

II.2.4.La grammaire d'enseignement

L'enseignement de la grammaire montre les pratiques pédagogiques qu'un enseignant utilise pour enseigner à ses apprenants. Ce type de grammaire met l'accent sur les différentes leçons et activités que les enseignants utilisent pour les apprenants dans leur classe.

⁴² CUQ-J.P, (sous la direction), dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, paris, éd clé international. P.11.

⁴³ Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.

⁴⁴ CUQ-J.P, op.cit, p. 177.

⁴⁵H ? BESSE R, PORQUIER « grammaire et didactique des langues » DIDLER, 1991, p 13.

II.3. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE

La grammaire est l'une des composantes les plus importantes dans la langue française, donc nécessaire pour l'apprentissage du FLE.

La grammaire est très importante car elle permet de construire des phrases correctes et qui ont du sens et, progressivement, à pouvoir élaborer des paragraphes et même des textes.

En tenant compte de cette composante, on cherche à donner aux apprenants, les éléments linguistiques dont ils ont besoin pour élaborer des discours oraux ou écrits et pour communiquer des idées, des pensées ou des intentions.

Grace à la persévérance des didacticiens, le domaine grammatical a connu une nette évolution linguistique.

II.4. Pourquoi enseigner la grammaire ? (Objectif)

L'enseignement/apprentissage d'une langue vise à assurer que l'apprenant soit communicant. Etre communicant, c'est d'abord avoir une solide connaissance de la grammaire.

Pendant longtemps la grammaire joue un rôle important dans n'importe quelle langue.

On ne peut nier qu'elle joue un rôle déterminant dans la communication écrite et orale. La grammaire est considérée comme la composante linguistique la plus importante pour les enseignants en classe de langue. De fait, sans elle la communication par l'écrit et l'oral serait impossible. Selon la grammairienne DANIELE LEEMAN lorsqu'elle dit que la grammaire est la compréhension des règles de la langue,

C'est apprendre à questionner, à réfléchir, à raisonner, à observer, et formuler des hypothèses pour les résoudre.

Donc, la grammaire est un moyen de se comprendre et de s'exprimer à travers son utilisation comme outil. Elle permet de réfléchir sur la langue et d'améliorer les compétences en grammaire.

II.5.L'enseignement /apprentissage à travers les méthodes

L'enseignement/apprentissage du FLE est un objet de didactique depuis longtemps, c'est pourquoi le rôle de la grammaire semble intéressant.

II.5.1. La méthode traditionnelle

Également dite méthode de "grammaire-traduction", elle avait initialement pour but l'enseignement des langues classiques, à savoir les langues mortes. C'est la méthode qui a le plus duré dans le temps, elle a couverte 3 siècles. s'étend sur trois siècles.

Selon JEAN PIERRE CUQ et GRUCA, « *l'accès à la littérature, généralement sous forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues.* »⁴⁶

L'objectif principal de cette méthode, selon ces auteurs, était de transmettre à l'apprenant la capacité d'accéder à la littérature étrangère, dont découlerait l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère en question. A cet effet, elle insistait sur l'importance de la pratique de traduction comme la meilleure technique pour l'enseignement de la grammaire.

Ainsi, après le choix et la lecture d'un texte littéraire, on commence à détecter les points Grammaticaux puis de les expliquer suivant l'ordre chronologique de leur apparition dans le texte.

Donc, une place primordiale est attribuée à la grammaire formelle de la langue écrite, celle du meilleur des usages plus efficace que la langue orale. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire se distille de façons explicite et déductive suivant les règles présentées par l'enseignant et suivies d'une série d'exercices appropriés.

Au cours de la première moitié du 20^{ème} siècle, cette méthode de traduction ne faisant plus l'unanimité, elle s'est retrouvée remise en question et remplacée par de nouvelles méthodes plus légères et appropriées, portant beaucoup sur l'aspect oral de la langue.

II.5.2. La méthode directe

Apparue au siècle dernier, cette méthode est en opposition à la méthode traditionnelle, particulièrement sur le principe de la traduction. L'originalité de cette méthode est dû au fait de l'utilisation de la langue étrangère à partir premières séances, sans recourir à la langue maternelle. La priorité est accordée à l'expression orale et à l'étude de la prononciation, l'écrit se passant au second plan, il est conçu comme une langue orale écrite..

D'après C.GERMAIN : « *La théorie sous-jacente est l'associationnisme: association du nom et de la chose, et association d'idées, c'est-à-dire les unités abstraites inconnues avec le vocabulaire connu.* »⁴⁷

Allant dans le même sens de ce que GERMAIN a souligné, H.BESSE continue, affirmant que pour présenter de nouveaux éléments, l'enseignant se réfère à des objets existant dans l'environnement de la classe qui servent d'illustration aux mots concrets.

En ce qui concerne les termes abstraits, on se base sur le réel connu, qui est les mots concrets, afin d'accéder au sens de ce qui est inconnu. Ainsi, le vocabulaire enseigné est celui de la langue courante de tous les jours. Les explications se font forcément en langue cible, à

⁴⁶J.P et GRUCA, court de didactique du français langue étrangère, paris, 2004, p 235.

⁴⁷Germain Claude (2005), Evolution de l'enseignement des langues: 5000ans d'histoire. Paris: CLE international, p.128.

l'aide de gestuelle .Pour ce qui est des exercices, les plus utilisés sont ceux de question/réponse.

La grammaire, quant à elle, selon l'auteur, passe au second plan par rapport au vocabulaire. Pour faire passer le message, l'enseignant utilise une présentation ordonnée, dans un tableau, des structures linguistiques déjà connues et pratiquées par les élèves. Ceci, pour permettre à ses apprenants de distinguer les régularités et les particularités de ces formes. L'enseignant n'a pas donc à insister sur les règles parce que les étudiants les apprennent implicitement et d'une manière inductive. Ainsi la méthode directe préconise un enseignement de grammaire implicite et inductive, suivant une progression s'élaborant du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait et du simple vers le complexe.

Cette méthode a introduit l'aspect orale de la langue, un aspect qui sera au cœur des méthodes subséquentes, telles que : la méthode orale et la méthode SGAV.

II.5.3.La méthode audio-orale

Cette méthode est apparue aux USA au cours de la deuxième guerre mondiale, elle s'est inspirée de la méthode de l'armée qui consistait à former à très court terme des militaires parlant d'autres langues que l'anglais.

J.P CUQ et I.GRUCA (2004) affirment que cette méthode bénéficie des apports de la rencontre de deux domaines, l'un linguistique et l'autre psycholinguistique. Il s'agit du structuralisme linguistique et de la psychologie behavioriste.

L'objectif étant de pouvoir communiquer en langue étrangère.

Cette méthode attribue une place on ne peut plus plus importante à l'oral, spécialement à la langue orale de tous les jours, en visant les quatre habiletés où l'écrit n'est envisagé que comme un oral " scripturé ".

Selon ces auteurs, la langue conçue comme un ensemble de structures syntaxiques, est présentée à travers des dialogues enregistrés en audio. Ces derniers présentent des phrases modèles (patterns), que l'apprenant doit répéter jusqu'à mémorisation complète. D'après la psychologie behavioriste, kinésiste : le langage est un ensemble d'habitudes, de comportements humains.

Ainsi, l'apprentissage de la langue visée consiste à acquérir un ensemble d'habitudes linguistiques, sous forme d'automatismes. Dans ce cas l'élève se doit d'utiliser les formes linguistiques appropriées sans passer par le biais d'une description grammaticale quelconque. Ces structures syntaxiques sont renforcées par des exercices répétitifs intensifs, que l'on appelle " les exercices structuraux ".

Ainsi, HENRI BESSE ajoute : « *Des séries d'exemples pratiqués intensivement, on espère que les étudiants induisent, subconsciemment, les règles : sous une forme plus systématique, parée des prestiges du laboratoire de langue.* »⁴⁸

Et d'après l'auteur, même si les règles grammaticales ne sont pas explicitées, une place prépondérante reste réservée à la grammaire dans cette méthode. L'essentiel du travail est donc centré sur "la syntaxe de la phrase", c'est-à-dire sur la forme, aux dépens de la signification, et la mise en œuvre se fait par une pratique d'enseignement de grammaire implicite et inductive.

L'apprentissage d'une langue étrangère pouvant être ou étant similaire à celui d'une langue maternelle, fait que les habitudes linguistiques de celle-ci sont considérées comme source d'interférences, qui pourraient gêner le déroulement du dit apprentissage et ne prévoient donc qu'une seule source d'erreurs : la langue maternelle. Relativement, à partir d'une analyse contrastive, qui a pour tâche la prévention des erreurs dues à ces interférences, on assiste à la mise en œuvre d'une progression dite "pas-à-pas".

La méthode audio-orale est contestée, dans un premier temps dans ses résultats, il est à observer qu'une fois en dehors de la classe il y a un manque de "transfert" de ce qui a été appris. Dans un deuxième temps, il y a eu de nombreuses critiques, surtout celles de CHOMSKY, sur ses fondements théoriques: sur le plan linguistique par la grammaire générative transformationnelle, en lui reprochant le fait de négliger les structures profondes de la langue; sur le plan psychologique, en critiquant le modèle SKINNER, CHOMSKY estime que l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère) relève inévitablement de processus innés.

II.5.4. La méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Du fait de l'expansion de la langue anglaise, devenue la plus importante langue de communication à travers la planète, durant la seconde guerre mondiale, la position de la langue française se trouve menacée. Afin de contrecarrer l'expansion de la langue anglaise et de redorer le blason de la langue française, le gouvernement français met en place un projet aux fins de sa diffusion à l'étranger.

Selon J.P CUQ et I.GRUCA (2004) ce projet, dirigé par GEORGES GUBERINA, consiste à faire promouvoir un "français élémentaire". Il en découle la publication en 1954 de deux listes: le français fondamental premier degré composé de 1475 mots et le français fondamental second degré composé de 1606 mots.

⁴⁸HENRI BESSE, méthode et pratique des manuels de langue, paris, Gredif-Didier, 1992, p 37.

Après la création du centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français en 1956 (crédif), une nouvelle méthode pour l'enseignement de la française verra le jour. C'est Guberina de l'université de Zagreb et Paul Rivenc, qui développeront la méthodologie Dite SGAV, suivant laquelle ils élaboreront la méthode "voix et images de France" de 1475 mots et du français fondamental deuxième degré composé de 1606 mots. Après la création du centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français en 1956 (crédif), une nouvelle méthode pour l'enseignement du français va voir le jour.

C'est Guberina de l'université de Zagreb et Paul Rivenc, qui vont développer la méthodologie appelée SGAV, suivant laquelle ils vont élaborer la méthode "voix et images de France". En sachant que le structuralisme américain a exercé son influence, il est à considérer que les fondements théoriques de cette méthodologie reposent surtout sur les travaux de Ferdinand de Saussure et Charles Bally.

La méthode SGAV qui considère la langue comme un moyen de communication orale, s'avère intéressée avant tout à l'enseignement "de la parole en situation". Ce qu'explique bien le concept de structuro-global, selon lequel l'apprenant "structure globalement", c'est-à-dire qu'il forme ses structures en introduisant d'une part des éléments linguistiques (grammaire, lexicale, phonétique). Par ailleurs des éléments non linguistiques (rythme, intonation, gestes, mimique), étant donné que le tout est lié à la situation dans laquelle s'exerce ces structures. Et pour "plonger" l'élève dans une situation de communication, il faut présenter les structures en boucle via des magnétophones, simultanément avec des images susceptibles de faciliter leur compréhension aux apprenants. Ainsi est établie la notion d'audio-visuelle. Sur le plan psychologique, on peut constater une rude influence de la théorie de la Gestalt qui suggère une perception générale de la forme. Ainsi, l'apprentissage d'une langue passe indubitablement par les 2 sens : que sont l'ouïe et la vue. Dans cette perspective, l'écrit considéré comme un dérivé de l'oral (qui occupe une place prééminente), ne doit être introduit qu'après quelques 60 ou 70 heures. C'est pour cela que le livre de l'apprenant n'est constitué, au début de l'apprentissage, que d'images.

La grammaire quant à elle, malgré le fait qu'elle soit inculquée d'une manière implicite à l'aide d'exercices structuraux, s'empare d'un statut de prédominance 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.*»⁴⁹

⁴⁹Defays, J.P. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Belgique: MARDAGA p.228.

La progression étant déjà définie par les deux listes du français élémentaire, nous permet davantage d'observer que les mots grammaticaux occupent les premiers rangs de ces listes, ce qui renforce l'idée déjà proposée sur la prédominance de la grammaire. Avec l'avènement de la deuxième génération des méthodes audio-visuelles qui 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), la grammaire présentée sous forme d'habitudes linguistiques, reste à l'honneur.

Cette méthode ouvre une voie à de nouvelles orientations didactiques (en se basant sur l'aspect communicatif de la langue, l'introduction de documents authentiques et l'analyse des besoins). Il s'agit des approches communicatives, que certains didacticiens qualifient de "troisième génération de la méthode SGAV".

II.5.5. L'approche communicative

Cette méthode appelée aussi approche notionnelle-fonctionnelle ou cognitive, définit la langue comme un moyen de communication et d'interaction sociale en langue étrangère.

Cette approche permet aux apprenants élèves de communiquer aisément et efficacement dans la langue étrangère, mais elle ne se limite pas seulement au fait de maîtriser ladite langue, elle doit être accompagnée d'une bonne maîtrise des règles sociales.

Entre autres avantages de cette approche, il y a le fait que c'est une pédagogie qui met l'accent sur le besoin langagier de l'apprenant.

Dans cette méthode dite communicative, la grammaire joue un rôle moindre par rapport aux autres méthodologies citées précédemment. En effet, les points grammaticaux ne sont plus abordés dans ce cas, par contre ils sont organisés, adaptés et centrés sur le sens et l'objectif de cette approche.

L'approche communicative est classée comme la plus efficace des méthodes dans l'amélioration des compétences d'assimilation et de communication chez les apprenants, c'est une méthode interactive qui permet d'instruire les élèves dans leur processus d'apprentissage par le biais d'une interaction régulière.

II.6. Les techniques de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE

II.6.1. L'enseignement explicite

Elle implique l'explication, d'abord, des règles puis le passage à la pratique par le biais d'activités d'application afin de renforcer la compréhension chez l'apprenant. A cet effet, H.BESSE et PORQUIER affirment qu'elle est « *fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, confirmées par des applications conscientes par les élèves.*»⁵⁰

⁵⁰BESSE, H,P, grammaire et didactique des langues, paris, hâtier/Didier, 1991, p 236.

Ainsi, ce type de grammaire définit la règle du cours à étudier, de même qu'il donne des explications pour le passage à la pratique de la langue, étant donné qu'on franchit le simple pour arriver au compliqué.

La grammaire explicite a pour but d'accélérer l'apprentissage et le rentabiliser, elle est destinée aux apprenants qui sont quelque peu rodés dans la langue dans laquelle se déroule l'explication du point grammaticale étudié. La démarche explicite permet à l'élève uniquement de résoudre les problèmes posés en fin de séance à savoir les exercices structuraux.

II.6.2. L'enseignement implicite

On appelle implicite ce qui n'est pas énoncé clairement et que l'interlocuteur doit tâcher de comprendre par lui-même. En effet, le locuteur peut vouloir passer sous silence certaines informations, afin de ne choquer ou nuire à l'image de qui que ce soit.

La grammaire implicite, c'est l'enseignement de grammaire dont le but est de faire acquérir aux apprenants, l'utilisation de la langue dont il est question sans recourir aux explications grammaticales et aux connaissances théoriques. Elle consiste de faire enseigner aux élèves des exercices systématiques, c'est-à-dire des exercices structuraux pouvant permettre aux apprenants, par le biais de la répétition, de mémoriser ou de fixer des connaissances dans la langue ciblée.

L'implicite n'est pas toujours très visible, il se devine à travers certains indices qu'il faut repérer et analyser dont les modalisateurs que sont des adverbes et conjonctions : Pour, mais, déjà, enfin, même, etc..

Un énoncé est dit implicite quand le destinataire doit interpréter une phrase selon le contexte dans lequel elle se trouve. Dans ce cas, le sens de la phrase est alors suggéré. L'auteur de la phrase ne dit pas clairement ce qu'il pense et son destinataire devra deviner, déduire ou comprendre une information non énoncée.

II.6.3. La conceptualisation

Elle est défini comme la représentation mentale générale et abstraite d'un objet, c'est l'idée que l'on se fait de quelque chose."Le processus de conceptualisation consiste à aborder les notions, par exemple grammaticales, comme des concepts scientifiques, en en construisant progressivement, de manière de plus en plus précise, complexe et opératoire, les caractéristiques"(Chartrand et de Koninck 2009). La conceptualisation est un procédé qui a un double objectif, celui de permettre d'affiner le vocabulaire des élèves et celui de développer leur syntaxe.

La conceptualisation d'une idée se déroule en 3 étapes : matérialiser l'idée brièvement, préciser cette idée et enfin la développer.

La conceptualisation est un travail d'imagination, soit la capacité mentale à imaginer un fait découlant d'éléments abstraits dont on dispose. Elle est considérée comme une activité qui fait appel à la réflexion et dont le but est de faire d'une classe un lieu d'échange et de communication par le biais de discussions entre apprenants et professeurs sur les règles et les modalités de fonctionnement de la structure rencontrée.

L'enseignant a le rôle de guider et contrôler la réflexion des apprenants, en mettant en place des groupes de travail dont les tâches sont accomplies uniquement par les élèves. Dès la fin du travail, alors que les hypothèses de chaque groupe sont énoncées, on les discute et on retiendra, provisoirement la meilleure explication qu'on gardera comme règle de référence jusqu'à la preuve du contraire.

Le groupe se trouve donc dans l'obligation de résoudre un problème en s'appuyant sur ses propres moyens afin d'asseoir son autonomie.

Conclusion

On préfère nous concentrer dans ce chapitre sur les principaux concepts liés à notre recherche, nous avons défini la grammaire afin de connaître ses types, et ses techniques didactiques et les différentes méthodes lors de l'enseignement du FLE. On peut dire que l'étude de la structure et de l'organisation de la langue suit un ensemble de règles et de principes.

Le respect de ces principes garantira une utilisation correcte de la langue.

Nous préférons nous concentrer dans ce chapitre sur les principaux concepts liés à notre recherche.



Chapitre III
Mise en œuvre de
l'expérimentation



Introduction

À la lumière des définitions de l'évaluation formative et de son influence sur la grammaire dans les deux chapitres de la partie théorique, nous procédons dans le troisième à la pratique de notre travail de recherche et nous allons faire l'expérimentation dans laquelle nous menons une activité de partage sur la production écrite des apprenants de la classe de 3^{ème} année moyenne.

III.1.Lieu de l'expérimentation

Comme lieu de réalisation de notre expérimentation, nous avons choisi le CEM du 1er Novembre 1954, qui est situé au centre de la ville de M'sila. Cette institution compte 23 salles de classe et accueille 916 apprenants. Cet établissement d'enseignement compte au total 42 enseignants toutes disciplines confondues, dont 6 enseignants de français.

III.2.L'échantillon

Nous avons mené notre travail avec les apprenants de 3^{ème} année moyenne, la classe se compose de 35 apprenants dont 22 garçons et 13 filles.

III.3.1. La phase de pré-expérimental

Cette phase comprend le déroulement de la séance de l'activité de production écrite et celle du compte rendu.

III.3.1.1.Déroulement de la séance de l'activité de la production écrite

Nous assistons à une séance de cours de production écrite pour observer le déroulement de l'activité. L'enseignante est entrée en classe, ainsi que les apprenants, nous avons pris la dernière table pour assister au déroulement de la séance. L'enseignante entame la leçon selon une fiche pédagogique bien conçue, qui doit répondre aux normes précisées. Elle écrit la date et ce qui suit au tableau:

Projet 3: Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récit de vie à caractère biographique.

Séquence 2: Rédiger un récit biographique d'un personnage connu.

Activité: Production écrite.

Objectifs:- Produire à l'écrit une biographie à partir d'une grille.

Après quelques minutes, l'enseignante pose les questions suivantes aux apprenants:

- Qu'est-ce-que une biographie ?
- Citez-moi quelques personnages célèbres ?

Les apprenants donnent des réponses libres, puis, elle écrit le sujet au tableau:

« Un concours du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux apprenants de 3AM, pour y participer.

Rédige un récit relatant le parcours de l'écrivain Mohamed Dib à partir de la fiche biographique donnée. »

L'enseignante choisit quelques-apprenants pour le lire en soulignant les mots clés et en essayant d'expliquer l'objectif demandé.

Elle mentionne les critères à appliquer pour réussir leurs productions.

Les critères :

- Tu commences par présenter cet homme de talent.
- Tu donnes ses principales œuvres littéraires.
- Tu emploies le substituts pour éviter la répétition.
- Tu emploies le présent de narration.

Le reste du temps, est consacré à la rédaction de la biographie par les apprenants, pendant que l'enseignante passe dans les rangs et leur demande s'ils ont des questions ou des difficultés.

A la fin, un apprenant récupère les copies et les donne à l'enseignante pour les corriger.

Fiche pédagogique de l'activité de la production écrite :

Niveau: 3AM

Projet 3: Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récit de vie à caractère biographiques.

Séquence 2: Rédiger un récit biographique d'un personnage connu.

Activité: Production écrite.

Objectifs: - Produire à l'écrit une autobiographie à partir d'une grille.

Déroulement de la leçon:**Mise en situation:**

- Qu'est-ce-que une biographie ?
- Citez-moi quelques personnages célèbres ?

Présentation du sujet:

Un concours du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux apprenants de 3AM, pour y participer.

Sujet:

Rédige un récit relatant le parcours de l'écrivain Mohamed Dib à partir de la fiche biographique donnée.

Critères de réussite:

- Tu commence par présenter cet homme de talent.
- Tu donnes ses principales œuvres littéraires.

- Tu emploies les substituts pour éviter la répétition.
- Tu emploies le présent de narration.

La biographie de Mohamed Dib

Nom et prénom: Mohamed Dib

Date et lieu de naissance: 21 juillet 1920 à Tlemcen (Algérie).

Activité principale: écrivain d'expression française.

Etudes: études primaires et secondaires à Tlemcen puis à Oujda au Maroc.

Professions: « interprète durant la seconde guerre mondiale à Oujda. », « peinture », « instituteur », « dessinateur de maquettes de tapis. »

Principales œuvres: la trilogie « La grande maison » (1952), « L'incendie » (1954), « Le métier à tisser » (1957).

Distinctions: Grand Prix de la Francophonie (1994) de l'Académie française.

Date de décès: 2 mai 2003 à Paris (France) à l'âge de 82 ans.

III.3.1.2. Déroulement de la séance de compte rendu de la production écrite :

Après, que l'enseignante recueille les copies des apprenants et sélectionne les erreurs les plus courantes, elle passe à l'activité de compte rendu. Elle fait un rappel du sujet, le mentionne au tableau et effectue une analyse avec ses apprenants.

Dans l'ensemble la consigne a été effectuée.

- Présenter l'écrivain.
- Parler de son parcours.
- Citez ses œuvres.

Puis elle mentionne les difficultés qu'elle a trouvées lors de la correction des copies:

Ces difficultés sont :

- Des erreurs de grammaire.
- Des erreurs de conjugaison.
- Des erreurs d'orthographe.

Après la distribution des copies des apprenants, elle leur propose d'échanger leurs productions pour les corriger en respectant le code donné.

- Délimiter les phrases.
- Entourer les erreurs
- Corriger les erreurs (mot par mot)
- Corriger les mal constructions.

Fiche pédagogique de l'activité de compte rendu de la production écrite :

Niveau: 3AM.

Projet 3: Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récit de vie à caractère biographique.

Séquence 2: Rédiger un récit biographique d'un personnage connu.

Activité: Compte rendu de production écrite.

Objectifs :

- Amener l'apprenant à s'apercevoir de ses erreurs.
- Identifier et corriger les erreurs communes.
- Remédier aux lacunes.
- L'apprenant sera en mesure de réécrire une biographie plus correcte et significative.

Déroulement de la leçon :

1. Rappel de la consigne et de critères de réussite.
2. Remarque d'ordre général.
 - Points positifs:
 - La majorité des apprenants a compris la consigne.
 - Certains apprenants ont donné un titre à leur textes.
 - La plupart des apprenants ont su employer les renseignements de la fiche biographique.
 - Certains ont employé le temps qui convient.
 - Points négatifs :
 - Le mauvais usage de la majuscule et de la ponctuation.
 - Le non-respect des règles de grammaire et de conjugaison.

I. Identification et correction des erreurs communes :

Erreur 1: Mohamed Dib est naît le 21 juillet / Mohamed Dib né le 21 juillet.

Correction: Mohamed Dib **naît** le 21 juillet / Mohamed Dib **est né** le 21 juillet.

Le passé composé est formé de l'auxiliaire être ou avoir au présent de l'indicatif + le p.p. du verbe à conjuguer.

Exercice 1: Conjugue les verbes entre () au présent de l'indicatif puis au passé composé .

- Assia Djebard **décède** / **est décédée** en 2015.
- Mouloud Feraoun **écrit** / **à écrit** « Le fils du pauvre ».
- Rabah Madjer **est** / **a été** entraîneur de l'équipe algérienne.

Erreur 2: mohameddib est un écrivain algérien.

Correction: Mohamed **Dib** est un écrivain **algérien**.

Exercice 2: Entoure la bonne réponse.

- L'écrivain Mouloud Mammeri a écrit le livre (**Colline oubliée/ colline oubliée**).
- Mouloud Feraoun a fait ses études en (algérie/**Algérie**).
- (**Les Brésiliens/ brésiliens**) aiment le football. C'est pourquoi les footballeurs (Brésiliens /**brésiliens**) sont connus.

Erreur 3: Mohamed Dib est un écrivain algérien, Ces œuvres son très connues.

Correction: Mohamed Dib est un écrivain algérien, **ses** œuvres **sont** très connues.

Exercice 3: Complète par: son/sont/ses/ces.

- Mohamed Dib et Mouloud Feraoun **sont** des écrivains algérien, **Ces** deux perles de la littérature algérienne **sont** connues à travers le monde.
- Mohamed Dib a publié **son** premier roman en 1952, **ses** autres œuvres **sont** sorties ultérieurement.

II .Amélioration collective d'une production écrite :

L'enseignante a choisi une copie d'un apprenant, elle a écrit sa production écrite au tableau, puis, elle demande aux apprenants d'observer ce paragraphe, d'identifier les erreurs et de faire des suggestions pour leur correction jusqu'à l'obtention d'un énoncé correct.

II.1.Production fautive :

Mohamed dib est un écrivain Algérien. Il naît en 2 juillet 1920 à Tlemcen. Son métier est enseignant et interprète, il écrit des romans qui relatent les grandes étapes de l'histoire algérienne. Mohamed Dib est auteur de romans, de nouvelles, de pièces de théâtre, de contes pour enfants. Son œuvre la plus connue est la trilogie la grande Maison en 1952 suivi de l'incendie en 1954 et le métier à tisser en 1957. Mohamed Dib gagne le grand prix de la francophonie de l'académie française en 1994. L'écrivain meurt le 02 mai à l'âge de 82 ans.

Les apprenants participent à la correction du texte en respectant les règles données par l'enseignante.

II.2.Production améliorée :

Mohamed Dib est un écrivain algérien d'expression française. Il naît le 21 juillet 1920 à Tlemcen. Il a exercé plusieurs métiers tels qu'enseignant et interprète, il a écrit des romans qui relatent les grandes étapes de l'histoire algérienne. Cet homme de talent est l'auteur de romans ; de nouvelles, de pièces de théâtre et de contes pour enfants. Son œuvre la plus connue est la trilogie: « La Grande Maison » en 1952 ; suivie de « L'incendie » en 1954 puis « Le Métier à tisser » en 1957. En 1994, Mohamed Dib remporte le grand prix de la francophonie de l'Académie française. Ce célèbre écrivain meurt le 02 mai 2003 à L'âge de 82 ans laissant derrière lui un trésor littéraire.

III.Grille d'auto-évaluation :

- Demander aux apprenants de compléter la grille d'évaluation.
- Demander aux bons élèves d'aider les élèves en difficulté.

Coche la bonne case	Oui	Non
-J'ai indiqué la date de naissance et du décès de ce personnage.	14	
Est de voir si les apprenants connaissent la durée de vie de l'écrivain et la période dans laquelle il a vécu.		
-J'ai précisé le lieu de sa naissance.	14	
Faire connaître les origines de l'écrivain et sa région natale.		
-J'ai cité quelques-unes de ses œuvres principales.	14	
Voir si les apprenants se sont intéressés aux œuvres de l'écrivain.		
-J'ai employé des substituts pour éviter la répétition.	11	3
Faire comprendre aux apprenants qu'il ya des moyens d'éviter les répétitions dans leur écrits.		
-J'ai rédigé mon récit au présent de l'indicatif.	5	9
Faciliter la narration du récit en réduisant de conjugaison.		
-J'ai écrit les noms propres et les noms des œuvres avec une majuscule.	3	11
Faire admettre aux apprenants que les noms propres commencent toujours par une majuscule.		
-J'ai ponctué mon texte.	7	7
La ponctuation sert à éviter le changement de sens de l'écrit.		

➤ Chaque apprenant évalue son travail.

III.3.2.La phase de l'expérimental

A partir de la sélection tirée de travaux de compte rendu faite par l'enseignante, elle a choisi les copies des apprenants qui avaient comme une type d'erreurs récurrent: les déterminants possessifs et démonstratifs , les homophones, nous avons eu l'occasion de mener notre expérimentation dans une séance de remédiation.

III.3.2.1.Présentation et description de l'expérimentation

Comme nous avons dit notre expérience est faite dans une séance de remédiation, on a remarqué que la majorité des apprenants n'avait pas assimilé les activités: les déterminants possessifs et démonstratifs (ses , ces) ainsi que les homophones (son , sont) , et pour cela on a proposé à l'enseignante de faire des exercices.

- Voici quelques copies des productions écrites des apprenants :

Mohamed Dib est né le 02 mai
 Juillet 1920 à Tlemcen en
 Algérie, est un écrivain d'expression
 française, auteur de romans, de
 nouvelles, de poésie, de théâtre et
 de contes pour enfant. Il fait ses
 études primaires et secondaires en
 français à Tlemcen puis à Oujda au
 Maroc, sa profession est interprète
 durant la seconde guerre mondiale
 à Oujda, peintre, instituteur,

dénominateur de maquette de tapis. Sont
principale et la trilogie [↳] la grande
maison [↳] en 1952, [↳] l'incendie [↳] en
1954, [↳] le métier à tisser [↳] en 1957.
Mohamed D'El remporte le grand
Prix de la francophonie en 1994
de l'Académie française. Cet
écrivain décède le 06 mai 2003 à
Paris à l'âge de 82 ans ;

Mohamed Dib est un écrivain

Algérien. Il naît en 1920 à Telemcen, il entame

ses études à Telemcen puis à

Oujda au Maroc. Ce célèbre

écrivain devient instituteur en

1938 et cela durant deux années.

en 1940 à 1942 il devient

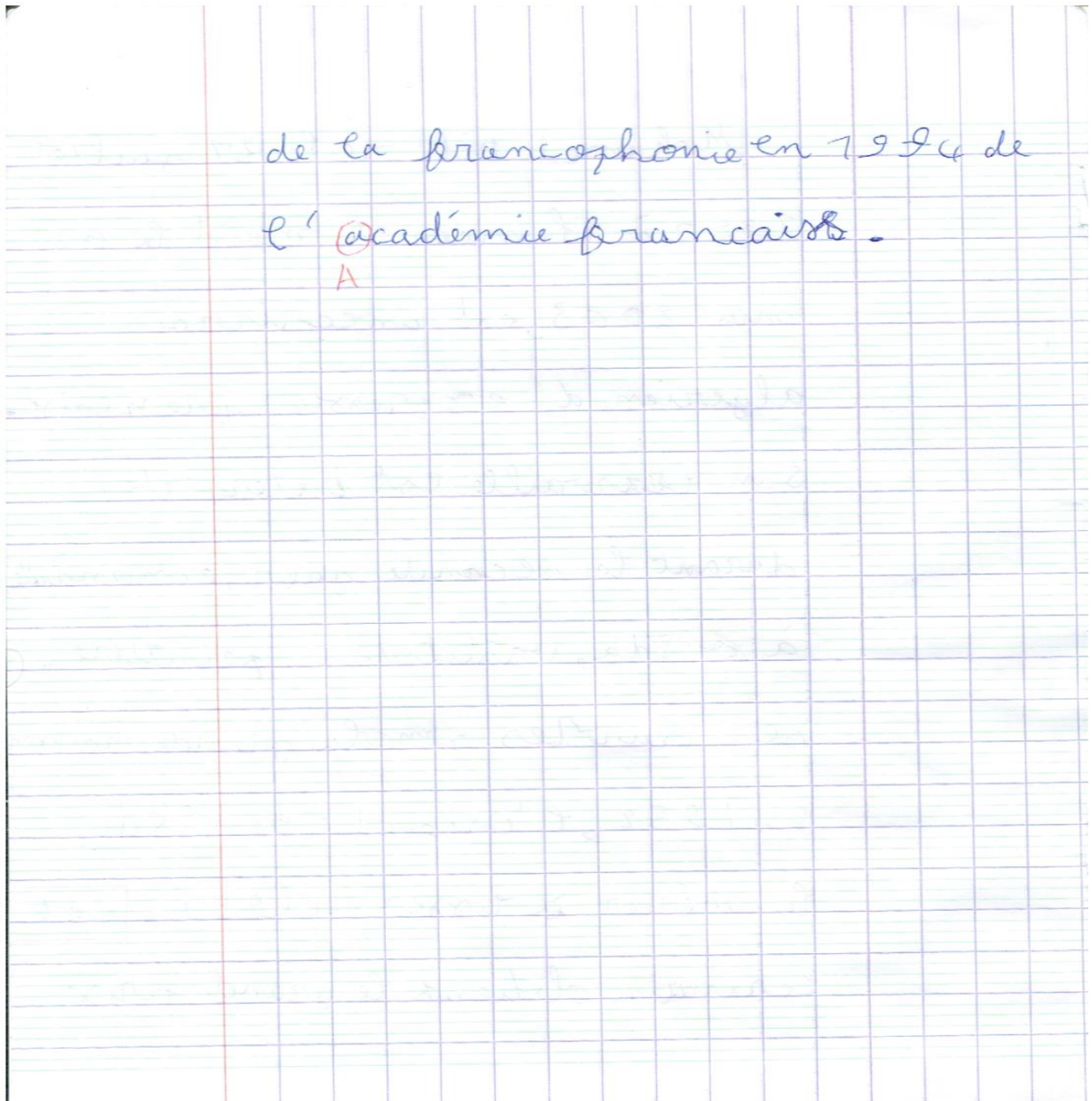
comptable au service des

substitances de l'armée, et en

1950 à 1952 Mohamed Dib

travaille au journal "Alger
Républicain" avec notamment
Kamel Yacine. Ensuite cet homme
de talent enseigne à l'université
de Californie à États Unis.
Parmi ses principales œuvres
littéraires "la grande maison",
"l'incendie", "le métier à tisser". Cet
grand écrivain gagne le grand
prix de la francophonie de
l'Académie française. Il meurt le
2 mai 2003.

Mohamed Dib né le 27 juillet
1920 à Flenncen et mort le 02
mai 2003, est un écrivain
algérien d'expression française.
Son travail est interprété
durant la seconde guerre mondiale
à Oujda, instituteur, peintre.
ses œuvres sont la grande maison
en 1952, l'incendie en 1954,
le métier à tisser en 1957. ce
écrivain obtient le grand prix



III.3.2.2. Déroulement de la séance de l'expérimentation

L'enseignante fait un bref rappel oralement sur les déterminants possessifs et démonstratifs et les homophones, puis elle propose des exercices pour y remédier.

Fiche pédagogique de l'activité de remédiation:

Niveau: 3AM

Projet 3: Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récit de vie à caractère biographique.

Séquence 2: Rédiger un récit biographique d'un personnage connu.

Activité: Remédiation.

Objectifs: Remedier aux insuffisances repérées.

Déroulement de la leçon :**a) Les déterminants possessifs:**

- **Le déterminant possessif** indique à qui appartient un objet.

Les livres sont à Mohamed Dib

- Ce sont **ses** livres.(l'objet)

(Adjectif possessif)

- L'adjectif possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'objet.

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
Mon	Ma	Mes
Ton	Ta	Tes
Son	Sa	Ses
Notre	Notre	Nos
Votre	Votre	Vos
Leur	Leur	Leurs

b) Les déterminants démonstratifs :

- **Le déterminant démonstratif** permet de montrer de façon précise la chose, la personne ou l'animal dont on parle. Il se place avant ce nom commun et s'accorde en genre et en nombre avec lui.

Exemple:

- **Ce** manteau ___ **Cet** hôtel
- **Cette** histoire ___ **Cette** aventure
- **Ces** hommes ___ **Ces** dames

Exercice: Complète avec les déterminants possessifs et démonstratifs convenables :

- 1) Tu dois couper le raisin et le mettre dans **ton** panier.
- 2) Elle a oublié **ses** lunettes de soleil.
- 3) Il a perdu ses clés et **ses** papiers.
- 4) En quittant le vestiaire, le gardien de but a pris **ses** gants et **ses** chaussures.
- 5) **Cette** année, l'été est en avance.
- 6) Aujourd'hui, tu mettras **ces** chaussures-là.
- 7) Je joue avec **mon** petit frère sur la plage.
- 8) Affiche-moi **ces** dessins mais pas ceux-là.
- 9) Ils sont venus avec **cette** voiture.

10) Préfère-tu **ces** contes à ceux-là ?

c) Les homophones:

- « **sont** » est un verbe conjugué (être à la troisième personne de pluriel)
- Il change en fonction du sujet et du temps.

Exemple :

- L'élève **est** dans la cour de l'école.
- Les élèves **sont** dans la cour de l'école.
 - « **son** » est un déterminant possessif.

Exemple :

- Je mets **mon** manteau.
- Il met **son** manteau.

Exercice: Remplace les points par « son » ou « sont » :

- 1) Les spectateurs **sont** à leurs places et l'acteur principal fait **son** entrée.
- 2) Le bébé dort dans **son** lit. Les promeneurs **sont** dans le forêt.
- 3) Tes papiers **sont** cachés dans **son** bureau.
- 4) Les spectateurs **sont** nombreux au stade. Les automobilistes **sont** bloqués dans un embouteillage. Il repère **son** véhicule.

III.4. Analyses et commentaires

Suite aux séances auxquelles nous avons assisté dans la classe que nous avons décrite dans l'objectif d'atteindre notre travail de recherche, nos observations pourraient se résumer à ce qui suit :

Dans une vision générale, il est à noter que :

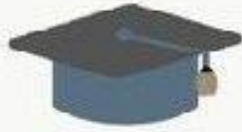
- Au début d'une séance portant sur la production écrite, il est très important d'établir un diagnostic quant aux aptitudes de chaque apprenant.
- Le temps imparti aux apprenants était assez suffisant pour leur permettre de réfléchir et bien se concentrer sur la structure de leur texte.
- Une fois passé la première activité, la tâche principale est de relever toutes les fautes portant sur la production écrite des apprenants.
- Nous constatons que la plupart des apprenants sont confrontés à beaucoup de difficultés dans l'acte de production, au niveau de la conjugaison, entre autres, l'orthographe, la grammaire et d'une ponctuation inadéquate.
- La séance portant sur le compte-rendu est une des étapes les plus importantes dans l'évaluation.
- Elle permet de tirer des leçons à partir des erreurs et des insuffisances notées pour en

faire des moyens d'apprentissage. En outre elle permet de former les apprenants de façon à ce qu'ils puissent se corriger, s'évaluer et réécrire.

- En ce qui concerne l'enseignant, l'analyse des erreurs et carences lui permet de vérifier les résultats et de remédier aux points négatifs constatés. Par ailleurs, l'enseignant pourrait vérifier les résultats obtenus et l'acquisition des compétences.
- En conclusion, la correction des erreurs a des effets avantages et positifs autant pour l'enseignant et l'apprenant que pour le processus d'apprentissage.
- Le temps consacré au compte-rendu est bénéfique du fait qu'il favorise une démarche interactive offrant les possibilités pour un dialogue riche, efficace et positif et permet à l'apprenant d'évaluer ses compétences. Cela permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses carences et difficultés et d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

III.5. Les résultats

- L'évaluation formative vise toujours à améliorer l'apprentissage et constitue donc un élément fondamental du processus d'enseignement/apprentissage.
- L'évaluation formative permet de constater la progression de l'apprenant dans le développement de ses compétences au cours du processus d'apprentissage.
- Elle permet surtout à l'apprenant d'être actif et directement impliqué dans son apprentissage.
- L'évaluation formative, elle permet de réguler le processus d'apprentissage et permet aux apprenants de se positionner réellement comme acteur de son processus d'apprentissage.
- Améliorer les compétences rédactionnelles menant à l'autonomie nécessaire pour apprendre à écrire est un grand défi.



CONCLUSION GENERALE



CONCLUSION GENERALE

Par ce travail de recherche nous avons tenté de cerner l'idée générale de l'évaluation et de ses applications adéquates dans l'optique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons donc, essayé d'atteindre l'objectif dont le but est de développer le taux d'apprentissage de la grammaire par le biais de l'évaluation formative au sein des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Au cours de notre travail, et progressivement, nous avons fait en sorte que notre objectif soit atteint, à savoir démontrer que l'évaluation formative est un outil très efficace permettant aux apprenants une nette compréhension de leur apprentissage du fait qu'elle suit leur progression, décèle les difficultés rencontrées et envisager une bonne adaptation des activités d'apprentissage.

Au premier chapitre, nous avons mis en évidence le concept de l'évaluation formative. A cet effet, nous avons évoqué quelques définitions, types, fonctions, et les outils de la dite évaluation formative, et les erreurs éventuelles. Dans le deuxième chapitre, il est question de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et aussi de sa définition, des différents types, et de leur technique d'enseignement.

Dans le troisième chapitre, dans le cadre d'une activité de partage, les apprenants ont produit un écrit et chaque production écrite a été renversée à un autre apprenant afin d'en corriger les éventuelles erreurs dans la mesure du possible. Et c'est ce travail qui est dit activité de partage, les apprenants se corrigeant entre eux.

Finalement, notre travail permet de montrer, en quelque sorte, l'importance et le rôle essentiel de l'évaluation formative dans l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE.

Au vu des parties théorique et pratiques, et après analyse des résultats, il est permis de confirmer nos hypothèses affirmant que l'évaluation formative est au service de l'apprentissage de la grammaire chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Pour finir, nous dirons que ce mémoire est une modeste initiation à la recherche, tout en laissant à des chercheurs chevronnés le soin de mettre à jour d'autres pistes complémentaires à ce qui a été fait par leurs prédécesseurs.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. Brown HENRI, Principles of Language Learning and Teaching in England: Longman. N423, New York, 2000.
2. Christine TAGLIANTE, L'évaluation (technique de classe), Paris, CLE international, 1991.
3. Christine Tagliante, L'évaluation (technique de classe), Paris, CLE international, 1991.
4. Claudette CORNAIRE, et Patricia Mary Raymond.
5. Denise LUSSIER « Evaluer les apprentissages dans une approche communicative » France, Hachette 1992.
6. Georges Noiset, Jean-Pierre Caverni, psychologie de l'évaluation scolaire, Paris : p.u.f, 1978.
7. Gérard de Vecchi, Evaluer sans d'évaluer, Paris, hachette, 2011.
8. GERARD Scalon, L'évaluation formative, canada. De Boeck, 2000.
9. H ? BESSE R, PORQUIER « Grammaire et didactique des langues » DIDLER, 1991.
10. HACHETTE, Polina, France, 2015.
11. HADJI Charl, L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils, Paris, ESF, 1989.
12. HENRI BESSE, Méthode et pratiques des manuels de langue, paris, Gredif-Didier, 1992.
13. HENRI BESSE.P, Grammaire et didactique des langues, paris, hâtier/Didier, 1991.
14. Jean Pierre Astolfi, L'Erreur, un outil pour enseigner, Éditions ESF 2009.
15. JEAN PIERRE et GRUCA, Court de didactique du français langue étrangère, paris, 2004.
16. Lussier Denise « Evaluer les apprentissages dans une approche communicative » France, Hachette 1992.
17. MEDIONI, Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langue, 2011.
18. Ministère de L'éducation nationale, programme de la 3^{ème} année moyenne, Algérie, ONPS, juillet 2004.
19. Robert GALISSON, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangère du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, CLE internationale 1980.
20. Sophie BABAULT et al, L'évaluation de l'écrit à l'école primaire : de la conception des sujets à la remédiation des erreurs, Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique. (MENET), 2014.
21. VIGNER, Gerard, La grammaire en FLE, paris, hachette, 2004.

Dictionnaires

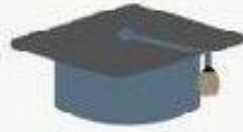
1. CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris, CLE International, 2003.
2. CUQ-J. P, (sous la direction), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et
3. CUQ-J. P, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, paris, 2003.
4. CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.
5. De LANDSHARE, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
6. Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.
7. Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.
8. Le Nouveau Robert, « Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française », millésime, 2009.
9. LEGENDRE Renald, Dictionnaire de l'éducation Guérin, ESTA, 1993.
10. POUGEOISE, Michel, Dictionnaire de grammaire et des difficultés...seconde, paris , éd clé international.
11. WILMET, Marc, Grammaire critique du français, Ed. Duculot, 3ème édition, Bruxelles, 2003.

Sitographies

1. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/grammaire/37802> Consulter le 17/5/2023
2. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/langue/46180>
Consulter le 26/2/2023.9: 45h.
3. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Nature_\(grammaire\)/](http://fr.wikipedia.org/wiki/Nature_(grammaire)) Consulter le 19/5/2023

Mémoires et thèses

1. Lokman DEMİRTAŞ, Hüseyin GÜMÜŞ, de la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE , l'Université de Marmara , p130.



ANNEXES



Mohamed Dil est un né en
 1920 à Alger en Algérie.
 Il devient instituteur, dessinateur
 de maquettes de tapis, interprète
 durant la seconde guerre mondiale
 à Oujda. Il étudiait à Alger
 puis à Oujda au Maroc. Il parcourt
 l'œuvre c'est trilogie Algérie
 composé de la grande maison en
 1952, l'incendie en 1954, le
 métier à tisser en 1957. Mohamed

Dil remporte le grand prix de
la francophonie de l'académie
française en 1994. Il décide le
02 mai 2003.

Mohamed Dib est un écrivain algérien. Il est né en 21 juillet 1920 à Telemcen. Son métier est enseignant, interprète, il écrit des romans qui relatent les grandes étapes de l'histoire algérienne. Mohamed Dib est auteur de romans, de nouvelles, de pièces de théâtre, de contes pour enfants. Son œuvre la plus

connue est la trilogie la
grande Maison en 1952
suivi de, l'incendie en 1954
et le métier à tisser en 1957.
Mohammed Dib gagne le grand
prix de francophonie de
l'académie française en 1994.
L'écrivain mort le 02 mai
2003 à l'âge de 82 ans.

Mohamed O'Elr est un écrivain
Algérien de langue française, est
né le 21 juillet 1920 à Talencen
où il commence ces études puis
les poursuit à Oujda au Maroc.

Après, cet célèbre écrivain devient
instituteur, interprète durant la
seconde guerre mondiale à Oujda,
peinture et démineur de maquettes
de tapis. cet homme de talent est l'auteur
de plusieurs oeuvres comme : la grande

maison » en 1952, "l'incendie" en 1954,

"le métier à tisser" en 1957. Il reçoit

le grand prix de la francophonie de

l'académie française en 1994. Cethérot

de littérature décide le 04 mai 2003

à Paris en France à l'âge de 82 ans.

Mohamed Dib est un écrivain
 d'expression française, né
 le 27 juillet 1920 à Tlemcen,
 auteur de romans, de nouvelles
 de pièces de théâtre, et de contes
 pour enfants. Il commence
 ses études primaires et
 secondaires à Tlemcen puis
 à Oujda au Maroc. Mohamed
 Dib devient instituteur,
 interprète durant la seconde

guerre mondiale à Oujda, parmi
se ont les la trilogie la grande
maison → l'incendie et
le métier d'homme Il meurt
le 02 mai 2003 à l'âge de 82 ans
à Paris.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	6
Chapitre I : L'évaluation	
Introduction partielle:	10
I.1. Définition de l'évaluation	10
I.1.1. L'intention:.....	11
I.1.2. La mesure:	11
I.1.3. Le Jugements:.....	11
I.1.4. La décision:	11
I.2. Les Types d'évaluation	11
I.2.1. L'évaluation diagnostique.....	11
I.2.2. L'évaluation Sommative	12
I.2.3. L'évaluation formative.....	12
I.3. Les fonctions de l'évaluation	14
I.3.1. Le Pronostic.....	14
I.3.2. Le diagnostic	14
I.3.3. L'inventaire	14
I.4. Les outils de l'évaluation	15
I.4.1. Le questionnaire a choix multiple (QCM)	15
I.4.2. Le questionnaire à réponse ouverte courte	15
I.4.3. Le texte lacunaire	15
I.4.4. Le texte des closures.....	15
I.4.5. Le texte induit.....	15
I.4.6. Le texte guide on l'a production d'un texte.....	15
I.5. Les critères de l'évaluation formative.....	16
I.6. Auto-évaluation	16
I.7. L'erreur.....	17
I.8. L'erreur dans la production écrite du FLE	17
I.9. La typologie des erreurs	17
I.9.1. Erreur de contenu	18
I.9.2. Erreur de forme	18
I.10. La remédiation de l'erreur	19
I.11. La correction des erreurs écrites	19
Conclusion	20
CHAPITRE II : L'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE	
Introduction partielle	22
II.1. Définition de la grammaire	22
II.2. Les types de la grammaire	23
II.2.1. La grammaire descriptive.....	23
II.2.2. La grammaire pédagogique.....	23
II.2.3. La grammaire d'apprentissage	23
II.2.4. La grammaire d'enseignement.....	23
II.3. L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE.....	24
II.4. Pourquoi enseigner la grammaire ? (Objectif).....	24

II.5. L'enseignement /apprentissage à travers les méthodes.....	24
II.5.1. La méthode traditionnelle	24
II.5.2. La méthode directe	25
II.5.3. La méthode audio-orale	26
II.5.4. La méthode SGAV (stucturo-globale audio-visuelle)	27
II.5.5. L'approche communicative.....	29
II.6. Les techniques de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE	29
II.6.1. L'enseignement explicite	29
II.6.2. L'enseignement implicite.....	30
II.6.3. La conceptualisation	30
Conclusion	31

Chapitre III : Mise en œuvre de l'expérimentation

Introduction.....	33
III.1. Lieu de l'expérimentation.....	33
III.2. L'échantillon.....	33
III.3.1. La phase de pré-expérimental	33
III.3.1.1. Déroulement de la séance de l'activité de la production écrite	33
III.3.1.2. Déroulement de la séance de compte rendu de la production écrite :.....	35
III.3.2. La phase de l'expérimental	38
III.3.2.1. Présentation et description de l'expérimentation.....	38
III.3.2.2. Déroulement de la séance de l'expérimentation	44
III.4. Analyses et commentaires	46
III.5. Les résultats	47
CONCLUSION GENERALE	49
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	51
ANNEXES	53

Résumé

En didactique des langues étrangères et plus particulièrement en FLE, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. En fait, il existe trois façons d'évaluer les apprenants: l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Ce dernier vise à former l'apprenant tout au long de son processus d'apprentissage, en accompagnant l'apprenant et en lui offrant l'aide nécessaire tout au long du processus d'apprentissage.

Nous nous sommes intéressée à l'évaluation formative au profit de l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE, par ce travail, nous visons à présenter le rôle fondamental que joue l'évaluation formative et comment elle peut servir l'apprentissage de la grammaire.

Mots clés: Evaluation formative – la grammaire – apprentissage – classe du FLE.

ملخص:

في تعليم اللغة الأجنبية وبشكل أكثر تحديداً في الفرنسية كلغة أجنبية، يعتبر التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم. في الواقع، هناك ثلاث طرق لتقييم المتعلمين: التقييم التشخيصي والتقييم النهائي والتقييم التكويني. يهدف هذا الأخير إلى تدريب المتعلم طوال عملية التعلم الخاصة به، ومرافقة المتعلم وتقديم المساعدة اللازمة له طوال عملية التعلم. نحن مهتمون بالتقييم التكويني لفائدة تعلم القواعد في فصل الفرنسية كلغة أجنبية، من خلال هذا العمل، نهدف إلى تقديم الدور الأساسي الذي يلعبه التقييم التكويني وكيف يمكن أن يخدم تعلم قواعد اللغة الفرنسية. الكلمات المفتاحية: التقييم التكويني – القواعد – التعلم – قسم اللغة الأجنبية الفرنسية.

Abstract:

In foreign language didactics and more particularly in French as a foreign language, evaluation is an integral part of the teaching-learning process. In fact, there are three ways to assess learners: diagnostic evaluation, summative evaluation and formative evaluation. The latter aims to train the learner throughout his learning process, accompanying the learner and offering him the necessary assistance throughout the learning process.

We are interested in formative assessment for the benefit of grammar learning in FLE class, through this work, we aim to present the fundamental role that formative evaluation plays and how it can serve the learning of French grammar.

Keywords: Formative evaluation – the grammar – learning – classroom of French foreign.