REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE

N°: ……..

DOMAINE : LETTRES ET LANGUE ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION: DIDACTIQUE DU FLE ET INTERCULTURALITE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du Diplôme de Master Académique

Option: Didactique du FLE

par : HADJ HAFSI Wafa

Intitulé

L'apport de la didactique intégrée dans l'enseignement - apprentissage de la grammaire en classe de FLE.

Cas des apprenants de 5ème année primaire.

Soutenu devant le jury composé de :

GHERBAOUI Amar	**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**	**Président**
ZAGHBA Lynda	**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**	**Rapporteur**
ROUABAH Fatima Zohra	**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**	**Examinateur**

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2018/ 2019

Résumé

En classe de FLE, la compétence grammaticale qui est l'une des composantes de la compétence linguistique peut être enseignée et maitrisée grâce à une approche intégrée qui consiste à mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Dans notre recherche, ou on a intégré deux langues; l'arabe qu'on maîtrise à un certain niveau avec le français langue étrangère qu'on ne maîtrise pas à un même niveau. A travers cette démarche on a montrer la pertinence d'une didactique intégrée des langues pour l'enseignement de la grammaire en s'appuyant non seulement sur les différences, mais aussi sur les similitudes entre les deux systèmes linguistiques. On a identifié des passerelles dans les savoirs grammaticaux de l'arabe et du français.

Mots clés : Didactique intégrée - la grammaire - classe de langue - compétence plurilingue conscience métalinguistique.

Abstract

In FFL class, a grammatical competence, which is one of the components of linguistic competence, can be taught and mastered through an integrated approach which consists in implementing teaching-learning activities that involve both linguistic varieties and cultural.

In our research, where we integrated two languages; Arabic is mastered at a certain level with French as a foreign language that cannot be mastered at the same level. Through this approach we have shown the relevance of an integrated didactics of languages for the teaching of grammar based not only on the differences, but also on the similarities between the two linguistic systems. Bridges have been identified in the grammatical knowledge of Arabic and French.

Key words: Integrated method - grammar - language class - plurilingual competence metalinguistic awareness.

ملخص

في تدريس الفرنسية كلغة أجنبية تعتبر الكفاءة في النحو احد المركبات الأساسية للكفاءة اللغوية.
والتي يمكن تدريسها والتمكن منها بفضل الطريقة المدمجة وهده الأخيرة تكمن في وضع نشاطات التدريس والتعليم و التي تتطلب التنوع اللغوي والثقافي .
من هدا المنطلق في هدا العمل قمنا بإدماج لغتين العربية والتي نتقنها إلى حد معين مع الفرنسية التي لا نتقنها بنفس الدرجة . عن طريق هاته المنهجية أبرزنا فعالية الطريقة المدمجة للغات في تدريس النحو معتمدين في دلك ليس فقط على الاختلافات بل أيضا على أوجه التشابه بين اللغتين .حيث أثبتنا وجود ممرات نحوية بين الفرنسية والعربية .

كلمات مفتاحية: تعليم متكامل - النحو - قسم اللغة - الكفاءة متعددة اللغات - الوعي اللغوي

Remerciement

Je tiens à remercier mon encadreur Mme Zagheba.L pour l’attention qu’elle m’a accordée tout au long de ce travail, pour sa collaboration et sa disponibilité.

J'exprime également mes sincères reconnaissances à tous les enseignants qui ont participé à mon cursus universitaire et à toute personne ayant contribué de prés ou de loin à l'élaboration de ce modeste travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A mon mari qui m'a soutenue tout au long de mes études de master.

A l'âme de mon cher père.

A ma mère qui illumine toujours notre chemin.

A mes enfants.

A mes frères et mes sœurs.

A toute ma famille.

A toute personne m'a aidée et soutenue durant la réalisation de ce modeste travail.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE ---------- 1-3

CHAPITRE I . LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE

Introduction ---------- 4
I.1. Définition de la grammaire ---------- 4
I.2. La place de la grammaire dans les différentes méthodologies ---------- 6
I.2.1 La méthodologie traditionnelle ---------- 7
I.2.2 La méthodologie directe ---------- 7
I.2.3 La méthodologie active ---------- 8
I.2.4 La méthodologie audiovisuelle ---------- 9
I.2.5 L'approche communicative ---------- 9
I.2.6 La perspective actionnelle ---------- 10
I.3 Démarches d'enseignement de la grammaire ---------- 11
I.3.1 La grammaire implicite ---------- 11
I.3.2 La grammaire explicite ---------- 12
I.3.2.1 La démarche déductive ---------- 13
I.3.2.2 La démarche inductive ---------- 13
I.4 Les différents types de grammaire ---------- 13
I.4.1 La grammaire morphosyntaxique ---------- 13
I.4.2 La grammaire textuelle ---------- 14
I.4.3 La grammaire de l'énonciation ---------- 14
I.4.4 La grammaire notionnelle-fonctionnelle ---------- 14
I.4.5 La grammaire intermédiaire ---------- 14
I.5 Le métalangage ---------- 15
I.6 La place de la grammaire dans la ---------- 15

classe de langue

I.7 La grammaire au cycle primaire ---------- 16

Conclusion ---------- 17

CHAPITRE II . LA DIDACTIQUE INTEGREE

Introduction ---------- 18

II.1 Clarifications terminologiques ---------- 18

II.1.1 La langue ---------- 18

II.1.1.1 La langue maternelle ---------- 18

II.1.1.2 La langue de scolarisation ---------- 19

II.1.1.3 La langue étrangère ---------- 19

II.1.2 Les interférences ---------- 20

II.1.2.1 Les interférences phonétiques ---------- 20

II.1.2.2 Les interférences lexico-sémantiques ---------- 21

II.1.2.3 Les interférences syntaxiques ---------- 21

II.1.3 La conscience métalinguistique ---------- 21

II.1.4 La classe de langue ---------- 21

II.2 La didactique du français langue étrangère(DFLE) ---------- 22

II.2.1 Les approches plurielles des langues et des cultures ---------- 22

II.2.1.1 L'éveil aux langues ---------- 24

II.2.1.2 L'intercompréhension entre les langues parentes ---------- 24

II.2.1.3 L'approche interculturelle ---------- 24

II.2.1.4 La didactique intégrée des langues ---------- 25

II.2.2 Les approches plurielles et la compétence plurilingue-pluriculturelle ---------- 25

II.2.3 Approches plurielles et finalités éducatives ---------- 26

II.3 Le cadre de référence pour les approches plurielles ---------- 27
II.4 La didactique intégrée une idée pas récente ---------- 30
II.5 La didactique intégrée dans le contexte scolaire ---------- 31
II.6 Les modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues ---------- 31
Conclusion ---------- 32

CHAPITRE III . L'EXPLORATION DU TERRAIN

Introduction ---------- 33
III.1. Description du terrain ---------- 33
III.2. Méthodologies ---------- 33
III.3. L'enquête ---------- 34
III.3.1. Entretiens avec les élèves ---------- 34
III.3.1.1. Public visé ---------- 34
III.3.1.2. Objectif de l'entretien ---------- 34
III.3.1.3 Procédure de l'entretien ---------- 34
III.3.1.4. Analyse des résultats ---------- 35
III.3.2. Entretiens avec les enseignants ---------- 38
III.3.2.1. Public visé ---------- 38
III.3.2.2. Objectif des entretiens ---------- 39
III.3.2.3 Procédure des entretiens ---------- 39
III.3.2.4 Analyse des résultats ---------- 39
III.4 L'expérience ---------- 43
III.4.1 Objectif et hypothèses de l'expérience ---------- 43
III.4.2 Population expérimentale ---------- 44
III.4.3 Étapes de l'expérimentation ---------- 44
III.4.4 Transcription des enregistrements des séquences grammaticales ---------- 45
III.4.5 Analyse des résultats ---------- 53

CONCLUSION GENERALE ---------- 57

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

ANNEXES

Introduction générale

Le domaine dans lequel s'inscrit notre travail de recherche est la didactique des langues étrangères et précisément l'enseignement –apprentissage de la grammaire qui a pour objectif de faire acquérir aux apprenants l'ensemble des règles à suivre pour parler ou écrire correctement dans une langue. Cette composante linguistique est toujours présentes dans la classe de langue quelque soit la manière dont elle est enseignée, car certes l'apprenant apprend à communiquer en communiquant mais il ne peut se passer de grammaire dans ses pratiques langagières.

J'ai choisi ce thème par rapport à mon expérience sur terrain comme enseignante au primaire, ainsi qu'a mes souvenirs d'enfance sur les obstacles que rencontrait la plupart des apprenants au primaire lors de l'apprentissage du FLE y compris en grammaire. J'ai réalisé les lacunes d'un cour cloisonné dans lequel seul l'emploi de la langue cible est toléré.

En effet, j'ai souvent senti chez mes apprenants cette peur et cette insécurité linguistique dans mes cours où je faisais seulement recours à la langue enseignée. Certains apprenants n'osent jamais pendre la parole, ils sont timides et réservés. Tout cela m'a poussé à réfléchir à une méthode qui permet à ces derniers de dépasser leur blocage face au FLE et de participer à la construction de leurs nouvelles compétences langagières.

La première idée qui m'était venue en tête c'est bien le recours à la langue maternelle bien que l'avis des didacticiens sur ce point varie entre pour et contre. Certains le considère comme chose inévitable et essentielle pour l'apprenant, d'autres le considèrent comme élément perturbateur et destructif. La seconde idée était le recours à toutes les langues que l'apprenant connait c'est à dire celles qui existent dans son répertoire langagier. Mes cours en licence et en master m'ont permis de découvrir des recherches plus récentes qui ont mis au jour le rôle des acquisitions langagières antérieures pour l'accès aux nouvelles connaissances.

Le cours de politiques linguistiques en master 1 m'a permis de m'initier à " la didactique intégrée ": Il s'agit d'une approche plurielle qui s'appuie sur les langues connues par l'apprenant, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.

La question qui se pose est : Comment la didactique intégrée des langues s'avère pertinente dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français?

De cette question centrale découlent un ensemble de sous-questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce modeste travail :

- Comment le recours aux autres langues déjà acquises par l'apprenant facilite l'appropriation d'un nouveau système et son fonctionnement?
- Dans notre contexte, doit-on prendre en compte de la grammaire de la langue de scolarisation qui est l'arabe dans l'apprentissage de la grammaire du français?
- Quel est l'impact du recours à la grammaire de l'arabe dans l'apprentissage de la grammaire du français?

D'emblé, nous formulons les hypothèses suivantes:

- l'apprentissage d'un nouveau système linguistique dépend des connaissances de l'apprenant dans les autres langues déjà acquises y compris la langue de scolarisation
- Il existe des ressemblances entre l'arabe et le français quelques soit leur éloignement
- Rapprocher la didactique de la grammaire du français langue étrangère à celle de l'arabe en s'appuyant non seulement sur les différences, mais aussi sur les similitudes favorise l'appropriation de la grammaire du français.

L'objet de notre recherche est de montrer la pertinence d'une didactique intégrée des langues dans l'enseignement de la grammaire du français. A travers cette démarche, les enseignants vont inciter les apprenants à comparer les deux grammaires, celle de l'arabe et celle du français, dans le but de tirer les similitudes et les divergences et par la suite transférer leurs savoirs et savoirs faire grammaticaux acquis dans une langue à une autre langue, afin de permettre à l'apprenant d'avancer et progresser dans son apprentissage, tout en le rendant conscient des problèmes d'interférences.

Notre démarche consiste à des entretiens auprès des élèves de 5Ap et des enseignants, ainsi que des enregistrements audio de quelques séances. Nous avons opté pour l'expérimentation, afin de connaitre l'impact de concevoir des activités d'enseignement –apprentissage en grammaire qui incluent les deux systèmes linguistiques : le français et l'arabe.

Pour soutenir notre travail**,** nous nous appuierons sur les travaux de Michel Condelier, didacticien et coordinateur d'un projet intitulé CARAP "Cadre de

référence pour les approches plurielles" du centre européen des langues vivantes(CELV).

Notre travail est organisé en trois chapitres : les deux premiers sont plutôt théoriques et le troisième constitue notre partie pratique. Le premier chapitre est consacré à la grammaire, à sa place dans les différentes méthodologies, les démarches d'enseignement grammatical, les types de grammaire et la grammaire dans la classe de langue et au cycle primaire.

Le deuxième chapitre, qui commence par la clarification de quelques concepts théoriques essentiels pour notre recherche, porte sur les approches plurielles en général et la didactique intégrée en particulier, leurs finalité éducative ainsi qu'aux compétences susceptibles d'être développées grâce aux approches plurielles.

Le troisième chapitre est destiné à la description des données (terrain et échantillon) et techniques de recherche. Ainsi qu'à l'analyse des entretiens et des enregistrements audio des séances réalisés avec les élèves dont le bute de confirmer nos hypothèses sur terrain concernant la pertinence de la didactique intégrée des langues dans l'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE.

CHAPITRE I
LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE

Introduction

Dans l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère, la grammaire est toujours présente quelque soit la manière dont elle est enseignée (implicitement ou explicitement). Cette composante linguistique qui a été défavorisée dans les années soixante et soixante- dix, revient aujourd'hui avec force dans la classe de langue ce qui signifie qu'elle est indispensable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français car, certes, l'apprenant s'approprie le système linguistique par sa pratique dans des situations de communication, mais il ne peut se passer de la grammaire dans ses pratiques langagières, c'est ce que explique *GERARD.V « un enseignement de la langue comprend forcément (..) quelle que soit la méthode utilisée, quelle que soit la démarche adoptée, quelque soit le public concerné une dimension grammaticale »*[1]

Dans ce chapitre, nous aborderons, en premier temps, quelques définitions du concept «grammaire» . Ensuite, nous préciserons son évolution dans les différentes méthodologies. Par la suite, nous déterminerons les démarches d'enseignement de la grammaire et ses différents types. Enfin, nous terminerons le chapitre avec la place de la grammaire dans la classe de langue et au cycle primaire.

I.1. Définition de la grammaire

Il n'existe pas une définition unique à ce concept mais, une variété de définitions ce qui montre sa complexité. S'il est difficile de donner une simple définition à cette discipline, on comprend pourquoi elle est si problématique à étudier et à enseigner.

Robert Galisson et D.Coste dans "le dictionnaire de didactiques des langues" parlent de la difficulté de définir ce concept dont les emplois sont flous et proposent quelques acceptions, parmi lesquelles nous citons:

«1.Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.

2.Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue maternelle.

3.Disciplines étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.

---

[1] Gerard Vigner, *La grammaire en fle*, Paris, Hachette, 2004, p.130

5.Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire. les phrases de cette langue » [2]

Jean- Pierre Cuq dans ″Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde" à son tour propose quelques acceptions voilà quelques unes:

«2.une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.

3.Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue: l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.

4.les connaissances intériorisées de la languie cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. » [3]

Selon Germain et Seguin, « *La grammaire sera définie ici, à l'instar de Besse comme la connaissance intériorisée que possède l'usager d'une langue »*[4]

Il s'agit donc d'une sorte de compétence grammaticale. Patrick Charaudeau dans ″Grammaire du sens et de l'expression" parle de la grammaire sans la définir en disant:

«On le sait maintenant, il n'existe pas une grammaire ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet et non l'inverse. Vérité difficile à accepter, parce que la langue est le seul moyen dont nous disposons pour nous reconnaître (est être reconnu) comme appartenant à un groupe social. La langue est le garant de notre identité collective.» [5]

La plupart des auteurs évitent de donner une définition à la grammaire vue qu'il y'a différents points de vue sur cette dernière c'est ce que soulignent Germain et Seguin

---

[2] Robert Galisson, et Daniel Coste, *Dictionnaire de didactiques des langues*, France, Hachette, 1988, p. 253.

[3] Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, p. 117.

[4] Germain Claude, et Hubert Seguin, *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International, 1998, p. 31-32.

[5] Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, p. 3.

dans "Le point sur la grammaire", pour eux le faite de faire le point sur la grammaire n'est pas une chose facile vue l'ambiguïté que renferme ce concept.

I.2. La place de la grammaire dans les différentes méthodologies

Enseigner une langue étrangère n'est pas une tâche facile. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans la présence d'une méthode solide car s'il est possible d'apprendre à parler une langue cible par la pratique orale de cette langue, il serait impossible d'apprendre à l'écrire de la même manière.

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire est toujours présente quelque soit la manière dont elle est enseignée. Sa présence est incontestable. Les différentes méthodologies qui se sont développées à travers l'histoire de l'éducation témoignent de la complexité du fait grammatical en classe de langues vue que leur évolution a été souvent provoquée par la manière dont on enseigne cette langue.

Christan Puren dans son ouvrage "Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues″ évoque quatre grandes méthodologies: la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audio-visuelle. *Jean Pierre* Cuq et Isabelle Gruca dans "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde", évoquent, quant à eux, les mêmes méthodologies, tout en ajoutant la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative et les méthodologies non conventionnelles qui s'inspirent des courants psychologiques plus au moins influencés quelques approches française : la méthode communautaire, la méthode par le silence, la méthode par le mouvement, la suggestopédie et l'approche naturelle.

De notre côté, nous allons aborder les méthodologies les plus connues une par une telles qu'elles sont évoquées par Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca.

I.2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle appelée également méthodologie grammaire – traduction, et la plus vieille des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites "mortes" telles le grec et le latin. Cette méthodologie au métalangage «lourd», accorde de l'importance à la grammaire, à l'écrit et à la

traduction. La littérature était considérée comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

L'enseignement de la grammaire était explicite. On utilise la traduction souvent pour enseigner la grammaire avec des exercices et la littérature comme un guide pour donner des exemples de grammaire.

On reproche à cette méthodologie le fait qu'elle se base sur l'enseignement de la grammaire et la traduction de la langue cible au lieu de l'apprendre .Cet excès de l'enseignement grammatical a provoqué une évolution interne dans cette méthodologie et a amené à l'apparition de la méthodologie directe.

I.2.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est née en réaction contre la méthodologie traditionnelle en 1901 pour répondre aux changements sociaux survenus dus à la révolution industrielle ainsi qu'au besoin de communiquer en langue étrangère. L'originalité de cette méthode consiste à utiliser la langue étrangère dans l'apprentissage en interdisant tout recours à la langue maternelle en s'appuyant sur le non verbal comme les mimiques, les gestes ainsi que sur les dessins et les images.

Dans cette méthodologie, la grammaire n'est pas présentée de la même manière que dans la méthodologie traditionnelle «*la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite; à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à déduire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret* »[6]

La méthodologie directe comme la méthodologie traditionnelle a connu des problèmes dus aux facteurs externes à la méthodologie elle-même parmi lesquels, on peut citer l'hétérogénéité des classes, l'effectif des élèves en classe ainsi que la formation des enseignants qui ne maîtrisaient pas assez la langue étrangère. Mais le vrai problème de cette méthodologie consiste dans l'enseignement de la grammaire. Si la méthodologie traditionnelle utilise trop mais d'une manière efficace la description grammaticale, la méthodologie directe ne savait pas le faire de telle façon que les apprenants puissent la comprendre et l'utiliser pour parler. Il y'avait donc cette

[6] Jean Pierre Cuq, et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, Pug, 2005, p. 257.

insuffisance de la description grammaticale. Ainsi, «*encourager les apprenants à découvrir les règles grammaticales est certes une manière positive de présenter la grammaire. Mais exiger la découverte de toute la grammaire d'une langue, sans jamais enseigner la grammaire, n'est pas réaliste surtout quand il s'agit de faire découvrir la grammaire à de futur professeur de cette langue et de sa grammaire*» »[7]

I.2.3. La méthodologie active

La méthodologie active est considérée comme une adaptation à la méthodologie directe qui était considérée comme un échec et qui était abandonnée dans le milieu scolaire. Dans cette méthodologie, on n'insiste pas sur l'oral, et le vocabulaire et la grammaire sont enseignés directement aux apprenants.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca ne la considèrent pas réellement comme une méthodologie, vue qu'il n y'a pas une grande différence entre elle et la méthodologie directe. La méthodologie active ne modifie pas le noyau de la de la MD mais introduit un certain nombre de variations.

En essayant de résoudre le problème de trop de grammaire dans la méthodologie traditionnelle et pas trop de grammaire dans la méthodologie directe, la méthodologie active est considérée comme une méthodologie mixte.

I.2.4. La méthodologie audiovisuelle

La méthodologie structuro- audiovisuelle a été créée après la deuxième guerre mondiale pour promouvoir le français à l'extérieur du pays. C'est une méthodologie qui favorise l'image et le son pour l'apprentissage de la langue. Elle utilise la communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication de la vie quotidienne représentées par des dialogues en contexte enregistrés sur des cassettes audio ou vidéo. L'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral. La grammaire est enseignée d'une manière implicite et inductive. Elle est apprise par « *la connaissance intime des textes et par des exercices systématiques de maniements de phrases*»[8]

---

[7] Andrew Smith, « Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du faits grammatical» In Filologia y linguistica, N°32, 2006 [En ligne]. URL: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4331, consulté le 03/02/2019.

[8] Christan Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1998, p. 291.

Cette méthodologie a été critiquée pour l'intérêt qu'elle accorde à l'oral au détriment de l'écrit.

I.2.5. L'approche communicative

L'approche communicative qui s'est développée dans les années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-visuelle. Elle a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Le terme « approche » qu'elle préfère à méthodologie souligne sa souplesse ainsi pour qu'elle ne soit pas considérée comme une méthode solide car elle est le fruit de quelques courants de recherche aussi bien en linguistique qu'en didactique.

Dans cette approche, le cours de langue n'est plus centré sur le professeur ou sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins. Le jeu de rôle, les travaux en groupes sont valorisés pour installer un climat favorable pour la communication. De plus les supports utilisés sont authentiques, ils ne sont plus crées artificiellement pour la classe.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées car tout est relatif aux besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Pour qu'une communication soit considérée comme efficace, il faut adapter les formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. La grammaire qui est utilisée d'une manière explicite s'intéresse à la communication et aux actes de parole.

La grammaire est abordée dans une perspective notionnelle –fonctionnelle; on propose à l'apprenant des exercices grammaticaux de plusieurs types, semblables aux exercices structuraux de type pragmatiques, syntaxiques, notionnels et qui sont tous au service de la communication.

La compétence grammaticale n'est qu'un des éléments d'une compétence globale qui est la compétence communicative, ayant des composantes discursive, linguistique, référentielle et socio-culturelle. Ce qui veut dire que la connaissance des règles grammaticales ou bien des structures grammaticales est une condition nécessaire mais pas suffisante pour communiquer.

Le mérite de cette méthodologie est d'enseigner la grammaire en contexte. Chaque point de langue ciblé doit être étudié à partir de textes ou d'énoncés qui présentent une énonciation, une visée communicative. Comme le soulignent *Puren,*

Bertocchini et *Costanzo, «l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message* »[9]

I.2.6. La perspective actionnelle

La perspective dite actionnelle, adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence (le CECR) au milieu des années 90 s'inscrit dans la lignée de l'approche communicative dans la mesure où l'authenticité du discours et l'idée des tâches à accomplir dans l'apprentissage de la langue est mise en avant.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence, « *la grammaire de la langue signifie l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies*»[10] . À partir de cette définition, nous comprenons que la grammaire est l'ensemble des règles qui régissent la langue et qui nous permettent de comprendre et de produire et des phrases bien formées.

La grammaire dans la perspective actionnelle n'est pas une fin mais un outil de communication. Les éléments de la grammaire s'apprennent en situation de communication. L'apprenant se les approprie au moyen de la communication et les consolide en les réinvestissant dans des tâches notamment langagières. D'une autre manière, il apprend la grammaire pour communiquer et en la communiquant.

La compétence linguistique est l'une des composantes de la compétence communicative, les deux autres sont: sociolinguistique et pragmatique. La compétence grammaticale qui est enseignée d'une manière inductive se définit comme « *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* »[11]

I.3. Démarches d'enseignement de la grammaire

Il existe plusieurs démarches d'enseignement de la grammaire, nous en aborderons ci-dessous quelques unes.

---

[9] Christian Puren, Paola Bertocchini, et Edvige Costanzo, *Se former en Didactique des Langues,* Paris, Ellipses, 1998, p. 145.
[10] Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pou les langues, Paris, Didier, 2001, p.89.
[11] Ibid.

I.3.1. La grammaire implicite

La grammaire implicite se définit comme «*méthodes d'enseignements (audio-orales et audio-visuelles, par exemple), qui tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...)ne recommandent l'explication d'aucune règle et éliminent le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes* »[12]

BESSE et POURQUIER soulignent que« *la grammaire implicite est en fait un enseignement inductif [c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique] non explicité [car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale] d'une description grammaticale particulière de la langue cible* »[13]

Donc, On peut dire que dans la grammaire implicite c'est à l'apprenant de déduire et de formuler la règle à sa façon. Dans ce type d'enseignement qui convient à des débutants ou des apprenants en phase de découverte nous avons deux possibilités : soit l'enseignant fait pratiquer aux apprenants d'une manière intensive les exercices systématiques tels que les exercices structuraux qui permettent la mémorisation et la fixation des structures de la langue cible ; soit qu'il va avoir recourt aux jeux communicatifs, aux procédures : jeux de rôle, des tâches à réalisées au sein de la classe, etc.

I.3.2. La grammaire explicite

J.Cuq définit la grammaire explicite ainsi : «*on entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives et méta langagières.*»[14]

Dans ce type d'enseignement c'est au professeur de formuler la règle de la notion étudiée, donner des explications et les exercices permettant de fixer la règle en allant du simple au compliqué.

---

[12] Robert Galisson, et Daniel Coste, op.cit., p.254.
[13] Henri Besse, et Remy Pourquier, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier,1991, p. 86.
[14] Jean Pierre Cuq, op.cit., p.127.

Les partisans de cette grammaire qui convient à des apprenants qui ont une connaissance et une compréhension de la langue cible dans laquelle s'effectue l'explication du point grammatical étudié, recommandent ce type d'enseignement pour les bienfaits qui en découlent : il accélère l'apprentissage, permet à l'enseignant de finir son programme dans un temps limité, forme l'intelligence et assure ou renforce l'acquisition.

Dans la grammaire explicite, la démarche peut être déductive ou inductive et c'est ce que nous verrons dans ce qui suit.

I.3.2.1. La démarche déductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire allant des règles aux exemples. La déduction consiste donc à passer du général au particulier : la règle d'abord, les exemples et les exercices d'application ensuite.

La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles.

I.3.2.2. La démarche inductive

La démarche inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, cela veut dire que les apprenants doivent induire les règles de grammaire à partir des exemples fournis par l'enseignant « *à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle ni vraiment dans la langue étrangère »*[15]

Cette démarche rend les apprenants actifs car ils doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour pourvoir induire les règles.

I.4. Les différents types de grammaire

Selon Christian Puren (2019), il existe cinq sortes de grammaire distinctes:

I.4.1. La grammaire morphosyntaxique

Il s'agit de la grammaire dite *« classique ou traditionnelle »* qui repose sur des critères:

[15] Jean Pierre Cuq, et Isabelle Gruca, op.cit., p.257.

-Sur un classement des mots par "nature grammaticale" (article, verbes, adjectif,….etc.) puis par "notions" (articles définis, indéfinis-adverbe de temps, de lieu, de manière….etc.).

-Sur les différentes formes que peuvent prendre ces mots dans la phrase(morphologie).

-Sur l'agencement de ces mots et la relation qu'ils entretiennent entre eux(la syntaxe).

-Sur l'agencement des parties de la phrase (propositions)selon des critères formels(relative, conjonctive,…) ou notionnels (temporelles, consécutives,…).

La grammaire morphosyntaxe a un but prescriptif et normatif puisqu'elle ne cherche pas à décrire la manière dont les gens parlent mais à imposer une norme.

Cette conception de la grammaire perdure tout au long des XVIIIº et XIXº siècles et dans la première moitié du XXº siècle.

I.4.2. La grammaire textuelle

Tandis que la grammaire traditionnelle s'intéresse à la phrase, la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans un ensemble de phrases orales ou écrite et qui répondent aux exigences de cohésions, de progression et de cohérence.

Cette grammaire a été développée dans le années 1960 sous l'influence de la grammaire générative- transformationnelle de Chomsky.

I.4.3. La grammaire de l'énonciation

Alors que les deux grammaires précédentes s'intéressent à la langue, c'est-à-dire à ses règles de fonctionnement, la grammaire de l'énonciation s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise y inscrit sa subjectivité. On s'intéresse aux mots renvoyant à l'énonciateur, à ses sentiments, à ses croyances (les modalisateurs) tout en prenant en copte la subjectivité de son interlocuteurs. Il s'agit d'une grammaire au service de la communication**.**

I.4.4. La grammaire notionnelle-fonctionnelle

Tandis que les grammaires précédentes s'intéressent aux aspects formels de la langue, La grammaire notionnelle- fonctionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens et pour agir. Il s'agit de travailler les fonctions langagières.

I.4.5. La grammaire intermédiaire

La grammaire intermédiaire appelée aussi "grammaire de l'apprenant" ou" inter langue " correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant dans le processus constant de construction/déconstruction/reconstruction. L'apprenant s'appuie sur sa langue source pour maîtriser la langue cible.

I.5. Le métalangage

«*C'est un langage sur un langage, c'est-à-dire un langage construit pour décrire le langage naturel. On parle aussi de métalangue.*»[16]

Un métalangage est un discours conçu pour décrire rigoureusement un langage. Si le langage en question est décrit par une grammaire, la description de la grammaire est le métalangage, c'est ce que explique *Emile Benveniste* « *La langue de la grammaire, qui décrit l'usage des formes de la langue, est une métalangue : parler de substantif, d'adverbe, de voyelle, de consonne, c'est une métalangue. Tout le vocabulaire de la métalangue ne trouve application que dans la langue*»[17]

I.6. La place de la grammaire dans la classe de langue

«*Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français* »[18]

Nous comprenons de cette définition que la grammaire, qui était marginalisée durant la période rigide de l'approche communicative, regain aujourd'hui une place considérable ce qui montre son utilité pour quiconque veut apprendre à communiquer.

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue car l'apprenant ne peut se passer de grammaire dans ses pratiques langagières. L'apprenant de son côté, elle lui apporte un sentiment de sécurité. Quand il prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique.

---

[16] Robert Galisson, et Daniel Coste, op.cit., p.338.
[17] Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale, tome 2, Paris, Gallimard, 1974, p. 35.
[18] Marie Christine Fougerouse, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », in Ela, N° 122, 2001, Klincksieck, p. 165.

A l'heure de l'éclectisme, les pratiques les plus hétérogènes se pratiquent. Certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du *Niveau-seuil* pratiquent un enseignement fondé sur le sens ; d'autres font recours à une approche beaucoup plus traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien. Ainsi, chacun adopte la méthode qui lui convient.

I.7. La grammaire au cycle primaire

Après deux années de scolarité en langue arabe, l'élève est initié à la première langue étrangère, la langue française (2ème palier). Il est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit.

L'enseignement du français dans le cycle primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à *« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements »*[19] Selon le document d'accompagnement:« *Pour le palier, deux ensembles complémentaires, grammaire de texte et grammaire de phrase sont retenus:*

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte c'est à dire tout ce qui donne sa cohérence à un texte entre autres les connecteurs et les marques de l'énonciation. Dès qu'on apprend à lire et à écrire, on fait de la grammaire de texte.

-les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase, accords…) et sa charge sémantique (choix lexical et ordre des mots…) en vue de la construction de la langue et de la construction du sens »[20]

En 3e AP, l'apprentissage est conçu uniquement dans la pratique orale. Les notions sont abordée de manière implicite. En 4AP et 5AP, elles feront l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre d'une démarche inductive à partir d'un texte écrit en se basant sur les étapes de la démarche de découverte , qui passe par la lecture d'un

[19] Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4.
[20] Document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire 2016

texte court (l'observation), ensuite ,un bref questionnaire (l'analyse) pour dégager la règle, puis réinvestir les savoirs mis en place à travers des activités variées d'écriture ou de réécriture, enfin des activités d'évaluation (auto-évaluation ou co-évaluation).

A travers ces étapes, l'apprenant va maitriser la base de fonctionnement de la langue française. *Au terme de la 5ème année primaire, l'élève sera capable de produire un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée en mettant en œuvre des faits de langue*.

Conclusion

La grammaire est l'ensemble de règles que nous devons suivre pour parler et écrire correctement une langue, c'est pourquoi elle est incontournable pour quiconque veut apprendre une langue . Il faut préciser, par ailleurs, que son enseignement doit se faire dans une perspective communicative-actionnelle, car au centre de l'apprentissage se trouve l'apprenant qui est invité à réfléchir sur la langue.

CHAPITRE II
LA DIDACTIQUE INTEGREE

Introduction

L'appropriation d'une langue étrangère qui est un phénomène assez complexe, au milieu institutionnel peut être influencé par plusieurs facteurs dont les connaissances antérieures relatives aux langues déjà apprises, y compris la langue de l'école qui est notre domaine de recherche.

II.1.Clarifications terminologiques

Nous estimons pertinent de clarifier certains concepts théoriques qui nous paraissent essentiels avant de nous lancer plus dans ce chapitre.

II.1.1. La Langue

Deux paramètres fondent le concept langue en didactique, le premier est que cette dernière est un objet d'enseignement et d'apprentissage «*elle est l'objet du contrat qui lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidante et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatico-culturelles*»[21]

Le second, et son aspect culturel. Selon Louis Porcher, «*toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »[22]. Donc il existe une relation d'implication mutuelle entre la langue et la culture.

II.1.1.1 La Langue maternelle

La langue maternelle qui est appelée aussi langue première L1 est considérée comme la langue de première socialisation de l'enfant. Elle se caractérise par son mode d'appropriation qu'on qualifie souvent de naturel .

Pour éviter les connotations produites par ces appellation, les linguiste lui préfère "langue source" tandis que les didacticiens emploient " langue de départ" ou encore "langue de référence "c'est-à-dire celle à laquelle l'apprenant se rapporte plus au moins consciemment pour construire ses nouvelles connaissances «*On considère on effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus au moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances*»[23] . Il faut noter qu'

---

[21] Jean Pierre Cuq, et Isabelle Gruca, op.cit., p. 80.

[22] Louis Porcher, *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette éducation, 1995, p.53.

[23] Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op.cit., p.91

en cas ou la langue de scolarisation et autre que la langue maternelle, la référence sera partagée avec la langue de l'école.

II.1.1.2 La Langue de scolarisation

«*Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas*»[24] . Dans notre contexte, la langue de scolarisation est une des variétés hautes de l'arabe : l'arabe fusha (Taleb Ibrahimi Kawla) contrairement à l'arabe dialectal, langue maternelle de la plupart des algériens, considérée comme basse.

Il faut distinguer entre l'arabe "classique" ou "littéraire", l'arabe du Coran, L'arabe "standard" qui fût normalisé à partir de l'arabe classique par les intellectuels et "l'arabe dialectal".

II.1.1.3 La Langue étrangère

Elle est considérée comme étrangère toute langue différente de la langue maternelle, la L1 «*Toute langue non maternelle est une langue étrangère*»[25]. Il faut faire remarquer que la langue de scolarisation peut être la L1 de certains élèves et une langue étrangère pour d'autres.

Dans notre contexte, nous considérerons la langue de scolarisation comme L1et les langues apprises ultérieurement L2, L3,…comme langues étrangères.

II.1.2. Les interférences

Josiane *HAMERS et* Michel *BLANC* considèrent les inférences comme *« des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » [26]

Dans ce sens, l'interférence est due à la méconnaissance de l'apprenant. Celui-ci, pour surmener tout obstacle de communication, se réfère à ses propres connaissances pour

---

[24] Jean Pierre Cuq, op.cit., p.149.
[25] Jean Pierre Cuq, op.cit., p.150.
[26] Josiane Hamers et Michel Blanc, « Bilingualité et bilinguisme », In La revue canadienne des langues vivantes, N° 2, Janvier 1983 [En ligne]. URL : https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.44.2.382, consulté le

pallier le vide. On distingue trois types d'interférence : phonétique, lexico-sémantique et syntaxique.

II.1.2.1 Les interférences phonétiques

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a tendance à rapprocher ou remplacer les sons qui lui sont inconnus dans la langue cible(langue étrangère) par un autre proche du système phonologique de sa langue source (langue maternelle) .

Dans notre contexte la différence entre les systèmes phonologiques arabe et français entraînent quelques interférences. Par exemple, ils vont interférer le phonème "p" et le phonème "b" puisque le "p" n'existe pas dans notre système phonologique.

II.1.2.2 Les interférences lexico-sémantiques

On parle d'interférence lexicale lorsqu'un terme appartenant à la langue source apparait dans la langue cible. Il ne faut pas confondre l'interférence lexicale avec l'emprunt. la première est un fait individuel et inconscient tandis que le deuxième est social.

II.1.2.3 Les interférences syntaxiques

L'interférence syntaxique est le résultat d'une méconnaissance des règles de la langue cible (langue étrangère). Il s'agit donc de l'introduction dans la langue cible d'un locuteur des caractéristiques grammaticales provenant de sa langue de référence.

Dans notre contexte, on parle du « français cassé »pour désigner l'intrusion des traits syntaxiques de l'arabe dans le français langue étrangère. Ces interférences se rapportent au genre des noms, à l'emploi de la négation…..etc.

II.1.3 La conscience métalinguistique

La conscience métalinguistique se définit comme la capacité de porter une réflexion sur la langue et de l'utiliser (Tunmer, Pratt et Herriman, 1984) ou encore comme « *l'activité réflexive du sujet sur les objets langagiers, leur nature, leur fonction et leur manipulation: le sujet traite le langage comme un objet de pensée en mettant en œuvre*

des processus cognitifs de gestion consciente, de réflexion et d'auto-contrôle intentionnel »[27]

À partir de ces définitions, nous déduisons que la conscience métalinguistique est une habileté de réflexion sur la langue pour l'expliquer et l'utiliser d'une manière consciente. Il s'agit d'une habileté cognitive qui touche plusieurs niveaux tels que :

- La conscience **morphologique :** conscience des petites unités de sens qui composent les mots.
- La conscience **phonologique** : est la capacité d'identifier et de manipuler les sons qui composent les mots.
- La conscience **syntaxique :** conscience des différentes structures de phrases possibles.
- La conscience **sémantique**: conscience du sens des mots.

II.1.4 La classe de langue

Le terme classe vient du latin "classis" qui veut dire (catégorie, division, groupe).

En pédagogie le terme renvoie soit au cours lui-même, soit au degré des études suivies, soit au niveau auquel appartient ou soit encore à un groupe de travail qui regroupe des apprenants et un enseignant qui les dirige afin de réaliser des tâches *«Une classe se compose donc de deux ou de plus de deux individus entre lesquels s'établit une relation. Mais quel type de relation ? La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possibles chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2.»*[28]

À partir de la définition de Palloti.G, la classe de langue est un lieu d'enseignement-apprentissage d'une langue, elle regroupe deux personnes ou plus entre lesquelles existent une relation appelée «contrat didactique». Celui-ci est un projet commun

---

[27] Elisabeth Demont et al, *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, France, Editions Presses Universitaires de Lyon, 2002, p. 182.

[28] Pallotti Gabriele, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », In *Acquisition et interaction en langue étrangère, N° 16,* 2002 [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/aile/1395, consulté le 17 juin 2019.

d'appropriation ente une partie guidante (l'enseignant) et une partie guidée (les apprenants). Il est toujours explicite.

II.2 La didactique du français langue étrangère (DFLE)

La didactique du français langue étrangère a fait son apparition au milieu des années 1970**.** Sa définition n'est pas chose simple, il s'agit de l'un des termes les plus ambigus qui ont donné lieu à de nombreux controverses **.**

Pour Francine Cicurel, deux éléments majeurs font la différence entre la DDL et les autres didactiques:

- Le premier élément est que la DDL n'a pas de discipline objet comme la didactique de la chimie qui a la chimie comme discipline objet.
- Le deuxième élément est le mode d'appropriation des langue qui est double. La DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel c.a.d à côté de l'apprentissage scolaire on a l'acquisition naturel des langues.

L'évolution de la didactique des langues qui a pour but principal l'appropriation par l'apprenant d'une ou de plusieurs langues étrangères en milieu non naturel a donné **naissances** au cours des trente dernières années **à quatre approches plurielles**.

II.2.1 Les approches plurielles des langues et des cultures

«*Nous appelons"* Approches plurielles des langues et des cultures*" des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois* ***plusieurs*** *(= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.*

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis communicatives se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.» [29]

[29] Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Cadre de références pour les approches plurielles, Version 3, Mai 2010, p. 5.

Les approches plurielles sont donc des approches d'enseignement_ apprentissage qui ont comme caractéristique commune de faire travailler les élèves simultanément sur plusieurs langues.

Selon M.Condelier *« Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »* [30]

Elles développent la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues CECRL. Elles offrent des outils permettant le développement et l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants.

Le CARAP récence quatre approches plurielles:

- Eveil aux langues ;
- Intercompréhension des langues parentes ;
- Didactique intégrée des langues apprises ;
- Approche interculturelle.

Ces quatre courants qui ont en commun le souci de travailler plusieurs variétés de langues dans le cadre de la classe se sont développés de manière séparée. Tout en ayant chacune sa spécificité, Ils ont en commun le fait d'abandonner une vision « cloisonnante » des compétences de l' individus en langues et cultures.

II.2.1.1 L'éveil aux langues

Cette approche didactique se définit dans le cadre des projets Européens récents : « *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner*»[31]. Cela ne signifie pas que cette approche didactique porte uniquement sur les variétés linguistiques que l'école n'a pas l'intention d'enseigner, mais elle inclut également toutes les langues apprises c.à.d. toutes les

[30] Troncy Christel (dir) et al, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, p.388.

[31] Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, op.cit., p.6.

langues présentes dans l'espace de l'école .Elle envisage toutes sortes de variétés linguistiques.

L'éveil aux langues est considérée comme une approche plurielle « extrême » vue le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler. Ces approches sont souvent efficaces dans les pays à forte population émigrante venant des quatre coins du monde. Ainsi, il est intéressant de se référer à toutes les langues des élèves pour qu'ils prennent conscience de la diversité linguistique.

II.2.1.2 L'intercompréhension entre les langues parentes

Il s'agit d'un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, etc).

Cette approche qui est axée sur la compréhension, a pour but de tirer profit des atouts de l'appartenance à une même famille. Elle part du principe qu'il n'existe pas de frontières absolues entre les langues mais un continuum, donc on peut s'appuyer sur une langue pour la compréhension d'une autre langue apparentée en employant des stratégies de compréhension (des transferts et des similitudes linguistiques et culturelles). Elle concerne un public adulte, les publics scolaires sont encore peu concernés par l'intercompréhension.

II.2.1.3 L'approche interculturelle

C'est l'approche la plus connue vu son influence sur la didactique des langues.Elle préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aires culturelles pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aires culturelles.

L'approche interculturelle favorise la réflexion sur les contactes entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité.

II.2.1.4 La didactique intégrée des langues

La didactique intégrée est une approche d'enseignement qui se fonde sur les acquis antérieurs de l'apprenant dans une langue dans le but d'apprendre une autre qui est nouvelle .

> « *La* didactique intégrée des langues *vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage*

dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc.»[32]

Selon Condelier, la didactique intégrée, qui tient compte du plurilinguisme des élèves, s'appuie essentiellement sur les langues de l'école. Il s'agit dans cette approche de mettre les langues les unes en relation avec les autres au cours des apprentissages en prenant conscience des ressemblances et des différences entre elles.

II.2.2 Approches plurielles et compétence plurilingue-pluriculturelle

Intégrer les approches plurielles dans l'enseignement, c'est développer la compétence plurilingue des élèves (*Candelier 2003*). Cette compétence consiste à :

« *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné*»[33] .

Il s'agit d'abandonner une vision «cloisonnante» des compétences des individus en matière de langues et de cultures. Ainsi les finalités des approches plurielles sont celles visées par les instruments centraux du conseil de l'Europe en matière de langues et de cultures (le Cadre Européen commun de références pour les langues et le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques.)

Ces compétences linguistiques composites et inégales qui sont en permanente interaction sont traitées comme une seul compétence. Selon Susane Wokuschm « *Le plurilinguisme individuel est conçu comme une compétence de communication langagière complexe comprenant les compétences partielles, fonctionnelles, des élèves*

[32] Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, op.cit., p.5

[33] Conseil de l'Europe, op.cit., p.129.

dans les différentes langues et cultures qu'elles ou ils côtoient à l'école ou en dehors»[34]. «*La gestion de ce répertoire [qui correspond à la compétence plurilingue] implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné*»[35]

D'aprés M.Condelier, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, il faut l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir faire et savoir être relevant de l'ordre du «trans»:«trans-linguistique», «trans-culturel» (permettant le transfert d'une langue ou d'une culture a une autre) et de l'ordre de l'«inter»: «inter-linguistique», «inter-culturel» (concerne les relations et les influences respectives entre les langues) De tels savoirs ne peuvent être développés que dans le cadre des approches plurielles où plusieurs langues sont travaillées simultanément.

II.2.3 Approches plurielles et finalités éducatives

Les finalités des approches plurielles consiste au développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Selon le CARAP, sans approches plurielles, donc sans articulation entre les langues, la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées se heurtera à des limites .Sans articulation entre les langues, des pans entiers de l'expérience langagière des apprenants restent ignorés et inexploités et peut être même dévalorisés.

II.3 Le cadre de référence pour les approches plurielles

Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures **(**le CARAP) est un projet mené dans le cadre du programme « valoriser les professionnels en langues » du centre européen pour les langues vivantes(CELV).

Le CARAP fait partie des éléments didactiques qui s'inscrivent dans la lignée du cadre européen commun de référence (CECR) en matière de didactique du plurilinguisme.

---

[34] Susane Wokuschm, « Didactique intégrée des langues : la contribution des élèves au plurilinguisme de l'école », in Babylonia, N°1, 2008, Lausanne, Tema, p. 12-14

[35] Conseil de l'Europe, op.cit.

Cet outil propose un référentiel de compétences, il récence les savoirs, savoir-être et savoir-faire que les approches plurielles développent, ainsi qu'une banque de matériaux didactiques et un kit de formation des enseignants. Le CARAP invite aussi à prendre appui sur les approches plurielles dans l'enseignement afin de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les apprenants.

Ce référentiel de compétences s'adresse à tous les professionnels de l'éducation concernés par les langues tels: les enseignants, les décideurs, les formateurs, les rédacteurs de curriculums et les matériaux didactiques, sans oublier les inspecteurs.

Le CARAP est constitué essentiellement de compétences globales, reconnues comme constitutives de notre capacité d'action et de réflexion en contexte pluriel (un contexte ou plusieurs langues sont en contactes), susceptibles d'être développées grâce aux approches plurielles à partir d'un ensemble de ressources mobilisées pour leur mise en œuvre selon des combinaisons différentes en fonction de la tâche et la situation. Il s'agira donc de développer des compétences chez les apprenants en s'appuyant sur un ensemble de ressources.

Le référentiel inclut un tableau de compétences globales et trois listes de ressources relevant des savoirs, des savoir-être, et des savoir-faire. les compétences s'organisent en deux «zones de compétences» liées à la gestion de la communication et au développement personnel, qualifiées de premier niveaux *(*CARAP 2010):

1. la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité ;
2. la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.

Plusieurs micro-compétences sont situées dans la zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité:

- Une compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus: compétences importante dans un contexte ou la différence peut mener à des problèmes.
- Une compétence de négociation: La négociation qui est un processus interactif et dynamique fond les relations en contexte d'altérité.
- Une compétence de médiation : La mise en relation entre personnes, langue et cultures.

- Une compétence d'adaptation: c'est la capacité d'évoluer dans des environnements complexes .Elle nous prépare à faire face à l'autre qui est différent.

Dans la zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel deux micro-compétences sont retenues:

- Une compétence à tire profit de ses propre expériences interculturelles /inter linguistiques c.à.d. tirer avantages de ses expériences positives ou négatives.
- Une compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées quelques soit le milieu naturel ou institutionnel.

Enfin, on a des micro-compétences qui sont communes aux deux zones (c3 à c7):

- Une compétence de décentration: Cette compétence consiste à doter l'apprenant de savoir, savoir-faire et savoir-être qui lui permettent de changer ou relativiser son point de vue.
- Une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.
- Une compétence de distanciation c.à.d. la capacité de prendre du recule et avoir un œil critique.
- Une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités dans lesquelles on est engagé.
- Une compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité. C'est l'acceptation de l'autre qui est différent de soi et admettre ses droits à être lui-même.

Le tableau ci-dessous représente les compétences globales telles qu'elle est représenter dans le CARAP:

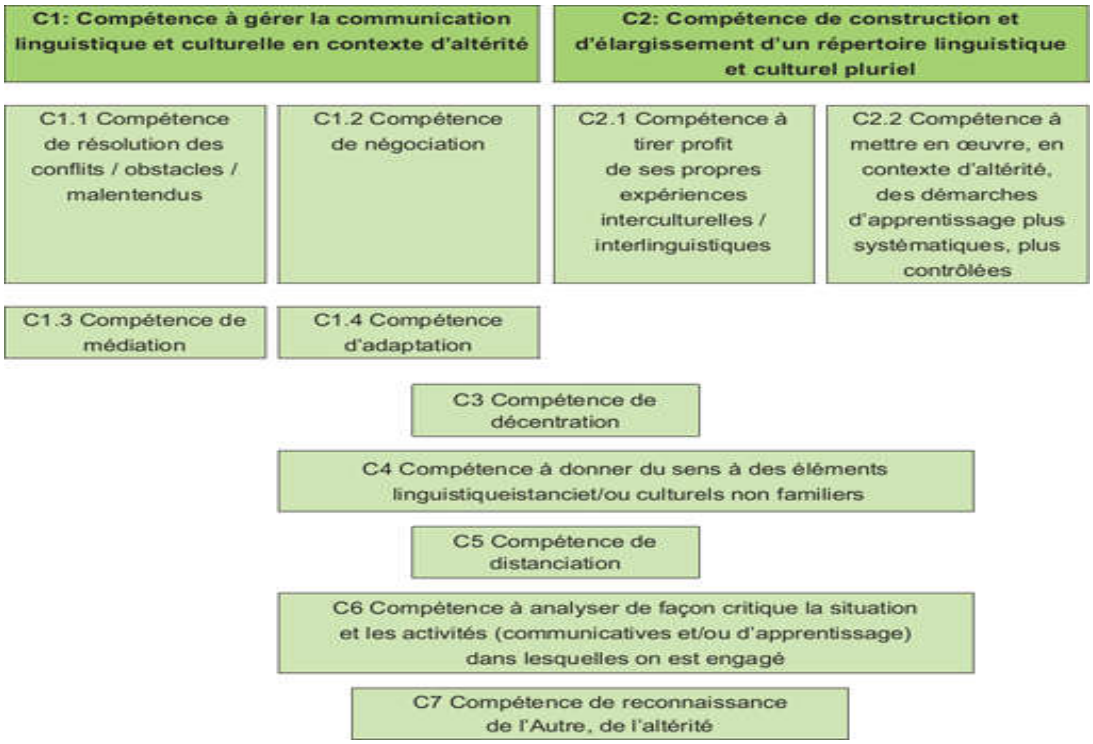

Tableau des compétences globales[36]

Chacune de ces compétences se décline en trois ensembles de « ressources » : savoir, savoir faire et savoir-être. Ces « ressources » sont présentées sous forme de listes. **La première liste** concerne les savoirs sur les langues et les cultures , ils sont au nombre de 211. Elle **inclut des catégories telles que** Langue comme système sémiologique **;** Langue et société **;** Diversité culturelle et diversité sociale **;** Relations interculturelles **…etc.**

La seconde liste concerne les savoir-être, elle compte 169 ressources, qui **expriment des manières d'être du sujet comme** attention à**,** sensibilité à**,** disponibilité à**,……etc. Ces ressources sont parfois orientés vers le monde et parfois vers soi**.

[36]Bruno Maurer, « Le CARAP: À la recherche de la didactique du plurilinguisme », *in* TDFLE, N°70, 2017 [En ligne]. URL: http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-32.html Consulté, consulté le 23/06/2019

Enfin, la liste des savoir-faire qui sont des opérations censées être développées chez l'apprenant **telles que:** savoir observer, savoir analyser, savoir parler à propos des langues et des cultures, savoir comparer, savoir interagir, …….etc.

II.4 La didactique intégrée une idée pas récentes

Les premières incitations à considérer les enseignements linguistiques de manière intégrée ont leur origine dans les recommandations données au cours d'un symposium organisé par le conseil de l'Europe Turc en 1972 qui ont pour objet les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes.

En 1980; les réflexions d'Eddy Roulet sur la nécessité d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes voient le jour et commencent à être connues ; viennent après en 1990 Louis Dabène qui préconise le décloisonnement des enseignements linguistiques.

Récemment, les orientations du CECRL (2000), notamment le chapitre 8, s'intéressent aux implications de la diversification linguistique dans la conception du curriculum et traite de points tels que le plurilinguisme et pluriculturalisme. En 2001, Costelloti souligne que la didactique des langues étrangères s'oriente vers un enseignement décloisonné de langues.

II.5 La didactique intégrée dans le contexte scolaire

Il s'git du décloisonnement des cours de langues afin d'explorer les potentiels des transferts d'une langue à une autre. Les enseignants qui doivent travailler en étroite collaboration vont inciter les apprenants à comparer les langues dans le but de tirer les similitudes et les divergences et par la suite transférer leurs savoirs et savoirs faire acquis dans une langue à une autre langue. Cela va permettre à l'apprenant d'avancer et progresser dans son apprentissage tout en le rendant conscient des problèmes d'interférences pour éviter ainsi de tomber dans des pièges.

La DIL a pour finalité de faciliter les apprentissages des différents systèmes linguistiques; elle vise le renforcement réciproque, tout en réalisant une double économie, une économie cognitive (plan des apprentissages) et une économie didactique (plan des enseignements).

II.6 Les modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues

D'après Susane Wokush (2008) les modalités de réalisation de la didactique intégrée qui se fond sur la collaboration entre les enseignants varient selon le degré d'intégration et l'engagement personnel des enseignants. Il existe trois niveaux :

- Le niveau minimal qui est une condition nécessaire pour l'intégration didactique. Ce niveau s'appui sur la collaboration étroite entre les enseignants de langues qui doivent travailler de la même façon, en adoptant les mêmes techniques dans la gestion de la classe , traitement des erreurs ou encore dans la remédiation des élèves en difficultés, ainsi qu'il sont censés changer l'information sur les contenus d'enseignement.

- Le niveau intermédiaire implique que les objectifs, les contenus, les méthodes et les modalités d'évaluation soient fixés sur le programme de la classe.

- Le niveaux avancé qui suppose un curriculum intégré des langues enseignées selon lequel les enseignants sont amenés à intégrer les objectifs dans des séquences communes; de s'entendre sur les modalités d'évaluation; prévoir des situations de communication favorable pour l'utilisation de plusieurs langues tout en valorisant l'alternance linguistique. On vise à travers cela le transfert de stratégies et d'acquisitions linguistiques et pragmatiques d'une langue à l'autre et par conséquent une économie du curriculum.

Conclusion

La didactique intégrée est l'approche que nous proposons pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français langue étrangère, car la grammaire n'est pas facile à enseigner, elle a la réputation d'être ennuyeuse et difficile, c'est pourquoi les professeurs peinent à l'enseigner.

Dans la partie suivante qui est la partie pratique nous allons montrer la pertinence de cette approche dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

CHAPITRE III
L'EXPLORATION DU TERRAIN

Introduction

Après avoir cerné le volet théorique de notre domaine de recherche, nous abordons dans ce présent chapitre le volet pratique dans lequel nous avons collecté les informations nécessaires à notre enquête: le public visé, le terrain de l'expérimentation, notre corpus et la manière de procédée.

Notre enquête consiste en des entretiens auprès d'élèves de 5AP et quelques enseignants de FLE au primaire ainsi qu'à des séquences grammaticales qui s'inscrivent dans la didactique intégrée. Nous voulons à travers cette approche didactique développer une certaine conscience métalinguistique chez les apprenants, une capacité à réfléchir sur les fonctionnements linguistiques et cela se fait en ouvrant notre cours de FLE sur d'autres langues, dans notre cas c'est la langue de l'école qui est l'arabe standard afin de faciliter l'apprentissage de la grammaire ainsi que pousser les apprenants à prendre conscience de leur répertoire linguistique et s'appuyer sur leurs compétences grammaticales existantes dans une langue pour en construire d'autres dans une autre langue. Cela ne peut se faire sans le recours à des stratégies cognitives, métacognitives et métalinguistiques. De cette façon là, nous éviterons que des règles similaires soient enseignées et apprises plusieurs fois. On peut garantir ainsi ce que des spécialistes ont appelé « une économie didactique».

III.1. Description du terrain

Notre travail a été effectué dans une classe de 5AP, au niveau de l'école Mouisset Fodil dans la wilaya de M'sila. Cette école contient 14 classes de niveaux différents. Elle compte près de 15 enseignants; treize enseignants d'arabe et deux enseignants de français Le total des apprenants est 242 dont 44 sont en classe de 5AP divisés en deux groupes (A et B).

III.2. Méthodologie

Nous nous sommes appuyée sur deux méthodologies : L'enquête à l'aide d'entretiens semi directifs et l'expérience. La première visait à collecter des données auprès d'apprenants et d'enseignants du primaire et la seconde consistait à vérifier les résultats de l'introduction explicite de la langue de scolarisation en classe de FLE.

La méthode utilisée pour l'analyse des résultats est qualitative compréhensive qui consiste à analyser des entretiens et des séquences grammaticales qui ont été

présentées par des enregistrements audio dans le but de vérifier nos hypothèses de départ.

III.3. L'enquête

Pour effectuer notre enquête et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons procédé en premier temps à une recherche qualitative dans laquelle nous avons effectué deux entretiens, l'un destiné aux élèves et l'autre à quelques enseignants de FLE au primaire.

L'entretien est un processus de communication verbale fondé sur la rencontre et l'interaction de l'enquêteur et de l'enquêté. Il est l'un des trois grandes méthodes pour le recueil de données en vue de comprendre et d'expliquer les faits.

III.3.1. Entretiens avec les élèves

Les entretiens réalisés auprès des élèves sont de type collectif et semi-directif, ils contiennent des questions simples et claires donc faciles, adaptées à leur âge et à leur niveau. Nous voulons à travers ce type d'entretien placer ces derniers dans une situation d'interaction qui stimule leur réflexion, les motive et génère l'information. L*e groupe permet* d'installer un climat de confiance et de sécurité qui encourage les apprenants à s'exprimer librement sans crainte d'être jugés.

III.3.1.1. Public visé

Les entretiens ont été effectué avec 10 apprenants de cinquième année primaire dont le niveau et le statut social et professionnel des parents sont hétérogènes.

III.3.1.2. Objectif de l'entretien

L'objectif de notre entretien était de découvrir les langues existantes dans l'univers de l'apprenant, le degré d'usage du français dans leur vie quotidienne ainsi que leurs représentations à l'égard de différentes langues qui l'entourent. Nous voulons connaitre également l'impact du contexte linguistique sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

III.3.1.3 Procédure de l'entretien

L'entretien a été effectué avec deux sous groupes; le premier est de six apprenants et le deuxième est de quatre apprenants. Il contient treize questions; huit fermées, une ouverte et quatre semi- fermées. Les apprenants étaient très motivés et

spontanés. Ils ont laissé libre cours à leurs réflexions ce qui nous a aidé à collecter des données très intéressantes pour notre recherche.

III.3.1.4. Analyse des résultats

L'analyse des entretiens nous a permis de dégager 5 axes principaux :

- **La situation socioprofessionnelle des parents**

La situation socioprofessionnelle des parents a un impacte sur la motivation des apprenants ainsi que leur apprentissage du FLE: Les enfants dont les parents sont de simples fonctionnaires et ne communiquent qu'en arabe ne sont pas assez motivés par l'apprentissage du français, ils voient que cette langue n'est pas intéressante et difficile à apprendre. Cela est peut être du au niveau intellectuel de leurs parents qui est moyen dans l'ensemble ou peut être aux représentations de ces derniers de cette langue, tandis que la plupart des enfants dont les parents sont des cadres supérieurs, donc intellects, sont bien motivés et prédisposés, ils ont cette culture vue qu'ils utilisent le français dans leur vie quotidienne.

- **Les représentations des élèves sur les langues**

En demandant à nos enquêtés «Qu'est ce que vous pensez de l'arabe?», ils voulaient tous parler au même temps. Voici quelques réponses:

E3«C'est la langue des musulmans»

E4«C'est la langue de la religion»

E5«C'est la langue de notre pays, on parle en arabe»

E6«L'arabe est intéressante et facile»

Nos enquêtés même en étant jeunes ils sont conscients de leur identité arabo-musulmane, ils sont attachés à leur langue d'origine qui est l'arabe et ils sont fières car pour eux c'est la langue de la religion et du pays.

Pour le français, la majorité des élèves surtout ceux dont les parents sont des cadres supérieurs le considère comme langue de prestige et de gens cultivés et sa maîtrise est nécessaire pour accéder à des postes de prestige. C'est ce que traduisent leurs réponses:

E1« J'aime le français parce que je veux devenir un professeur de français à l'université comme mon papa».

E2«J'aime le français parce que je veux devenir un pilote».

E3«J'aime le français parce que je veux devenir un enseignant de français».

E6«C'est une langue intéressante».

E7«J'aime le français, il est facile».

Le reste des élèves déclarent qu'ils n'aiment pas vraiment le français, il ne les intéresse pas beaucoup. Leur prétexte est la difficulté de cette langue par rapport à l'arabe.

E8«Je n'aime pas beaucoup le français parce qu'il est difficile à apprendre».

E9«Le français est difficile à apprendre».

Les représentations de parents de la langue française orientent les représentations de leurs enfants ce qui se répercute positivement ou négativement sur la motivation des apprenants et par conséquent sur l'apprentissage de la langue française.

- **Les langues dans l'univers de l'apprenant**

La société algérienne est une société plurilingue c.à.d. plusieurs langues sont utilisées au même temps; l'arabe dialectal, l'amazigh avec toutes ses variantes, l'arabe standard et quelques langues étrangères telles le français et l'anglais.

Les habitants de la wilaya de M'sila sont pour la majorité pour ne pas dire la totalité des arabophones. Les langues qui existent dans l'univers de nos apprenants sont: l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français qui est la première et la seul langue étrangère apprise au primaire.

«Qu'elle est la langue que vous utilisez à la maison?». Comme réponses à cette question, nos enquêtés déclarent:

E2«L'arabe et le français».

E4«En arabe».

E1«En arabe et en français».

E8«En arabe».

Et à la question «Qu'elle est la langue que tu parles dans la rue?»,voilà quelques extraits de leurs réponses:

E2« L'arabe»

E1«l'arabe»

E3«Le français et l'arabe, les deux».

- **Difficultés vis-à-vis les deux langues apprises à l'école**

En cherchant à savoir si les élèves rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'arabe aussi bien que le français ou bien seulement dans cette dernière qui a le statut de langue étrangère, nos enquêtés avancent comme réponses à la question: «Rencontrez-vous des difficultés dans l'apprentissage de l'arabe ?» qu'ils n'ont pas de difficultés en arabe parce qu'ils la comprennent très bien alors que pour le français ils annoncent comme réponses:

E5«Parfois je ne comprends pas les mots »

E6«Oui, dans les points de langue; parfois en grammaire, parfois en conjugaison,.....».

E3«Dans la conjugaison surtout avec les verbes de troisième groupes qui changent».

E1«Moi, je n'ai pas de problème en français».

E2«J'ai un problème avec l'orthographe».

La majorité des apprenants éprouvent des difficultés quelques part en français qui demeure malgré tout une langue étrangère donc difficile par rapport à l'arabe et cela se voit très bien dans la possession de la majorité d'eux d'un dictionnaire bilingue (français – arabe).

- **Soutient des parents**

La majorité des apprenants déclarent que leurs parents les aident à faire leurs devoirs de français sinon quelqu'un de la famille qui maitrise cette langue ce qui confirme que ces derniers éprouvent des difficultés dans cette langue quelque soit le degré. Voila quelques témoignages:

E5«C'est papa qui m'aide à faire mes devoirs »

E8«C'est ma tante qui m'aide dans mes devoirs; c'est une enseignante de français. Ma mère ne comprend pas le français»

E1« Maman et papa; les deux»

Concernant la méthode ou la démarche adoptée par leurs parents pour leurs faciliter la compréhension quand ils rencontrent des difficultés, la majorité avance que leurs parents font appel à la langue arabe qu'il s'agisse de l'arabe dialectal ou l'arabe standard c.à.d. la langue de scolarisation. Seuls deux élèves nient cela :

E1«Mes parents m'explique en français ».

E5«Mon père m'explique en français; il me dit que comme ça j'apprends le français».

En demandant aux élèves qui déclarent que leurs parents recourent à l'arabe pour leurs expliquer quand ils sont en difficulté: «Que pensez-vous de cette méthode ou cette démarche», ils affirment qu'ils la trouvent bonne et qu'elle leurs facilite la compréhension parce que l'arabe représentent pour eux la langue auquel ils sont habitués ainsi qu' ils ont suivi leurs études depuis la première année en arabe.

E2 «Je préfère qu'il m'explique en arabe. Je comprends mieux».

E7«l'arabe est facile on l'a étudiée depuis qu'ont étaient petits. Quand je rencontre des difficultés dans la compréhension, je préfère qu' ils m'expliquent en arabe».

III.3.2. Entretiens avec les enseignants

Les entretiens effectués auprès des enseignants sont de type semi directif et d'ordre qualitatif. Nous avons choisi ce type d'entretien parce qu'il nous a apparu le plus pertinent pour notre objet d'étude vue qu'il permet de collecter des informations quantitatives mais surtout qualitatives propices pour éclaircir et renforcer certains de nos constats d'un côté et d'un autre côté, il assure à l'enquêté une certaine liberté et permet à l'enquêteur de recueillir des données précises et détaillées favorable pour l'analyse.

III.3.2.1. Public visé

Notre enquête porte sur un échantillon de six enseignants de FLE au primaire; quatre femmes et deux hommes dont l'expérience professionnelle varie entre 03 et 32 ans, quatre sont titulaire d'un diplôme de licence et plus alors qu'un est sortant de l'I.T.E. Les six enseignants étaient motivés, compréhensible et disponible. Ces derniers travaillent dans quatre établissements différents:

-L'école primaire: Mouisset Fodil (2 enseignants).

-L'école primaire: Teli Tayeb (2 enseignants).

-L'école primaire: Amroun Mokhtar.

-L'école primaire: Heltali.

III.3.2.2. Objectif des entretiens

L'objectif des entretiens réalisés auprès des enseignants était de s' informer sur leurs attitudes vis-à-vis de la grammaire, l'enseignement de la grammaire et la place accordée à la langue maternelle et la langue de scolarisation dans la classe de langue.

III.3.2.3 Procédure des entretiens

L'entretien réalisé auprès des enseignants contient seize questions; sept questions fermées, six questions ouvertes et trois questions semi-fermées.

Lors de la réalisation de notre enquête nous avons rencontré un obstacle; la majorité des enseignants n'ont pas accepté d'être enregistré, surement par peur d'être juger, ce qui nous a obligé de prendre note. Nous avons essayé d'être fidèle et transcrire en détail le moindre mot et la moindre réflexion.

Notre entretien est structuré en quatre grands axes à analyer et interpréter; le premier axe est la présentation des enseignants, le deuxième axe est sur leur attitude vis a vis de la grammaire,le troisième axe est sur l'enseignement de la grammaire et enfin le quatrième axe qui englobe deux parties: La première partie est sur la place accordée à la langue maternelle et la langue de scolarisation en classe de FLE et la deuxième partie est sur la didactique intégrée.

III.3.2.4 Analyse des résultats

L'analyse des entretiens nous a permis de dégager quatre axes principaux:

- **L'attitude vis-à-vis de la grammaire**

En demandant à nos enquêtés «L'enseignement de la grammaire en FLE, qu'est ce que représente pour vous ? », leurs réponses étaient comme la suite:

E1« Elle est importante pour l'oral et pour l'écrit ».

E2« Elle est importante pour les classes primaires ».

E3« Elle est importante pour l'écrit».

E4« Elle est importante pour l'apprentissage de l'écrit ».

E5« Elle est importante pour parler et écrire une langue »

E6« Elle est importante pour les classes primaires »

Pour la question « Quels sont les souvenirs que tu garde de la grammaire? », voilà quelques extraits de leurs réponses:

E1« Elle était un plaisir».

E2« Je la voyait comme un jeux ».

E3« C'était une séance de plaisir».

E4« J'aimais cette séance».

Les enseignants sont tous d'accord sur l'importance de la grammaire pour l'apprentissage de la langue. Dans le passé, ils prenaient du plaisir pendant la séance de grammaire; C'était une séance de jeux, du plaisir et de mémorisation sans aucune relation avec les activités de l'expression orale et écrite mais aujourd'hui tout est en interrelation, tout est et au service du sens et de la communication.

- **L'enseignement de la grammaire**

À la question « Quelle est la composante linguistique que vous estimez la plus importante ? Pourquoi? », trois enseignants affirment que la grammaire est la composante la plus importante en classe de langue parce qu'elle est nécessaire pour le parler, l'écrit et la compréhension. Pour les deux autres enseignants, le lexique est le plus important parce qu'on cherche le sens dans une langue. Voilà quelques extraits de leurs réponses :

E4« C'est vrai qu'aujourd'hui, on accorde de l'importance au sens plus qu'a la forme mais pour moi la grammaire est nécessaire pour parler et écrire correctement ».

E1«Parce que aujourd'hui en cherche plus le sens et non plus la forme et l'apprentissage se base sur les activités CO/C.E , E.O/E.E ».

Concernant la question « Quelle est la composante linguistique que réclament ou demandent les apprenants d'avantage? », nous avons eu presque les mêmes réponses que la première question. Celui qui a choisi la grammaire pour la première réponse a donné la même réponse pour la deuxième: grammaire/grammaire, lexique/lexique,

conjugaison/conjugaison. On peut dire alors que les tendances, les choix et les convictions de l'enseignant influent sur les apprentissages des apprenants.

Pour la question : « Quelle relation faites vous entre la grammaire et la situation de communication? », les réponses étaient tous les mêmes; essentielle, nécessaire et aide à l'oral et à l'écrit. Voilà quelques réponses :

E1« Essentielle à l'écrit ».

E3« Indispensable à l'oral et à l'écrit ».

E4« Essentielle à l'oral et à l'écrit ».

E6«Régularisation de la phrase».

La dernière question était « Quelle langue utilisez-vous pour expliquer la grammaire? Le français langue étrangère, la langue de scolarisation ou la langue maternelle? » Deux réponses étaient langue maternelle et langue de scolarisation, deux autres utilisent la langue de scolarisation, un autre déclare que c'est la langue maternelle qu'il utilise pour expliquer la grammaire et un dernier les trois langues.

Donc, on observe que deux langues sont fréquemment utilisées en classe par les enseignants. La langue maternelle et la langue de scolarisation ce qui démontre les difficultés que rencontrent les enseignants et les apprenants dans l'apprentissage de cette activité.

- **La place accordée à la langue maternelle et la langue de scolarisation en classe de FLE**

Pour la question« Que pensez vous du recours à la langue maternelle ou la langue de scolarisation dans un cours de FLE? », toutes les réponses étaient pour l'utilisation de ces deux langues dans la classe de FLE. Pour les uns, c'est une méthode pédagogique et scientifique approuvée par les recherches en didactique. Pour les autres ce recours aide et facilite l'apprentissage, nécessaire et efficace pour la compréhension.

E1« Je pense que c'est bénéfique ».

E2« Elles sont efficace dans l'apprentissage de FLE ».

E3« Elles nous aident dans l'apprentissage de FLE ».

E4« Elles sont nécessaire surtout la langue maternelle ».

E5« Ce recours est important pour nos élèves surtout dans la compréhension ».

E6« Des recherches récentes ont montré leur efficacité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ».

La question suivante était «Est-ce que vous faites appel aux pré-requis des élèves dans la langue de scolarisation et en quel degré? Expliquer? » Les enquêtés ont répondu « Oui, ils font appel aux pré-requis de apprenants» mais, pour expliquer le pourquoi de ce recours, les réponses étaient générales et vagues :

E1« Ils nous aident dans les apprentissages ».

E2« Ils permettent aux apprenants d'avancer ».

E3« Ils facilitent l'apprentissage ».

E4« L'apprentissage sera rapide ».

E5« Pour pouvoir communiquer avec les élèves».

E6« Ce recours me parait bénéfique ».

Pour la dernière question portant sur la didactique intégrée, nos interlocuteurs dans la majorité n'ont aucune idée sur la notion .Deux tentent de la définir sans savoir les bases, les fondements et les règles qui régissent cette approche:

E2« Etude de deux ou plusieurs système linguistique pour un meilleur apprentissage ».

E4« Approche décloisonnée des langues » .

Concernant la formation sur la didactique intégrée, les six enquêtés n'ont pas été formé à la didactique intégrée ce qui démontre qu'on a un manque flagrant dans la formation des enseignants. Les Cinq enseignants sont par ailleurs intéressés par une telle formation pendant qu'un enseignant ne l'est pas.

III.4 L'expérience

Nous avons effectué des enregistrements audio de trois séquences grammaticales selon une méthode innovatrice, il s'agit d' une approche didactique qui permet le recours à d'autres langues dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la didactique

intégrée une des approches plurielles. Dans notre cas nous allons ouvrir notre cours du FLE sur la langue de scolarisation (l'arabe).

Le tableau suivant comporte toutes les informations concernant les enregistrements et les points grammaticaux traités :

Séance	**Heure**	**Date**	**Activité de grammaire**
séance 01	13H00-14H30	21/11/2018	La forme négative et la forme affirmative. voir l'annexe
séance 02	08H00-09H30	25/01/2019	L'adjectif qualificatif épithète. voir l'annexe
séance 03	08H00-09H30	03/03/2018	Les pronoms personnels compléments. voir l'annexe

III.4.1 Objectif et hypothèses de l'expérience

À travers l' enregistrement de ces séances de grammaire, nous voulons montrer la pertinence d'une didactique intégrée des langues pour l'enseignement de la grammaire du français, nous visons à rapprocher la didactique de la grammaire de la langue de scolarisation (l'arabe standard) à celle du français langue étrangère en s'appuyant non seulement sur les différences, mais aussi sur les similitudes entre les deux systèmes linguistiques. On veut identifier des passerelles dans les savoirs grammaticaux de l'arabe et du français.

Notre démarche consiste à sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique ainsi que de se servir de leurs pré requis en grammaire d'arabe dans l'apprentissage de la grammaire du FLE, afin de prouver que la langue de l'école ne peut être bannie des cours de langues étrangères.

De prime abord, nous allons formuler les hypothèses suivantes:

H1: Ouvrir le cours du FLE sur la langue de l'école permet d'installer une ambiance plurilingue motivante et sécurisante pour les apprenants surtout les faibles.

H2: Le rapprochement de la didactique de la grammaire du français à celle de l'arabe en s'appuyant non seulement sur les différences mais aussi sur les similitudes permet aux apprenants d'avancer dans leur apprentissage.

H3: Il existe des ressemblances entre l'arabe et le français quelques soit leur éloignement.

III.4.2 Population expérimentale

Pour réaliser notre enquête, nous avons choisi le groupe A de 5ème année primaire puisque les élèves de cette classe nous semblent plus motivés, plus attentifs et actifs.

Notre échantillon se compose de 22 élèves,14 garçons et 8 filles dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Pour leur majorité, l'arabe dialectal et leur langue maternelle. L'enseignante chez laquelle nous avons assisté et réalisé notre recherche a une carrière de 14 ans dans l'enseignement donc assez d'ancienneté pour tenter cette expérience. Il faut cependant souligner que le français est la seule langue étrangère apprise à l'école et que notre échantillon est encore au niveau débutant.

III.4.3 Étapes de l'expérimentation

Dans la réalisation de nos séquences grammaticales, en s'est s'inspiré un peu du projet « passepartout », un projet Suisse créé en 2006 par six cantons suite à une réforme de l'enseignement de langues étrangères à l'école obligatoire, il met en œuvre la didactique intégrée des langues pour l'enseignement des deux langues étrangères enseignées à l'école, à savoir le français et l'anglais.

L'enregistrement n°1

Dans cet enregistrement, l'enseignante a fait un rappel des types de phrases avant d'entamer la leçon de grammaire « La forme affirmative et la forme négative » pour une durée de 45 min dans laquelle elle a fait appel à leurs pré requis en langue de scolarisation sur ce point grammatical.

L'enregistrement n°2

Dans cet enregistrement, l'enseignante a abordé le deuxième point grammatical «L'adjectif qualificatif épithète» pour une durée de 45 min dans laquelle, elle a fait appel à leurs pré requis en langue de scolarisation sur ce point grammatical.

L'enregistrement n°3

Dans cet enregistrement, l'enseignante a fait un rappel aux constituants de la phrase avant d'aborder le troisième point grammatical «Les pronoms personnels compléments » pour une durée de 45 min dans laquelle, elle a fait appel à leurs pré requis en langue de scolarisation sur ce point grammatical.

III.4.4 Transcription des enregistrements des séquences grammaticales

Les enregistrements des séances ont été transcrits après plusieurs écoutes, nous nous sommes concentrés surtout sur les interventions métalinguistiques des élèves. Les passages en arabe sont distingués par le caractère gras. Pour les participants, nous les avons cités par les numéros ; E, A 1, A 2,……

Nous avons choisi de les transcrire selon le protocole de transcription du laboratoire ICAR.

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) est née en 2003 de la fusion de deux unités de recherche lyonnaises : GRIC (Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives) et de la FRE (Formation de Recherche en Évolution). Il se caractérise par des activités scientifiques pluridisciplinaires en linguistique et en didactique centrées sur l'analyse des usages de la langue en interaction et dans le texte.

Séance 01 :

Projet01: J’apprends à lire et à écrire un texte qui présente et qui informe.

Séquence3 : Découvrir l’utilité d’un métier.

Activité : Grammaire.

Thème : Les formes de phrases « forme négative- forme affirmative »

-La maitresse commence la séance par un rappel sur la phrase simple et les types de phrases suivaient par la lecture du corpus (extrait d'un texte) par quelques élèves et son exploitation.

E: Regarder la quatrième phrase "Je ne veux pas être médecin". Qui veut reprendre cette phrase en arabe ?

A1: **Ana la ourid ane ousbih tabib انا لا اريد ان اصبح طبيب**

A5: **Djoumla menfia** ***جملة منفية*** **↑**

E: Quel est le mot qui indique le « non » dans cette phrase?

A2: **ana** (..)

A3: **la↓**

La maîtresse invitent les élève à revenir à la phrase en français.

"Non, je ne veux pas être médecin".

E: Quel est le mot qui indique le non dans cette phrase?

A4: Non

E: A part non, quelle est le mot qui indique le non

E: Essayer de comparer entre les deux phrases, quel est le mot qui indique le non

A5: **la**

E:oui en arabe on a **«la»** et en français?

A6: **Adet nefy ادات نفي ↑**

E: Comment vous les appelez?

Les élèves étaient motivés par ça, essayent de répondre tous à la fois en disant «**Adet nery»**

E: Il y'a d'autres mots qui indique « non » en arabe?

A7: ***lem*** **لم**

E: Donc **la, lem** sont des mots qui indiquent « non » en arabe.

E: Regardez maintenant la phrase en français, quel est le mot qui indique « non »?

A8: ne et pas

E: Dans la phrase en arabe, **ouride** c'est quoi ?

A2: Madame « je » (…)

A6: un verbe↑

E: De quoi il est précédé le verbe **ouride** **اريد** ?

A6: **la لا**

E: Dans la phrase en français ou est le verbe?

A6: veux

E:C'est le verbe vouloir à l'infinitif

E: De quoi on a précédé le verbe?

A2: ne

A6: ne

E: De quoi on l'a suivi ?

A1: pas

E: Alors, en arabe, on met avant le verbe…?

Les élèves répondent tous à la fois: **«la»**

E: Et en français, on met le verbe entre…?

Les élèves répondent tous à la fois ne et pas.

E: Comment vous appelez la phrase qui dit non en arabe ?

A1: **Djoumla menfia جملة منفية**

Les élèves répète derrière lui**:« Djoumla menfia»**

La phrase qui dit non en français, on l'appelle phrase négative

E: La phrase qui dit oui en arabe, comment vous l'appelez?

A5: **Djoumla sahiha جملة صحيحة**

A3: Oui madame (.)

A2: Non madame (..)

Après une long réflexion et interaction entre les apprenants, ils se mettent d'accord sur la réponse **Djoumla tawkidia *جملة توكيدية*** ↑

E: En français, on l'appelle "phrase affirmative"

E: En arabe on a la et lem pour indiquer le non alors qu'en français on a (ne…pas), (ne …jamais), (ne… rien) et (ne…. guerre)

La maîtresse termine la leçon par la formulation de la règle avec les apprenants suivie par quelques activités d'application.

<u>Tableau représentatif de l'analyse comparative faites sur ce point de langue par l'enseignante et les élèves</u>

En arabe	**En français**
- ادوات نفي **la, lem, len, leyssa** **La (verbe)-**	- La marque de négation: ne…pas, ne… jamais , ne… rien ou ne…guerre. -Ne (verbe) pas

Séance 2:

Projet 2: J'apprends à lire et à écrire un texte qui raconte

Séquence 2: Je fais parler les personnages d'un conte

Activité : Grammaire.

Thème: L'adjectif qualificatif épithète

-La maîtresse commence par un rappel sur le conte et ses trois moments ensuite, elle passe à la lecture et l'exploitation du corpus.

L'exemple proposé aux élèves est un extrait d'un conte, il renferme les deux phrases suivantes:

Il était une fois, un pauvre homme qui s'appelait Djeha. Il avait une petite barque blanche

-Après la lecture de l'exemple par quelques élèves, la maîtresse les invite à répondre à des questions:

E:Comment était Djeha?

A1:Djeha était pauvre.

E:Comment était la barque de Djeha?

A2:La barque de Djeha était (.) blanche.

A3: La barque de Djeha était (…) petite.

E: Quelle est la nature grammaticale de ces mots: petite, blanche et pauvre?

A4: Des adjectifs qualificatifs.

E: Comment vous appelez les adjectifs qualificatifs en arabe?

A5: ***الصفة*** ↑

E: Essayons de reprendre «une petite barque » en arabe

A3**:** **الزورق الصغير**

E: *S*i on remplace « **زورق**» par «**باخرة**» Comment devient la phrase?

A2: **الباخرة الصغيرة**

E: Pourquoi?

A5: **الصفة تتبع الموصوف في التعريف وفي التنكير** ↑

E: **وفي التنوين**

Les élèves répondent :« Oui madame »

E: Une petite barque. Si on remplace « une barque » par « des barques», comment devient la phrase?

La maîtresse invite A6 à passer au tableau**.**

A6: Des petites barques

E: Pourquoi tu as ajouté le « s » au mot « petit » ?

A3: Madame **الصفة تتبع الموصوف**

A6: Madame c'est pluriel.

E: Et si on remplace « une barque » par « un bateau»

A7: une petite bateau

A2: Nom madame

E: Quoi ?

A2 madame « bateau », c'est masculin

E Alors?

A2: un petit bateau

E: Pourquoi ?

A4: masculin

E: Qui est masculin ?

A2: Bateau

L'enseignante essaye de dégager la règle du français avec les élèves tout en faisant la comparaison entre les deux langues

Tableau représentatif de l'analyse comparative faites sur ce point de langue par l'enseignante et les élèves

En arabe	En français
-الصفة -الصفة تتبع الموصوف في التعريف وفي التنكير وفي التنوين	-L'adjectif (Adj) -L'adjectif s'accorde en genre (m/f) et en nombre avec le nom qu'il qualifie

Séance 3:

Projet 3: Lire et écrire un texte documentaire.

Séquence 2 : Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

Activité : Grammaire.

Thème: Les pronoms personnels compléments.

-La maîtresse commence par un rappel sur le texte du "sucre" ensuite, elle passe à la lecture et l'exploitation du corpus.

L'exemple proposé aux élèves est un extrait d'un texte déjà étudié. Il renferme la phrase suivante:

Pour obtenir du sucre blanc, on filtre les cristaux puis on les nettoie

-Après la lecture de l'exemple par quelques élèves, la maîtresse les invite à répondre à des questions de compréhension afin d'écrire la phrase d'une autre manière. Voilà la phrase obtenue:

Pour obtenir du sucre blanc, on filtre les cristaux puis on nettoie les cristaux.

A1: Madame le complément de verbe **maoued** معاود ↑

E: En français .

A1: Madame répétition (.)

E: Donc on a la répétition du complément de verbe "les cristaux" dans cette phrase alors que dans la précédente; il n'existe pas .

E: Essayons de reprendre cette phrase en arabe.

A2: **likey natahacel ala elsoukar, naessour, nousafi** (…)

A3**: Nsafi elbalourate↑**

A4**: toma nounadif elbalourate↑**

A5: Madame **besah mekara**

E**:** Comment vous procédez en arabe pour vous débarrassez de cette répétition**?**

La maitresse essaye de faire appel à leurs pré requis en arabe, son objectif et de réaliser des passerelles dans les savoirs grammaticaux c'est-à-dire transférer des compétences et des habiletés de la langue de scolarisation au FLE

A6: Nousafi elbalourate toma nounadifouha

E: Ici, on c'est débarrassé de la répétition du mot **elbalourate**. Quelle est la nature grammaticale de ce mot en arabe?

A7: **mefoul bihi مفعول به**

E**:** Comment vous avez procédé pour se débarrassez de la répétition du **mefoul bihi** ?

A8: on la remplacez par **«ha ها**

E:Comment vous appelez**« ha »** en arabe?

Les élèves qui étaient motivés essayent de répondre tous à la fois en disant **:**

« **damir motacil↑»**

A9**: damir motacil fi mahel nasbe moudaf ileyh ضمير متصل**

A10**: damir motacil fi mahel nasbe mefoul bih**

A4**: takdyrouh houa تقديره هو**

E**: houa هو** renvoie à quoi, à **elbalourate** ?

E: **houa** ou bien **hia**?

Les élèves répètent: **« hia** »

Une comparaison menée par la maîtresse et les élèves est faite entre les deux phrases qui ne contiennent pas de répétition dans les deux langues à fin de dégager les similitudes et les différences.

E:Dans la phrase en français, on s'est débarrassé de la répétition du c.o.d "les cristaux" en le remplaçant par " les" qu'on a placé avant le verbe. On nomme "les" :pronom personnel complément

E: Pourquoi on a pas met "le" ou "la"?

A8: Parce que c'est un nom au pluriel.

E:En arabe on s'est débarrassé de la répétition de **mefoul bihi** **مفعول به** en le remplaçant par quoi ?

A4: On a ajouté " **ha**" **damir motacil** **ضمير متصل.**

E: Vous avez quoi comme **damir motacil** .

E: On a **ha** pour le féminin et **he** pour le masculin.

La leçon se termine par la formulation de la règle et quelques exercices d'application.

Tableau représentatif de l'analyse comparative faites sur ce point de langue par l'enseignante et les élèves

La phrase en arabe	nousafi elbalourate toma nounadifou**ha** ⟹ «**ha** » damir motacil fi mahal nasb mafoul bihi (COD en français), il vient à la fin du verbe. On a **ha, hou, houna, houm**……etc
La phrase en français	On filtre les cristaux puis on les nettoie. ⟹ «les» pronom personnel complément d'objet directe, il remplace le COD pour éviter la répétition, on le place avant le verbe les(F/M.P)- le(M.S) –la(F.S)

III.4.6 Analyse des résultats

L'analyse de l'ensemble des interactions verbales élève-élève ou enseignant-élève nous a permis de dégager les axes suivants:

- **Ambiance plurilingue**

Ouvrir le cours du FLE à la langue de l'école a permis d'installer une ambiance de classe motivante et décontractée révélatrice de leur répertoire plurilingue:

E**:**Comment vous appellez **«ha»** en arabe?

Les élèves qui étaient motivés essayent de répondre tous à la fois en disant **:**

« **damir motacil** *»*

- **Climat sécurisant**

Faire appel aux pré requis des élèves en langue de scolarisation qui est l'arabe dans notre cas à permis d'installer un climat sécurisant en classe propice pour l'apprentissage et cela s'est traduit à travers la participation active des élèves qui se montraient généralement très discrets et ne prenaient presque jamais volontairement la parole. Voilà quelques extraits:

A5: Madame **besah mekara**

E: Regarder la quatrième phrase "Je ne veux pas être médecin". Qui veut reprendre cette phrase en arabe ?

A1: **Ana la ourid ane ousbih tabib.**

A5: **Djoumla menfia**:

E: Dans la phrase en arabe, **ouride** c'est quoi ?

A2: Madame « je »

A6: un verbe

Cette situation d'apprentissage où l'alternance est sollicitée et encouragée et l'erreur n'est pas sanctionnée est sécurisante pour l'élève qui devient le vrai acteur de son parcours d'apprentissage

L'analyse des résultats du 1er et 2ème axe (Ambiance plurilingue et climat sécurisant), nous a permis de confirmer la première hypothèse qui consiste à l'ouverture du cours de FLE sur la langue de l'école afin d'installer une ambiance plurilingue motivante et sécurisante pour les apprenants surtout les faibles.

- **Réflexion métalinguistique**

Certaines interactions verbales des élèves sont révélatrices d'un travail de réflexion métalinguistique plus au moins explicite destiné à dégager les similitudes et les différences entre la L1 qui est l'arabe et la L2 qui est le français, donc les deux systèmes linguistique sont activés en parallèle.

Les extraits suivants véhiculent la réflexion d'élèves à propos des notions grammaticales étudiées:

E: Essayons de reprendre cette phrase en arabe.

A2: **likey natahacel ala elsoukar, naessour, nousafi**

A3**: Nsafi elbalourate**

A4**: toma nounadif elbalourate**

A5: Madame **besah mekara**

E: Il y'a d'autres mots qui indique « non » en arabe?

A7: **lem لم**

- **Interférences**

Des interférences d'ordre phonologique, sémantique ou syntaxique produites par les apprenants ont été identifiées dans les séances enregistrées. Puisque notre domaine est la grammaire, nous avons répertorié quelques interférences syntaxiques dans le tableau ci-dessous:

Erreurs	**Interprétations**
1-Le genre des noms une petite bateau **2- les déterminants du groupe nominal** Une petite barque /**الباخرة الصغيرة** **3-La négation** Sami est ne méchant pas avec ses amis	-Le genre du nom en arabe influence celui du français**.** En arabe, on dit « ***باخرة***» et c'est féminin**.** **-**Absence de l'article indéfini en arabe**.** Pour les élèves, tout déterminant a comme équivalent en arabe « ال » -La structure de la phrase et l'absence du verbe« être » en arabe sont derrière ce genre d'erreurs

Les interférences produites sont dues à la différence des systèmes du français et de l'arabe. Il s'agit de deux langues descendant de deux familles différentes; l'arabe descend *de la famille Chamito-sémitique et le français de la famille Indo-européenne.*

L'analyse des résultats du 3ème et 4 ème axe (Réflexion métalinguistique et Interférences), nous a permis de confirmer partiellement la deuxième hypothèse qui consiste au rapprochement de la didactique de la grammaire du français à celle de l'arabe en s'appuyant non seulement sur les différences mais aussi sur les similitudes pour favoriser l'appropriation de la grammaire du français par les apprenants tout en se rendant compte des problèmes d'interférences dans la mesure ou la prise de conscience des problèmes d'interférences permet aux bons éléments d'avancer dans leurs apprentissage alors que pour les éléments qui ont une compétence linguistique non satisfaisante le phénomène d'interférences permet de pallier le manque qu'ils ont dans la langue cible (FLE).

- **Des passerelles dans les savoirs grammaticaux**

Des extraits d'interactions verbales affirment l'existence des passerelles dans les savoirs grammaticaux de l'arabe au français:

A1:Sami est ne méchant pas avec ses amis

A3 **kima laarbia,on ditAhmed la youride ane yousbih moualim** la **fi** le français ne **mala**, on dit: Sami n' est pas méchant avec ses amis

A2: **Besah ndirou** le verbe au milieu de ne et pas; la marque de négation

A6: Des petites barques

E: Pourquoi tu as ajouté le « s » au mot « petit » ?

A3: Madame **الصفة تتبع الموصوف**

A6: Madame c'est pluriel.

L'analyse du dernier axe (Des passerelles dans les savoirs grammaticaux), nous a permet de confirmer la troisième et la dernière hypothèse qui consiste à l'existence des ressemblances entre l'arabe et le français quelques soit leur éloignement.

Conclusion

La mise en place d'une approche intégrée dans l'enseignement de la grammaire du FLE a permis d'installer une ambiance plurilingue motivante et sécurisante pour les élèves révélatrice de leur répertoire plurilingue.

A travers l'analyse contrastive des deux langues qui sont activées en parallèle (l'arabe et le français), la classe devient un espace de réflexion métalinguistique. La didactique intégrée qui s'appuie essentiellement sur les capacités métalinguistiques des élèves et tente de les développer a permis d'effectuer des passerelles dans les savoirs grammaticaux de l'arabe et du français, donc réaliser une double économie, une économie cognitive et une économie didactique c.à.d. une économie sur les deux plans; celui des apprentissages et celui des enseignements.

Conclusion générale

L’apprentissage d’une langue étrangère est un phénomène complexe. Enseigner une langue étrangère est autant compliqué. Notre travail de recherche, qui est loin d'être une solution au problème de l'échec de l'enseignement –apprentissage du français dans nos écoles algériennes, se propose d'être une réflexion sur la manière d'envisager l'enseignement linguistique afin d'assurer une certaine sécurité linguistique à nos apprenants susceptible de les faire avancer dans leur apprentissage. Nous avons montrer comment il existe une interdépendance entre les langues qui forment le répertoire langagier de l'apprenant et que l'apprentissage de la L2 dépend des connaissances antérieurs en L1 de l’apprenant. Une approche intégrée dans l'enseignement du français en s'appuyant non seulement sur les similitudes mais aussi sur les différences entre les langues de l’enfant est bénéfique pour l'enseignement-apprentissage du français en générale et de la grammaire en particulier

L'analyse de l'entretien réalisé auprès des apprenants de 5 A P nous a permis de dégager quelques facteurs qui interviennent dans l'échec de l'enseignement du français dans nos écoles à savoir:

Les représentations des apprenants de la langue française qui a un impacte sur leur motivation d’apprentissage de cette langue et par conséquent sur la réussite ou l'échec dans cet apprentissage.

L'insécurité linguistique qui est due au cloisonnement du cours de langue ou seul la langue cible est tolérée

Les entretiens nous ont montré l'attachement des apprenants à la langue arabe qui joue, pour eux, le rôle d'une référence à laquelle ils reviennent pour comprendre et consolider leurs nouvelles connaissances en FLE et par la suite avancer dans leur apprentissage.

À partir de l'enquête réalisée auprès des enseignants, nous avons conclu que la majorité des enseignants s’appuient sur des méthodes anciennes dans l'enseignement de la grammaire Ils manquent de formation de base (université) et de formation continue.

Les convictions et les tendances des enseignants se transmettent aux apprenants. Elles influent positivement ou négativement sur ces derniers et leur apprentissage.

Le recours à la langue maternelle ou la langue de scolarisation pourrait être bénéfique à condition qu'il soit d'une manière réfléchit donc, une formation s'impose pour nos enseignants de FLE.

Les séquences grammaticales réalisées avec les apprenants selon la didactique intégrée témoignent de ses bénéfiques dans la mesure où elle nous a permis ; à travers l'analyse contrastive des deux langues l'arabe et le français qui sont activées en parallèle ; de découvrir qu'il existe des ressemblances entre les deux langues malgré leur éloignement et donc, le rapprochement entre la didactique de la grammaire du français à celle de l'arabe favorise l'appropriation de la grammaire du français.

À travers cette démarche ou nous avons fait appel aux pré requis des élèves en langue de scolarisation qui est l'arabe et où l'alternance était permise et même encouragée et l'erreur n'était pas sanctionnée nous avons installé un climat sécurisant en classe favorable pour l'apprentissage. Ouvrir le cours de FLE à la langue de scolarisation a permis d'installer une ambiance plurilingue motivante et décontractée pour les élèves.

Inciter les apprenants à comparer les langues a permis de tirer des similitudes et des divergences et par la suite transférer des savoirs et des savoirs faire acquis dans une langue à une autre langue ce qui les a fait avancer et progresser dans leur apprentissage tout en se rendant conscient des problèmes d'interférences qui sont malgré tout présents vue que les deux langues descendent de deux familles différentes.

Enfin la mise en place d'une approche intégrée qui s'appuie essentiellement sur les capacités métalinguistiques des élèves dans l'enseignement de la grammaire du FLE permet de réaliser une économie sur les deux plans; celui des apprentissages et celui des enseignements.

Au cours de notre recherche que nous espérons ayant apporté un plus, nous avons rencontré quelques problèmes à savoir:

- Manque de collaboration de la part de la majorité des enseignants de FLE qui n'ont pas voulu participer à l'entretien ce qui explique par le nombre restreint de nos enquêtés (les enseignants)
- Faute de temps, nous n'avons pas pu concevoir des brocheurs prévues sur les notions grammaticales étudiées selon la didactique intégrée vue que les apprenants qui constituent notre échantillon sont en classe d'examen, donc nous étions limitée par le temps et le programme.

Nous estimons que notre travail soit ouvert à d'autres investigations. En effet, pour la continuité de ce sujet nous suggérons:

- Mener un entretien avec les inspecteurs de français, les enseignants formateurs ainsi que les concepteurs du curriculum pour connaitre leurs avis concernant le recours à la langue de scolarisation dans l'enseignement du FLE ou même sur l'existence des ressemblances ou non entre la grammaire de français et celle de l'arabe pour mieux aider l'enquête.
- Une meilleure collaboration entre les enseignants de l'arabe et du français est en mesure de motiver les apprenants à l'apprentissage de la grammaire et par la suite améliorer leurs résultats.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages

1- VIGNER, Gerard *La grammaire en fle*, Paris, Hachette, 2004.

2- CLAUDE, Germain, et SEGUIN, Hubert, *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International, 1998.

3- CHARAUDEAU, Patrick *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

4- CUQ, Jean Pierre, et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, Pug, 2005.

5- PUREN, Christan *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1998.

6- PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola , et COSTANZO, Edvige, *Se former en Didactique des Langues*, Paris, Ellipses, 1998.

7- BESSE, Henri, et POURQUIER, Remy, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier,1991.

8- BENVENISTE, Emile *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Paris, Gallimard, 1974.

9- PORCHER, Louis *Le français langue étrangère:émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette éducation, 1995.

10- DEMONT, Elisabeth et al, *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, France, Editions Presses Universitaires de Lyon, 2002, p. 182.

11- HRISTEL, Troncy (dir.) et al, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier, Rennes, Presses universitaires de Rennes

Articles

1- SMITH, Andrew, « Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du faits grammatical» In Filologia y linguistica, N°32, 2006 [En ligne]. URL: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4331.

2- FOUGEROUSE, Marie Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », in Ela, N° 122, 2001, Klincksieck, Didier érudition, pages 165-178.

3- GABRIELE, Pallotti « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », In *Acquisition et interaction en langue étrangère, N° 16,* 2002 [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/aile/1395.

4- HAMERS, Josiane, et BLANC, Michel, « Bilingualité et bilinguisme », In La revue canadienne des langues vivantes, N° 2, Janvier 1983 [En ligne]. URL : https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.44.2.382.

5- WOKUSCHM, Susane, « Didactique intégrée des langues : la contribution des élèves au plurilinguisme de l'école », in Babylonia, N°1, 2008, Lausanne, Tema, p. 12-14.

6- MAURER, Bruno, « Le CARAP: À la recherche de la didactique du plurilinguisme », *in TDFLE*, N°70, 2017 [En ligne]. URL: http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-32.html

Dictionnaires

1- GALISSON, Robert, et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactiques des langues*, France, Hachette 1988.

2- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international 2003

Documents officiels, programmes

1- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pou les langues, Paris, Didier, 2001.

2- Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4.

3- Document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire 2016

4- Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Cadre de références pour les approches plurielles, Version 3, Mai 2010, p.5.

ANNEXES

Entretien Réalisé Avec les Enseignants de FLE au primaire

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études Master intitulé « **La pertinence»**, nous vous convions à répondre de la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre.

Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos identités resteront confidentielles, et les résultats seront traités statistiquement de manière totalement anonyme.

1. Vous exercez le métier d'enseignant dans quel établissement ?

……

2. Vous avez combien d'années d'expérience ?

……..

3. Vous êtes titulaire de quel diplômes ?

……..

4. J'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la grammaire en FLE., qu'est-ce que ça représente pour toi ?

.....

.....

*5.*Quels sont les souvenirs que tu gardes de la conjugaison du FLE lorsque vous étiez élève?

……

……..

6.En tant que professeur de FLE, Quelle est la composante linguistique que vous estimez la plus importantes? Lexique, grammaire, conjugaison, orthographe ou phonétique.

……

…….

Pourquoi?

……..…

……

7.En classe, qu'elle est la composante linguistique que réclament ou demandent les apprenants d'avantage? Lexique, conjugaison, phonétique, grammaire ou orthographe.

……..……

……

8. Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

……..…

…….

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ? Le français langue étrangère, la langue de scolarisation ou la langue maternelle.

……

……..

10. Que pensez-vous du recours à la langue maternelle ou la langue de scolarisation dans une classe de FLE ?

……

……

11. Est ce que vous faites appel aux pré requis des élèves dans la langue de scolarisation et en quel degré ? Expliquez.

……

……

12.Vous vous référez à cette langue dans quelle activité ? Développez s'il vous plait en donnant des exemples.

……

……

13.Savez – vous c'est quoi la didactique intégrée ?

……

……

14. Avez-vous été formé à la didactique intégrée ?

…….

15. Seriez-vous intéressé par une formation à la didactique intégrée ?

…….

16. Avez-vous quelque chose à ajouter ?

……

…….

Entretien Destiné Aux Elèves

De 5ème AP

1. Niveau d'instruction des parents :

   - Le père:……..

   - La mère:……..

2. Profession des parents :

   - Le père: …….

   - La mère:……

3. Loisir:

   Lecture – Dessin – Sport - Autre

4. Les histoires que tu lis sont :

   - En Français ☐

   - En Arabe ☐

5. Le dictionnaire que tu utilises est:

   - Français-Français ☐

   - Français-Arabe ☐

6. Quelle est la langue que tu parles a la maison ?

   - Français ☐

   - Arabe ☐

   -Amazigh ☐

7. Quelle est la langue que tu parles dans la rue?

   - Français ☐

   - Arabe ☐

   -Amazigh ☐

8-Est-ce que tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage de l'arabe ? Pourquoi?

……

……

9. Est ce que tu aimes apprendre la langue française? Pourquoi ?

   -Oui ☐

   -Non ☐

10. Rencontres-tu des difficultés dans l'apprentissage du français?

   - Oui ☐

   - Non ☐

Si «Oui»; sur quel point? Vocabulaire – Conjugaison- Grammaire – Orthographe.

……

11. Qui t'aide à réviser tes leçons et faire tes devoirs.

……..

12- Comment elle ou il t'explique les leçons ? Elle / il parle en français ou en arabe ou la langue de l'école ?

……

……

13- Arrives-tu à mieux comprendre avec sa méthode ? Pourquoi ?

……

……..

Séance n°1

Projet n° 1: J'apprends à lire et à écrire un texte qui présente et qui informe

Séquence3 : Découvrir l'utilité d'un métier.

Durée : 45mn.

Activité : Grammaire.

Thème : Les formes de phrases « forme négative- forme affirmative » p33.

Acte de parole : -Présenter/informer.

-Donner son avis.

Compétence terminale visée :

-Transférer des compétences et des habiletés de la langue de scolarisation au FLE

- Réaliser des transferts de stratégies et d'acquisitions de type linguistique et pragmatique de la langue de scolarisation vers le FLE

- Maitriser le fonctionnement de la langue cible

Compétence Transversale :

D'ordre intellectuel :

-Observer et découvrir.

-Organiser son travail et le réaliser avec application.

Les valeurs :

Valeurs morales : le respect du milieu et de l'environnement, condition nécessaire à l'édification d'un monde plus humain.

Valeurs intellectuelles : le sens du travail méthodique ordonné qui caractérise l'effort intellectuel.

Objectifs à atteindre : l'élève sera capable de :

- Reconnaitre la forme négative et la forme affirmative de la phrase.

- Transformer la phrase affirmative à la forme négative et l'inverse.

Matériel didactique: le tableau-l'ardoise- les cahiers de classe.

Pré requis :

-Faire un petit rappel sur la phrase simple et ses constituants

I. Moment de découverte : Mise en contact avec un texte écrit.

Mise en situation:

-Karim: Tu veux être médecin comme ton père Ali ?

-Rida: Non, je ne veux pas être médecin.

- Faire observer le texte écrit.

- Lecture silencieuse du texte.
- Qui parle dans ce dialogue ?
- Questions de compréhension
-Faire lire le dialogue.
- Inviter les élèves à reprendre la parole de Rida en arabe.
Rida: la, ana la ouride ane ousbih tabibe

II. Moment d'observation méthodique (comparaison et analyse) :

- Demander aux apprenants si la phrase dite par Rida en arabe veut dire « Oui » ou « Non »
- Quel est le mot qui exprime le« non» dans cette phrase?
- Amener les élèves à faire une comparaison entre les deux phrases pour relever le mot qui indique la négation dans la phrase en langue française.

En arabe	En français
La	Ne…pas

- Dégager la règle par les élèves de la classe en leur posant des questions pertinentes - Quand on répond par oui, on construit une phrase affirmative.
- Quand on répond par non, on construit « djoumla fi siret elnefie en langue arabe». On français on l'appelle phrase négative.
-Pour écrire la phrase à la forme négative(djoumla fi siret elnefie)
En arabe: il faut mettre la avant le verbe.
En français: il faut mettre ne avant le verbe et pas après le verbe.
Remarque : lorsque le verbe commence par « une voyelle » ou un « h muet» on remplace « ne» par « n' ».
-Inscrire la règle qui concerne le français au tableau et la faire lire par quelques élèves.

III. Moment d'évaluation (d'application) :

-Exercice n°1 (au PLM) :Transforme à la forme négative :

Je travail dans les champs. Je sème les graines. Je soigne les arbres pour nourrir les gens.

- **Exercice n°2** : sur les cahiers de leçons :

Réécris à la forme négative:

-Le gendarme arrête les voleurs.

-Il met du sucre dans son café .

-Mon frère fait du sport.

- **Exercice n°3** : sur les cahiers de classe :

Classe les phrases suivantes dans le tableau :

-Cet élève ne vient jamais en retard.

-Les élèves vont à l'école.

-Le mécanicien ne répare plus les voitures.

-Il ne boit pas le café noir.

Phrases affirmatives	**Phrases négatives**

Séance n°2:

Projet02: J'apprends à lire et à écrire un texte qui raconte.

Séquence2 : Je fais parler les personnages d'un conte.

Durée : 45mn.

Activité : Grammaire.

Thème : L'adjectif qualificatif épithète.

Acte de parole :- Donner des informations sur des évènements, des personnes.

Compétence terminale visée : -Maitriser le fonctionnement de la langue.

Composante de la compétence visée:

-Mobilisation des ressources linguistiques.

-Intégrer les notions étudiées dans des situations de communication orale et écrite.

Compétence Transversale:

D'ordre intellectuel:

-Développer des démarches de résolution de situations problèmes.

-Analyser de l'information. - Résumer de l'information.

-Synthétiser des informations.

D'ordre méthodologique:

-Organiser son travail et le réaliser avec application.

Les valeurs:

-Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).

-Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles…

Objectifs à atteindre : l'élève sera capable de:

-Reconnaitre l'adjectif qualificatif épithète.

-Employer correctement l'adjectif qualificatif épithète dans une phrase.

-Matériel didactique: le tableau- l'ardoise- les cahiers de classe.

-**Pré requis**:

-Faire un petit rappel sur la leçon précédente « GNS-GV ». (PLM)

I. Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit)

Mise en situation:

Il était une fois, un pauvre homme qui s'appelait Djeha. Il avait une petite barque blanche.

-Faire observer le texte écrit.

- Lecture silencieuse du texte.

-Questions de compréhension:

-Comment était Djeha?

-Comment était sa barque?

II. Moment d'observation méthodique (analyse du texte)

- Faire lire toutes les phrases.

- Demander aux apprenants de relever les mots qui nous donnent des informations sur Djeha et sa barque?

- Ces mots, sont-ils des verbes ? Sont-ils des noms ?

Les mots : pauvre, petite et blanche sont des adjectifs qualificatifs.

- Où se placent-ils par rapport aux noms « Djeha » et « barque» ?

Analyse

Vous avez vu le cours de l'adjectif qualificatif en arabe. Comment vous l'appelez en arabeالصفة ?

Regardez l'exemple:

Une petite barque

-Essayons de reprendre la phrase en arabe

الزورق الصغير

Si on remplace« «الزورق par .«الباخرة» Comment devient-elle la phrase?

الباخرة الصغيرة

Pourquoiالصفة تتبع الموصوف ?

Comment في التعريف وفي النكرة و في التنوين ?

Si je remplace «barque» par «bateau» puis par « barques». Comment elle devient la phrase du français?

Un petit bateau.

Des petites barques

- Alors L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

- l'adjectif qualificatif qui se trouve à côté du nom qu'il qualifie est appelé épithète.

-L'adjectif qualificatif épithète peut être placé avant ou après le nom.

III. Moment d'évaluation :(d'application)

-**Exercice 1**:(oralement)

-Demander aux apprenants de donner quelques adjectifs épithètes.

-**Exercice 2**:(au PLM)

Accorde les adjectifs qualificatifs épithètes entre parenthèse:

-Des fleurs (multicolore)

-Des (petit) garçons (joyeux)

-C'est une (joli) plante

-Exercice 3 : sur les cahiers de classe

Ecris des phrases dans lesquelles tu emploieras des adjectifs qualificatifs épithètes avant et après les noms.

N'oublie pas de souligner d'un trait l'adjectif qualificatif épithète et deux traits le nom auquel il se rapporte.

Séance n°3

Projet 3: Lire et écrire un texte documentaire

Séquence 2 : Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

Durée: 45'

Discipline: Grammaire

Titre : Les pronoms personnels compléments.

Compétence terminale visée:

-Transférer des compétences et des habiletés de la langue de scolarisation au FLE.

- Réaliser des transferts de stratégies d'acquisitions de type linguistique et pragmatique de la langue de scolarisation vers le FLE.

- Maitriser le fonctionnement de la langue cible.

Objectif:

-L'élève sera capable d'utiliser les pronoms personnels compléments pour éviter la répétition lors de ses différentes rédactions

-L'élève sera capable de différencier entre les pronoms compléments avec les articles définis et autres pronoms.

Matériel didactique: Manuel scolaire 5ème AP « page 91 », cahier d'activités, tableau

Pré requis :

-Connaître les pronoms personnels sujets.

I. Mise en situation:

-Exploitation du texte « Le sucre » P 89.

-D'après le texte, que fait-on pour obtenir du sucre blanc?

Pour obtenir du sucre blanc, on filtre les cristaux puis on les nettoie.

-Recopier au tableau la phrases.

-Lecture de la phrases à haute voix.

-Dans la phrase « On filtre les cristaux », quelle est la fonction du mot les cristaux ?

C'est un Complément d'objet Direct (COD).

-Que filtre-t-on ? –Des cristaux de sucre.

-Que nettoie-t-on ? – Des cristaux de sucre.

II. Analyse:

-A partir des réponses obtenus, formez la phrase de nouveau puis faites une comparaison entre cette phrase et la phrase précédente.

La phrase obtenue:

Pour obtenir du sucre blanc, on filtre les cristaux puis on nettoie les cristaux

La comparaison:

On a effacé le COD dans la phrase modèle, donc on s'est débarrassé de la répétition et on a ajouté «les»

-Inviter les élèves à reprendre la deuxième phrase en arabe

Lil hosole ala elsoucar elabiad, nsafi elbalourate toma ounadif el balorate

-Demander aux ,élève si il y'a une répétition et comment il procède en arabe pour l'éviter

-réécrire la phrase obtenue sur le tableau .

Nsafi elbalourate toma ounadif ouhena

-Inviter les élèves à faire la comparaison entre la phrase obtenue en arabe et celle du français (le modèle)

La phrase en arabe	Nsafi elbalourate toma nounadifou **hena** ⟹ «**hena** » damir motacil fi mahal nasb mafoul bihi (COD en français), il vient à la fin du verbe (**hena**, **hem**, **ha, hou,**…)
La phrase en français	On filtre les cristaux puis on les nettoie. «les» pronom ⟹ personnel complément d'objet directe, il remplace le COD pour évité la répétition, il vient avant le verbe les(F/M.P)- le(M.S) –la(F.S)

- Faire dégager la règle

III. Application

Activité1 : Entoure le pronom personnel complément et souligne le déterminant.

- Maman épluche les légumes puis elle les coupe.
- Nadir achète un foulard et l'offre à sa mère.
- La couturière coupe la robe puis elle la coud.
- Je te prête le livre mais tu me le rendras demain.

Activité2: Evite la répétition en utilisant les pronoms compléments (Travail par groupes de 4à 5 élèves) :

- La maitresse a quatre livres. Elle distribue les quatre livres aux bons élèves.
- Les parents ont besoin de la directrice. Ils vont voir la directrice.
- Monsieur Seguin cherche sa chèvre. Il appelle sa chèvre.
- Le cheval veut se débarrasse du loup. Il frappe le loup.

Activité3: A quoi renvoient les pronoms soulignés :

- Les hommes protègent la nature. Ils **la** respectent.
- L'éléphant mange les plantes. Il l**es** coupe avec sa trompe

Travail sur les cahiers d'activités P. 45