

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

N° :

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGERES DLE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : SLAMANI Ouarda

Intitulé :

L'ambiguïté d'attribution des auxiliaires « être »
et « avoir » chez les apprenants de 3 AM
Collège Bourezg Abdelmadjid – M'sila -

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
A. AMEUR	MCA	Président	Université de M'sila
N. CHIKHI	MCA	Rapporteur	Université de M'sila
R. BENKHLIL	MCA	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2023/2024

REMERCIEMENTS

D'abord et avant tout, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Dieu, le Tout-Puissant et Miséricordieux, de m'avoir donné la force et la patience nécessaires à l'accomplissement de ce travail.

J'adresse également mes sincères remerciements à ma directrice de recherche, Madame CHIKHI Nadjet. Je lui ai reconnaissante pour ses précieux conseils, sa confiance, sa patience et son orientation rigoureuse tout au long de ma recherche

Mes remerciements s'adressent également aux membres de jury Madame BENKHELIL Rima et monsieur AMEUR Azzedine qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Mes sincère reconnaissance va à tous ceux qui m'ont aidée dans notre parcours d'études.

J'exprime ma profonde gratitude à ma chère maman, à mes collègues et à mes amis pour leur soutien moral et intellectuel tout au long de ce parcours.

Ouarda

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail, tout d'abord à :

L'âme de mon père : le secret de mon retour aux études,

Et mon espérance que dieu l'accueille en son vaste paradis

Ma chère mère : la lumière qui m'a toujours guidée vers le bon chemin. À celle qui a tout fait pour ma réussite, pour ses sacrifices et ses encouragements.

À

Mes chères sœurs.

Mes chers frères.

Ma chère cousine (S)

À toutes mes nièces.

À tous mes neveux.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I : À propos de la grammaire	12
I.1. Introduction	13
I.2. Autour de la grammaire	13
I.2.1. Définition(s)	13
I.2.2. Types de grammaire	15
I.3. Didactique de la grammaire	16
I.3.1. Pratiques pédagogiques de la grammaire	18
I.3.2. Compétence grammaticale	23
I.4. Conclusion	24
CHAPITRE II : À propos de la conjugaison	25
II.1. Introduction	26
II.2. Eléments de conjugaison	26
II.2.1. Modes et temps de conjugaison	27
II.2.2. Verbes et auxiliaires	29
II.3. Didactique de la conjugaison	31
II.3.1. Enseignement de la conjugaison	32
II.3.2. Compétence de conjugaison	33
II.4. Conclusion	36

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III : Le contexte de la recherche	38
III.1. Introduction	39
III.2. Le terrain de la recherche	39
III.2.1. Le lieu de l'enquête	40
III.2.2. La présentation du public-cible	40
III.2.3. La compétence grammaticale du public-cible	41
III.3. Les techniques de la recherche	43
III.3.1. Le questionnaire destiné aux enseignants	43
III.3.2. Le questionnaire destiné aux apprenants	45
III.3.3. Les activités du choix de l'auxiliaire	45
III.4. Conclusion	47

CHAPITRE IV : <i>Analyse et interprétation des données</i>	48
IV.1. Introduction	49
IV.2. Analyse des données du questionnaire des enseignants	49
IV.2.1. Profils des enseignants	50
IV.2.2. Représentations des enseignants de la compétence grammaticale de leurs apprenants	51
IV.2.3. Didactique et pédagogie de la grammaire	53
IV.2.4. Difficultés de conjugaisons et perspectives de régulation des enseignants	58
IV.3. Analyse des données du questionnaire des apprenants	62
IV.3.1. Profils des apprenants	62
IV.3.2. Préférence d'apprentissage des points de langues	63
IV.3.3. Difficultés d'apprentissage de la grammaire : conjugaison et choix de l'auxiliaire	65
IV.3.4. Pratiques d'emploi des auxiliaires	68
IV.4. Analyse des données de la compétence de conjugaison au passé composé ...	70
IV.4.1. Compétence de choix de l'auxiliaire	70
IV.4.2. Compétence de conjugaison de l'auxiliaire	71
IV.4.3. Connaissance du participe passé	72
IV.4.4. Compétence de l'accord du participé passé	73
IV.5. Conclusion	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	75
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77
ANNEXES	79

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans l'éducation contemporaine, la didactique des langues est un domaine de recherche essentiel, car elle vise à optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues. En se concentrant sur les méthodologies pédagogiques, la didactique examine les stratégies les plus efficaces pour transmettre des compétences linguistiques, en tenant compte des contextes culturels et sociaux des apprenants. Pour Cuq (2003 : 69) : « *Le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage* ».

Cette discipline permet de concevoir des programmes et des supports éducatifs qui répondent aux besoins spécifiques des élèves, en vue d'améliorer leurs compétences communicatives et grammaticales.

Le thème de notre mémoire porte sur la compétence grammaticale des élèves de niveau moyen. La compétence est une « *opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif, en fonction des savoirs et des schémas de l'expert* » (Perrenoud, 2006 : 9). Plus précisément, nous nous intéressons à l'ambiguïté d'attribution des auxiliaires "être" et "avoir" dans la conjugaison au passé composé chez les apprenants de 3ème année moyenne (3AM). Cette question grammaticale est cruciale, car elle représente une difficulté persistante dans l'apprentissage du français, souvent source de confusion et d'erreurs parmi les élèves. L'étude de cette problématique vise à identifier les difficultés rencontrées et à proposer des solutions pédagogiques adaptées.

Notre intérêt pour ce sujet, découle de notre expérience personnelle, en tant qu'enseignante au cycle moyen de langue française et de notre observation des difficultés rencontrées par nos apprenants en matière de conjugaison. La maîtrise des auxiliaires "être" et "avoir" au passé composé est souvent mal assurée, malgré son importance pour une communication précise et correcte. En choisissant ce thème, nous souhaitons avoir une meilleure compréhension des obstacles grammaticaux afin de pouvoir aider nos apprenants à dépasser ces obstacles et améliorer leur compétence grammaticale.

À travers nos observations de classe et des discussions avec des collègues enseignants, nous avons constaté que les apprenants de 3AM éprouvent des difficultés notables dans l'utilisation correcte des auxiliaires au passé composé. Ce problème persiste malgré les efforts pédagogiques déployés, ce qui suggère la nécessité d'une approche plus ciblée et systématique. Les erreurs fréquentes dans l'emploi de "être" et "avoir" révèlent une lacune

dans la compétence grammaticale des élèves, qui pourrait être comblée par des interventions didactiques spécifiques.

Face à ce constat, la problématique centrale de cette recherche est la suivante : comment expliquer l'ambiguïté d'attribution de l'auxiliaire "être" et "avoir" au passé composé chez les apprenants de 3AM ? Cette question se décline en plusieurs sous-problématiques : Quelles sont les sources de cette confusion ? Quels sont les facteurs pédagogiques et cognitifs qui influencent la maîtrise de ces auxiliaires ? Et enfin, quelles solutions peuvent aider les apprenants à comprendre et à utiliser correctement les auxiliaires au passé composé ? Les deux questions principales qui guideront notre étude sont : Comment expliquer l'ambiguïté d'attribution de l'auxiliaire être/avoir au passé composé chez les apprenants de 3AM ? Et quelles sont les solutions qui peuvent aider l'apprenant à arriver à comprendre l'emploi adéquat des auxiliaires ?

Notre recherche est descriptive et pour se faire nous avons émis trois hypothèses qui pourraient éclairer notre problématique : une première est relative à la description de l'ambiguïté d'attribution des auxiliaires « être » et « avoir » du point de vue des enseignants ; une deuxième se rapporte à l'angle de vue des apprenants et une troisième et dernière se rattache aux activités de conjugaisons proposées aux apprenants de 3AM. Ces trois hypothèses seront vérifiées par trois techniques de recherche descriptive : un questionnaire destiné aux enseignants, un autre destiné aux apprenants de 3AM et une analyse de contenu des activités proposées en classe.

Notre mémoire se divise en deux parties pour aborder de manière exhaustive la problématique identifiée. La première partie présentera un cadre théorique sur la compétence grammaticale et l'enseignement de la conjugaison. La seconde partie exposera les techniques de recherche utilisées pour recueillir des données empiriques sur les difficultés des élèves et l'analyse des données afin d'identifier les principales causes de l'ambiguïté d'attribution des auxiliaires. Enfin, on proposera des recommandations pédagogiques basées sur les résultats obtenus, visant à améliorer l'enseignement de la conjugaison au passé composé.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

À propos de la grammaire

I.1. Introduction

Enseigner la grammaire implique de transmettre à l'apprenant les diverses règles qui régissent l'utilisation correcte de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral. Son objectif principal est de permettre à l'apprenant de maîtriser les principes qui gouvernent la combinaison des éléments constitutifs d'une phrase. En d'autres termes, cela signifie développer les compétences nécessaires à la production et à la compréhension du langage, que ce soit à travers l'écriture et la parole, ou bien la lecture et l'écoute.

La grammaire, loin d'être une simple liste de règles à apprendre par cœur, est en réalité un outil fondamental dans l'acte de communication. En comprenant les structures grammaticales et en les appliquant correctement, les apprenants sont en mesure d'exprimer leurs idées de manière claire, précise et cohérente. De plus, une connaissance solide de la grammaire permet également à l'apprenant de comprendre et d'interpréter efficacement les messages écrits ou oraux auxquels il est confronté.

Afin de faire un tour d'horizon de la grammaire, nous proposons dans ce chapitre de commencer par quelques définitions de la grammaire et ses types pour aborder ensuite la didactique de la grammaire et ses pratiques pédagogiques et finir par la compétence grammaticale qui constitue le concept clé de notre problématique.

I.2. Autour de la grammaire

Il existe plusieurs définitions de la grammaire mais nous allons lister quelques définitions trouvées dans les dictionnaires et quelques ouvrages de chercheurs pour ensuite exposer les types de grammaire.

I.2.1. Définition(s)

Dans Le Petit Robert (1990), la définition globale sur laquelle les spécialistes du domaine s'accordent consiste à considérer la grammaire comme le carrefour de la linguistique et la didactique. C'est un ensemble de règles à suivre pour parler et écrire une langue correctement et ces règles permettent de produire dans une langue et de la maîtriser. En d'autres termes, on en peut apprendre une langue qu'en passant par sa grammaire.

Dans le nouveau vocabulaire de la philosophie et de sciences humaines de Louis-Marie Morfaux et Jean Lefran (2005 : 220) : « *Grammaire : lat grammatica. du gr. grammatiké, art d'écrire. de la grammata, les lettres* ». Dans cette même source, nous pouvons trouver les définitions données à la « grammaire » sur le plan linguistique :

- **a)** *étude des règles de construction des phrases dans une langue donnée. Elle comprend la morphologie (études des « formes », des constructions de mots à partir d'éléments plus simples), et la syntaxe (étude des règles de construction des phrases à partir des mots) ;*
- **b)** *grammaire générale : nom sous lequel était enseignée la philosophie dans les « Écoles centrales » (futurs lycées) depuis 1795 sous l'influence des Idéologues (Destutt de Tracy) et suivant le principe condillacien qu'une science est une « langue bien faite » ;*
- **c)** *grammaire universelle : ensemble des règles grammaticales qui seraient applicables dans toutes les langues connues : elle serait le résultat des travaux d'un linguiste tel que Chomsky.*

Le terme de grammaire a plusieurs acceptions, dans le dictionnaire de linguistique et de sciences de langage (1994 : 226), selon les théories linguistiques :

- **1.** *La grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principales d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des Phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes), une lexicologie (étude du lexique) et une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons). Cette description est dépendante des théories linguistiques. On parlera donc de grammaire structurale, fonctionnelle, distributionnelle, générative selon le cadre théorique.*
- **2.** *La grammaire est la description des seuls morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes (flexion) et de leurs combinaisons pour former des mots (formation de mots) ou des phrases (syntaxe). En ce cas, la grammaire s'oppose à la phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison) ; elle se confond avec ce que l'on appelle aussi une morphosyntaxe.*
- **3.** *La grammaire est la description des morphèmes grammaticaux (articles, conjonctions, prépositions, etc.), en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes de manière), et la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase. La grammaire se confond alors avec la syntaxe et s'oppose à la phonologie et au lexique ; elle comporte l'étude des flexions, mais exclut l'étude de la formation des mots (dérivation).*
- **4.** *En linguistique générative, la grammaire d'une langue est le modèle de la compétence idéale qui établit une certaine relation entre le son (représentation phonétique) et le sens.*

Selon Cuq (2003 : 117) dans son dictionnaire de la didactique, la grammaire est :

- **1.** *Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.*
- **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 langue-cible que se construit progressivement via personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire*

interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.

Selon Beacco et al. (2010), du côté linguistique, la grammaire regroupe la phonologie (les sons et leur prononciation), la morphologie (les mots) et la syntaxe (les phrases et les propositions). Donc, la linguistique et la grammaire sont interdépendantes, mais la linguistique ayant pour projet la description des principes du fonctionnement de la langue, elle n'est pas toujours en totale symbiose avec la grammaire. En effet, cette dernière ne se limite pas à la description car comme Vigner (cité par Zaidi et Rebouh, 2019 : 14) le souligne :

« Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une dimension prescriptive qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases/énoncés acceptables dans une langue donnée. Ici, grammaire et visée pédagogique sont étroitement associées » (Vigner, 2004 :15).

En conclusion, et à partir de toutes ces définitions, la grammaire est un domaine essentiel qui relie la linguistique et la didactique. Elle est définie comme un ensemble de règles permettant de parler et d'écrire correctement une langue. La grammaire englobe la morphologie (étude des formes des mots), la syntaxe (règles de construction des phrases), la phonologie (étude des sons) et la sémantique (étude des significations). Ces différentes acceptions montrent que la grammaire ne se limite pas à la simple description des structures linguistiques, mais inclut aussi une dimension prescriptive pour un usage correct de la langue. Nous pouvons dire que la grammaire est la description morphologique car elle s'attache à détailler toutes les parties de la langue et leurs interactions pour garantir une communication efficace et correcte.

I.2.2. Types de grammaire

Dans son article intitulé « André Martinet et la grammaire » (2009 : 31-40) Christos CLAIRIS a parlé d'André Martinet qui est un linguiste français qui a beaucoup écrit sur la grammaire. En 1963, il a critiqué les grammairiens en disant qu'ils tuaient la langue, mais en 1979, il a écrit lui-même (André Martinet) une « Grammaire fonctionnelle du français ».

D'après Clairis (2009), Martinet a toujours cherché à rendre la grammaire plus accessible et utile pour les gens. Il a insisté sur l'importance de comprendre les langues comme des outils pratiques plutôt que de simples collections de règles.

La grammaire, selon Martinet, est un produit technique qui évolue avec la société. Elle joue un rôle clé dans la cohésion nationale et l'identité culturelle, comme on l'a vu en Europe lors de la formation des États/nations. Par exemple, des grammaires des langues autochtones ont été écrites pour renforcer les identités nationales et faciliter l'enseignement des langues étrangères.

Selon Clairis (2009), Martinet a critiqué la vision traditionnelle de la grammaire comme un ensemble de règles strictes à suivre. Il a soutenu une approche scientifique et fonctionnelle de la linguistique, selon laquelle la grammaire doit aider les utilisateurs à mieux communiquer, plutôt que de les contraindre à respecter des normes rigoureuses. Il a aussi proposé que la grammaire tienne compte des variations linguistiques et ne se limite pas à une seule norme. Il a soutenu que la grammaire doit refléter la diversité des usages réels de la langue et aider les gens à choisir les formes les plus appropriées en fonction du contexte.

Pour conclure nous pouvons dire que, Martinet a défini la grammaire comme un outil pour présenter les éléments d'une langue et leur combinaison pour la communication. Il a souligné l'importance de l'articulation entre la grammaire et le dictionnaire, et il a encouragé l'inclusion de toutes les formes grammaticales dans la description d'une langue.

Pour présenter les types de grammaire, nous nous référons au dictionnaire Le Robert au niveau duquel la grammaire est définie de la façon suivante :

« Les grammaires qui intéressent plus particulièrement la didactique des langues sont sur le plan descriptif, la grammaire traditionnelle, sur le plan fonctionnel, les grammaires structurales (avec ses exercices de manipulation appelés exercices structuraux), générative (avec son schéma en forme d'“arbre”, qui représente la structure de la phrase), notionnelle (avec sa description de la langue en actes de parole) et textuelle (avec son point de vue sur le fonctionnement des textes) ».

Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a plusieurs types de grammaire : traditionnelle, fonctionnel, structurale, générative, notionnelle et textuelle.

I.3. Didactique de la grammaire

La didactique est la discipline de recherche qui étudie les méthodes d'enseignement, elle analyse aussi les contenus (savoir, savoir-faire...) comme objet d'enseignement et d'apprentissage transférables à des matières scolaires. De la didactique générale dérivent plusieurs didactiques qui, à leur tour, donnent naissance à d'autres didactiques considérées comme branches.

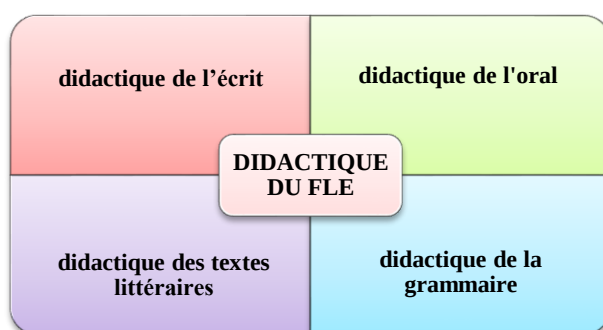
Pour définir la didactique de la grammaire, nous passons d'abord par celle de la didactique du français langue étrangère (FLE) par rapport à la didactique générale. Voici la définition de la didactique selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 69/70) :

« La didactique est un terme qui désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a, d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage. Avant les années 1970 on parlait plutôt de la pédagogie qui désignait l'enseignement aux enfants et qui est apparue, par la suite, comme une sorte de philosophie de l'éducation, une psychologie appliquée ou un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique ».

La didactique de la grammaire est une branche de la didactique du FLE, elle s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Ce dernier englobe diverses compétences à développer telles que la conjugaison, la syntaxe, le lexique et même l'orthographe. Enseigner la grammaire n'est pas une tâche aisée, car les apprenants ne partagent pas les mêmes circonstances (sociales, éducatives, culturelles, etc.), donc : comment les amener à bien apprendre la grammaire et surtout à bien appliquer ses règles ?

Le présent chapitre lève le voile sur la relation qui existe entre la didactique de la grammaire et la compétence grammaticale, nous allons les définir pour pouvoir comprendre comment amener les apprenants non seulement à s'intéresser à la grammaire, mais aussi comment avoir une compétence grammaticale.

Selon Cuq (2003 : 70), la didactique est un domaine instructif qui s'intéresse de la transposition d'un savoir, elle est alors liée aux établissements scolaires. Nous résumons les didactiques selon Cuq dans la figure qui suit :



Donc, nous pouvons définir la didactique de la grammaire comme la branche de la didactique du FLE qui a pour objet d'étude l'enseignement/apprentissage de la langue, elle s'interroge sur les méthodes et les techniques pédagogiques utilisées par l'enseignant pour mener l'apprenant à bien apprendre les règles de la langue. Nous présentons ainsi la didactique de la grammaire en relation avec les autres didactiques dans la figure qui suit :



I.3.1. Pratiques pédagogiques de la grammaire

Avant de nous pencher sur les pratiques pédagogiques de la grammaire du FLE, nous considérons élémentaire de jeter la lumière sur la didactique de la grammaire à travers les méthodologies pour voir comment chacune des différentes méthodologies qui se sont succédé conçoivent l'enseignement de la grammaire. Pour se faire, nous nous inspirons de l'article de El-Habritri Rachid (2009 : 54/55) qui a cité la didactique de la grammaire vue par les principales méthodologies du FLE. Cependant, nous préférons les présenter dans le tableau N°1 qui suit :

Les méthodologies	La didactique de la grammaire
La méthodologie traditionnelle	Elle est appelée également méthode grammaire/ traduction, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication de textes littéraires. En un mot, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage de règles théoriques.
La méthodologie directe	Elle réagit contre les conceptions de la méthode traditionnelle, met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible, favorisant directement « le bain linguistique ». La grammaire y est présentée sous sa 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 induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue cible, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.
La méthodologie audio-orale	Elle s'appuie explicitement sur le distributionnalisme post Bloomfieldien comme théorie linguistique et sur une théorie de l'apprentissage du psychologue Skinner. Elle donne la priorité à des exercices oraux de répétition systématique stimulés par un modèle à imiter. La langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir « par cœur », par le biais de la répétition après l'écoute (d'où le terme audio-orale), puis de la substitution, de l'addition ou de la transformation. A partir d'un lexique élémentaire et d'une grammaire implicite, le sens se voit relégué au profit de l'acquisition automatique de la forme.
La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV)	Elle s'appuie sur les moments de la classe qui consistent en des phases successives de présentation globale du dialogue (avec images fixes + bande sonore), d'explication détaillée, de répétition systématique, puis de réemploi et de transposition. L'enseignement de la grammaire se veut, là également, implicite et inductif et donne, au moyen de la combinaison audio-visuelle, la primauté à la parole au détriment de la langue, et ce, grâce à la simulation d'actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux.
L'approche communicative	Son objectif essentiel est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, recentrer l'apprentissage sur l'apprenant en substituant la pédagogie « behavioriste répétitive » par une autre cognitive favorisant son autonomie. Elle prône, entre autres, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et lexicales. L'apprentissage de la grammaire se fait de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible.
La pédagogie par objectifs	Dans le sillage du communicatif, elle constitue à l'instar de la description des publics et la détermination de leurs besoins, les trois soubassements de la démarche fonctionnelle. Celle-ci vise, non pas l'acquisition d'un savoir sur la langue (avec la connaissance, entre autres, de règles de grammaire), mais la dotation de l'apprenant de capacités à s'exprimer réellement dans toutes les situations de la vie quotidienne. Ainsi, la structure grammaticale n'est pas abordée de manière graduelle et systématique, mais plutôt situationnelle, selon son apparition en contexte communicationnel.
La pédagogie du projet	Elle sollicite la participation de l'apprenant, l'implique dans son apprentissage et repose sur la conviction qu'on apprend toujours mieux ce qu'on a envie d'apprendre ; en un mot, « l'autonomiser » en l'amenant à négocier son apprentissage. De courtes séances sont consacrées aux tourments grammaticales qui peuvent faire écran à la compréhension. Celles-ci devront, avec les autres activités de l'unité didactique, converger vers la réalisation du projet et institueront une relation contractuelle entre le professeur et l'apprenant.
L'approche par les compétences	Elle s'avère être l'aboutissement des trois approches précédentes dont elle perpétue les grands axes, ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

Tableau N°1 : la grammaire à travers les méthodologies d'enseignement du FLE (El Habritri, 2009 :

Salazar Luis (2016/2018 : 48) met en relation les différentes acceptions de la didactique de la grammaire à deux paramètres : l'ambiguïté du concept « grammaire » et les différentes pratiques pédagogiques de la grammaire. En effet, il précise que :

« Dans l'histoire de la didactique de L2, le rôle joué par la grammaire ainsi que la place qu'on lui a accordée jusqu'à présent dans l'apprentissage formel de langues (donc, en contexte scolaire) sont des plus controversés. On peut constater ceci dans l'ambiguïté du concept de « grammaire » et dans les différentes pratiques qui affectent son enseignement. En effet, depuis plusieurs décennies, la place de l'enseignement grammatical au cœur de la classe de langue est l'objet de longs débats en relation aux postures sur la présentation de l'outil linguistique : qu'est-ce que la grammaire exactement ? Est-elle nécessaire dans l'apprentissage de L2 ? Si c'est le cas, quel type de grammaire doit être enseignée ? Combien en faut-il pour que ce soit utile à la communication ? Comment l'aborder ? »

En guise de réponses à ces questions, nous allons présenter quelques pratiques pédagogiques de la grammaire du FLE que nous avons récolter à travers notre recherche documentaire. Ainsi, après avoir présenté la didactique de la grammaire dans les différentes méthodologies, nous nous intéressons à la didactique de la grammaire du FLE ensuite aux pratiques pédagogiques de la grammaire.

Afin d'avoir une idée plus précise sur la façon dont s'enseigne aujourd'hui la grammaire dans les classes de FLE en France, Marie-Christine Fougerouse (2001) a parlé de la place de la grammaire parmi les autres composantes linguistiques dans la classe de langue. Partant de la confirmation que pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique ; Fougerouse (2001 : 166) souligne que : *« À l'aube du nouveau millénaire, il semble bien que le rejet dont elle a souffert durant la période rigide de l'approche communicative ne soit plus à l'ordre du jour. Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières »*. Elle estime que la grammaire est un passage obligé pour l'enseignement du français sans qu'elle soit l'unique objet d'enseignement car la compréhension et l'expression orales sont également importantes.

D'après sa recherche, Fougerouse (2001 : 166) déclare que les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Dans le cadre de la classe, cette dernière est ancrée dans une réalité textuelle et contextuelle : il cesserait d'y avoir une coupure entre emplois et formes, on tendrait enfin vers la complémentarité. Cependant, elle remarque un retour de force à la grammaire en classe de langue sans pour autant tomber dans l'écueil d'un enseignement de la langue

toujours plus grammaticalisé sous prétexte que les apprenants sont enthousiastes et en réclament davantage.

S'interrogeant sur les causes de cette reconnaissance de la valeur de la grammaire par les enseignants comme par les apprenants, Fougerouse (2001) avance que la grammaire apporte un sentiment de sécurité car lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. En effet, l'apprenant en français perçoit la grammaire comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. La grammaire semble pour l'enseignant un élément stable de la langue raison pour laquelle il l'intègre dans son cours mais à une proportion qu'il détermine lui-même.

Par ailleurs, afin de présenter la grammaire en classe de FLE en Algérie, nous proposons de nous intéresser à l'article de Zouina Hocini (2018) qui s'est penché sur la question : Comment la grammaire est-elle enseignée dans le collège algérien ?

Pour Hocini (2018), d'après la loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'enseignement du FLE est tributaire du développement intellectuel et moral de l'apprenant lui assurant ainsi un avenir non seulement professionnel mais aussi social : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » (MEN, 2012/2013b : 5 ; cité par Hocini, 2018 : 5).

Cependant, elle a constaté que malgré les efforts consentis par le corps éducatif algérien, les difficultés d'acquisition de cette langue sont considérables et se traduisent essentiellement par des dysfonctionnements discursifs et grammaticaux car les points de langue sont abordés en grammaire suivant le projet ou la séquence didactique à réaliser.

Parmi plusieurs démarches d'enseignement de la grammaire, Hocini (2018) cite trois que nous préférons de présenter dans le tableau ci-dessous :

Les démarches pédagogiques de la grammaire	Définitions
Grammaire implicite	Elle correspond à un enseignement tacite en faisant abstraction de la règle et du métalangage qui lui est afférent. C'est à travers les exercices structuraux - que ce type se manifeste. On parle ainsi de « silence métalinguistique » (Damar, 2009 : 61). Toutefois, ce type de pratique semble présenter un certain nombre d'inconvénients. En effet, cela conduirait à l'apparition d'erreurs chez l'apprenant dans la mesure où les règles qu'il a acquises ne sont point contrôlées par l'enseignant : « <i>On s'est rendu compte que, vu que l'enseignant ne cautionne pas la validité ni les limites de la règle acquise, ce type de démarche engendrait des erreurs de généralisation de la part des apprenants par analogie</i> » (idem). Nous postulons donc, à la suite des chercheurs (Besse et Porquier, Vigner), que la grammaire implicite n'est pas suffisante. C'est pourquoi elle doit être complétée par un enseignement explicite. Un principe inhérent aux approches communicatives qui : « (...) <i>n'a pas rompu avec la grammaire explicite traditionnelle, mais, elle a redéfini et régulé la place de celle-ci, qui, dans ses démarches, vient derrière la grammaire implicite, pour l'élucider et la compléter.</i> » (Uwizeye, 2011 : 22).
Grammaire explicite	Elle réfère à l'enseignement de règles grammaticales clairement énoncées en usant d'un métalangage qui lui est propre. Cet enseignement/ apprentissage peut être déductif ou inductif. En effet, selon Besse et Porquier : <i>Il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit (en utilisant en particulier sa terminologie, sous sa forme originale ou simplifiée) (...) la démarche peut être déductive (...) ou inductive (...) (1991 : 80).</i> L'apprenant est donc amené à s'approprier un métalangage que l'enseignant a préalablement explicité ; il s'ensuit une application consciente à travers des exercices. Cependant, enseigner explicitement un fait de grammaire peut-il contribuer à l'apprentissage ? L'enseignement de la grammaire en classe de FLE se fait-il de manière explicite ou implicite ? D'après ces auteurs, l'enseignement explicite d'une régularité grammaticale favorise l'acquisition (1991 : 80). Nous marquons notre accord avec ces auteurs concernant essentiellement l'enseignement du FLE. Nous pensons en effet que cela conviendrait à des collégiens et lycéens ayant déjà acquis des connaissances implicites sur la langue.
Grammaire inductive et démarche active de découverte (DAD) : la conceptualisation grammaticale	La grammaire inductive renvoie, sur le plan pédagogique, à cette activité de l'apprenant qui consiste à observer un corpus d'exemples pour arriver à la règle : « <i>L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues</i> » (Puren, 2001 : 15). Il s'agit donc d'un processus cognitif qui rend l'apprenant actif : « <i>Les approches inductives nécessitent un travail réflexif de l'élève par l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer</i> » (Vincent, Dezutter, et Lefrançois, 2013 : 93).

Tableau N°2 : Les démarches de l'enseignement de la grammaire (Hocini, 2018 : 4-5)

Dans cette même source (hocini, 2018), la démarche actuellement recommandée est la démarche active de découverte (DAD). Initiée par Chartrand, la DAD consiste, comme son nom l'indique, à faire participer l'apprenant à découvrir les règles de grammaire en faisant appel à ses capacités cognitives. Ses erreurs répétitives servent de point de départ pour la découverte des régularités du système de la langue cible. Il s'agit donc d'une démarche expérimentale mettant en situation de réflexion (observation, expérimentation et raisonnement) des groupes d'apprenants. C'est ce que l'on nomme communément « conceptualisation grammaticale », basée sur les fondements du constructivisme. Selon

Suzanne-G Chartrand (1996), la DAD comporte six étapes que nous présentons dans le tableau qui suit :

ÉTAPES	La DAD
1. Etape de mise en situation	Appelée aussi situation problème, la mise en situation est nécessaire car elle sert à rappeler la notion et la placer ainsi dans son contexte d'étude. Une notion dont l'enseignant a détecté auparavant la difficulté et la non maîtrise par ses apprenants (par exemple, confusion dans l'usage des pronoms relatifs).
2. Etape de l'observation de la notion	Les apprenants étant groupés, sont amenés à travailler sur un premier corpus de textes, guidés par l'enseignant. Celui-ci, afin de mettre en exergue la notion à étudier, donne des consignes, telles que : repérer, regrouper, classer et comparer. Des observations, des constats ainsi que des questions seront notées par les apprenants (Chartrand, 1996)
3. Etape de la manipulation des énoncés et formulation d'hypothèses.	En vue de l'appropriation de la notion grammaticale en question, les apprenants seront conduits à la manipuler à l'intérieur d'énoncés, par le biais de transformations et d'opérations syntaxiques, à savoir : déplacer, ajouter, soustraire, remplacer. A ce stade, ils seront capables de formuler des hypothèses quant au fonctionnement de la structure concernée : « (...) la forme du pronom relatif dépend de sa fonction (...) » (Chartrand, 1996).
4. Etape de la vérification des hypothèses.	Un second corpus étant distribué à l'ensemble de la classe, les apprenants pourront confirmer ou infirmer les hypothèses formulées précédemment et, susceptibles ainsi de devenir des règles et des lois générales. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans le collège algérien : quell... Multilinguales, 9 2018 5
5. Etape de la formulation de lois et de règles	Chaque groupe est amené à énoncer avec ses propres mots et expressions la règle dégagée de son analyse, ce qui lui permet d'établir une comparaison entre les différentes règles des autres groupes. Il s'ensuit une discussion et tout en étant aidés par l'enseignant, les élèves formulent clairement les règles. Celles-ci seront vérifiées à travers des grammaires de référence.
6. Phase d'exercisation	Pour permettre aux apprenants une meilleure acquisition, les règles découvertes seront réinvesties à travers des exercices d'application. Chartrand propose à cet effet une typologie d'exercices allant des plus simples aux plus complexes : exercice de reconnaissance du phénomène grammatical, exercices de reconnaissance avec justification écrite, exercices de construction de phrases, exercices de correction de phrases, exercices de production de textes (idem). 28

Tableau N°3 : Les étapes de la Démarche Active de Découverte (DAD) de la grammaire de Chartrand (1996 ; cité par Hocini, 2018 : 5)

Hocini (2018) affirme que ce type de démarche pourrait être fructueux dans l'enseignement de la grammaire, que ce soit au collège ou au lycée car elle a comme grands avantages l'activité, l'autonomie et la créativité de l'élève, tel qu'annoncés par Chartrand (1996 ; cité par Hocini, 2018 : 6) :

- Elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage
- Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation favorisant ainsi son autonomie
- Elle développe un esprit de rigueur et favorise le doute créateur
- Enfin, elle favorise l'écoute des autres points de vue, la discussion développant ainsi les habiletés argumentatives des élèves

Après avoir présenté les démarches d'enseignement de la grammaire, nous nous intéressons dans le point qui suit à la compétence grammaticale qui constitue un élément central de notre recherche.

I.3.2. Compétence grammaticale

Dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq et Gruca (2000 : 126) donne une définition de la compétence en précisant que : « *La notion de compétence, bien que pouvant paraître aisée à définir, se révèle être un concept d'une grande complexité, généralisable à diverses disciplines. Son usage fréquent peut parfois obscurcir sa signification, laissant penser qu'on pourrait simplement le remplacer par l'idée basique de "être capable de..."* ».

Cependant, une analyse approfondie révèle que la compétence va au-delà de cette simplification. La complexité de la compétence en nous penchant sur sa pratique effective dans différentes disciplines, avec un regard éclairant des perspectives de penseurs la compétence est cette « *opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif, en fonction des savoirs et des schémas de l'expert* » (Perrenoud, 2006 : 09). Cette citation veut dire que la compétence se décrit comme une "opération mentale complexe" qui ne peut se concrétiser que dans l'instant présent. Elle demande une coordination dynamique, s'adaptant en temps réel en fonction des connaissances et des schémas mentaux de l'expert. Autrement dit, elle se déploie de manière fluide et réactive, prenant forme à travers une orchestration continue, alimentée par le bagage cognitif de l'individu expérimenté.

En outre, la compétence est un concept riche qui mérite une exploration approfondie. Au-delà des simplifications courantes, elle se révèle dans la complexité de son application pratique, orchestrée en temps réel par des individus compétents. Comprendre la compétence nécessite donc une approche nuancée, prenant en compte la diversité des disciplines et les nuances de son expression concrète.

D'un point de vue didactique, la compétence à communiquer langagière est considérée par le Cadre européen commun de référence (CECR) comme étant composé de trois compétences : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence grammaticale appartient à la composante linguistique au même titre que la compétence lexicale, phonétique, sémantique, phonologique et orthographique.

Parler de « grammaire » n'est jamais aisé. Voilà un terme extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne tout à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables, à

des réalités « objectives » (propriétés objectives et formelles des langues naturelles) qui ne sont jamais réellement ou totalement « objectives ».

Pour Santacroce (1999 : 32), la grammaire peut tout à la fois décrire des normes, des systèmes de règles et promouvoir des normes particulières, des règles à respecter, influant ainsi sur l'objet même qu'elle analyse.

N'étant pas facilement définissable, nous allons au moins tenter de déterminer dans quel périmètre linguistique la compétence grammaticale s'exerce. La compétence grammaticale est définie par le CECR comme étant « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes* » (Valérie Perron, 2018 : 38). Cette conception de la grammaire est conforme à la définition du dictionnaire Larousse (Perron, 2018), qui édicte que « *c'est ce qui structure toute langue et qui permet d'exprimer clairement sa pensée, le squelette de la langue.* ».

I.4. Conclusion

En conclusion, et à partir de toutes ces définitions, la grammaire est un domaine essentiel qui relie la linguistique et la didactique. Elle est définie comme un ensemble de règles permettant de parler et d'écrire correctement une langue. La grammaire englobe la morphologie (étude des formes des mots), la syntaxe (règles de construction des phrases), la phonologie (étude des sons) et la sémantique (étude des significations). Ces différentes acceptions montrent que la grammaire ne se limite pas à la simple description des structures linguistiques, mais inclut aussi une dimension prescriptive pour un usage correct de la langue. Nous pouvons dire que la grammaire est la description morphologique car elle s'attache à détailler toutes les parties de la langue et leurs interactions pour garantir une communication efficace et correcte.

CHAPITRE II

À propos de la conjugaison

II.1. Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre, nous entamons une recherche documentaire relative à deux concepts fondamentaux en grammaire française : la conjugaison et le verbe. Nous commencerons par définir ces notions essentielles, en mettant en lumière leur rôle dans la construction des phrases et dans l'expression du temps et du mode.

Nous aborderons ensuite la notion de temps et de mode, qui sont des éléments clés de la conjugaison. Nous examinerons comment ces concepts influent sur la manière dont les verbes sont utilisés pour exprimer différents moments dans le temps et diverses modalités. Par la suite, nous nous pencherons sur les temps composés qui sont d'une construction verbale complexe qui implique l'utilisation de verbes auxiliaires et de participes passés. Nous détaillerons aussi les différents éléments qui composent ces temps, en mettant l'accent sur les verbes auxiliaires et leur rôle dans la formation des temps composés. Enfin, nous conclurons ce chapitre en identifiant quelques-unes des difficultés les plus courantes auxquelles les apprenants peuvent être confrontés lorsqu'ils abordent la conjugaison, en particulier lors de l'utilisation du passé composé.

Nous passerons en revue également les conseils pratiques qui peuvent aider les apprenants à surmonter ces obstacles, en mettant en évidence notamment l'ambiguïté qui peut survenir dans le choix entre l'auxiliaire "être" et "avoir". En clarifiant ces points et en fournissant des stratégies pour les aborder, nous visons à rendre compte de la compétence de conjugaison.

II.2. Eléments de conjugaison

Avant de présenter les éléments de conjugaison, il est important de donner premièrement quelques définitions de la conjugaison trouvées dans les dictionnaires et dans quelques ouvrages de chercheurs.

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994 :110) :

« On désigne par le nom conjugaison l'ensemble des formes pourvues d'affixes ou accompagnées d'un auxiliaire que présente un verbe pour exprimer les catégories du temps, du mode, de l'aspect, du nombre, de la personne, etc. La conjugaison est un système, ou paradigme, de formes verbales, tandis que la déclinaison est un paradigme de formes nominales, pronominales ou adjectivales. Le nombre de conjugaison varie selon les classes de verbes ainsi définies par les différences entre les désinences verbales ; la grammaire traditionnelle établit que le français a trois conjugaisons et que le latin en a quatre » (1994 :110).

Selon le dictionnaire FLAMMARION, la conjugaison : « *est l'ensemble des formes verbales variant suivant le moment et la durée de l'action ou de l'état, le mode, la personne et le nombre du sujet, la voix active ou passive* » (1981. 429). Le dictionnaire Larousse précise que : « *la conjugaison est l'ensemble des formes des verbes selon les personnes, les temps et les types de radicaux ; groupes de verbe dont certaines terminaisons sont identiques* » (1997 : 86). Le dictionnaire Le Robert affirme que la conjugaison : « *est l'ensemble des formes verbales : tableau ordonné de toutes les formes d'un verbe suivant les voix, les modes, les temps, les personnes, les nombres* » (2008 : 267).

Autrement dit, la conjugaison est indispensable pour la communication écrite et orale en français comme dans toutes les langues. Elle offre un cadre structuré pour exprimer les actions, les temps, les personnes et diverses nuances linguistiques. Maîtriser la conjugaison est essentiel pour s'exprimer de manière correcte et fluide, car elle permet aux apprenants de comprendre et d'utiliser les différentes formes verbales et leurs variations. En assimilant des concepts tels que le temps, le mode, la personne et le nombre, les apprenants acquièrent une compréhension approfondie de la structure de la langue française, leur permettant ainsi de s'exprimer avec précision et clarté.

II.2.1. Modes et temps de conjugaison

Les modes et les temps de la conjugaison sont des éléments fondamentaux de la grammaire, permettant d'exprimer divers aspects temporels et modaux dans une langue. En français, les principaux modes sont l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel, chacun ayant des fonctions et usages spécifiques. Les temps, quant à eux, indiquent le moment où se déroule l'action du verbe et peuvent également exprimer des nuances modales.

Les temps de l'indicatif comprennent le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait et le futur. Chaque temps possède ses propres règles de formation et est utilisé dans des contextes spécifiques pour exprimer des actions passées, présentes ou futures, ainsi que des hypothèses, des souhaits ou des ordres.

En langue française, la conjugaison se décline en cinq modes. L'indicatif compte dix temps, le subjonctif en a quatre, tandis que l'impératif, l'infinitif et le participe en ont chacun deux. On distingue deux types de temps : les temps simples et les temps composés. Un temps simple est constitué d'un seul mot (par exemple, « change »), tandis qu'un temps composé se forme avec un auxiliaire (« être » ou « avoir ») et le verbe au participe passé.

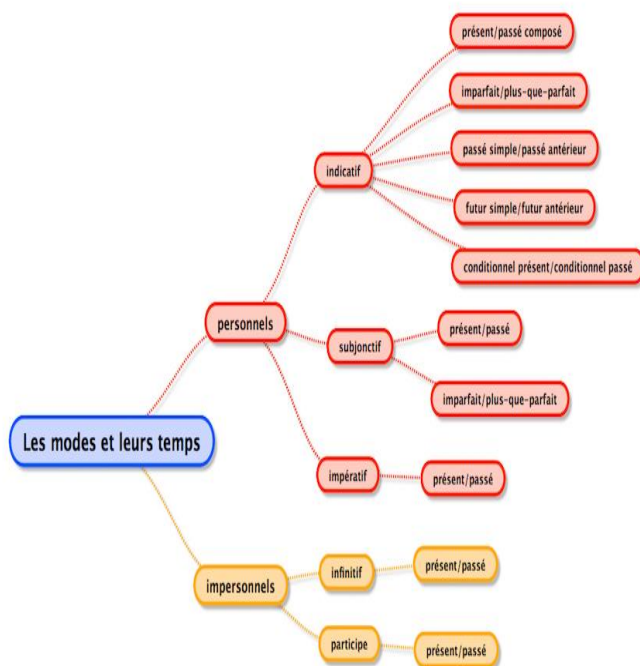
Afin d'illustrer la conjugaison des verbes, nous présentons ci-dessous un exemple d'un verbe du premier groupe avec un schéma représentatif des modes et temps de la conjugaison française tels que nous les avons trouvés¹ dans la recherche documentaire.

Ainsi, si l'on veut conjuguer le verbe « changer » au passé composé, il faut utiliser un auxiliaire « avoir » auquel ajouter le participe passé du verbe « changer » (c'est-à-dire « changé »). Cela donne, à la première personne du singulier, « j'ai changé » : ce qui donne tous les temps composés avec une seule chose variable : le temps de l'auxiliaire.

Si l'on connaît les temps simples, il est facile de trouver les temps composés. Il suffira ensuite de savoir les nommer, car il existe une correspondance entre les temps simples et les temps composés.

En effet, le passé composé s'obtient en conjuguant l'auxiliaire au présent ; le plus-que-parfait s'obtient en conjuguant l'auxiliaire à l'imparfait, etc. La seule chose que vous ayez à faire sera de trouver le bon auxiliaire (« être » ou « avoir ») puis d'ajouter enfin le participe passé du verbe que vous voulez conjuguer.

Ce schéma² fournit une représentation visuelle claire et concise des principaux modes verbaux en français et de leurs temps associés :



¹ https://www.ralentirtravaux.com/lettres/cours/conjugaison/mode_temps.php

² Idem

Autrement dit, ce schéma constitue un outil pédagogique précieux pour les apprenants de français, les aidant à visualiser et à comprendre la structure complexe de la conjugaison verbale dans la langue française.

Le présenté ci-dessous montrent la conjugaison des verbes en français selon différents modes, incluant l'indicatif, le subjonctif, l'impératif, l'infinitif et le participe. Chaque mode est détaillé avec ses temps simples et composés, offrant ainsi une vue globale des différentes formes verbales en usage dans la langue française :

L'indicatif		Le subjonctif	
Temps simples	Temps composés	Temps simples	Temps composés
Présent Je change Nous changeons	Passé composé J'ai changé Nous avons changé	Présent Que je change Que nous changions	Passé composé Que j'aie changé Que nous ayons changé
Imparfait Je changeais Nous changions	Plus-que-parfait J'avais changé Nous avions changé	Imparfait Que je changeasse Que nous changeassions	Plus-que-parfait Que j'eusse changé Que nous eussions changé
Passé simple Je changeai Nous changeâmes	Passé antérieur J'eus changé Nous eûmes changé	L'impératif	
Futur simple Je changerai Nous changerons	Futur antérieur J'aurai changé Nous aurons changé	Temps simple	Temps composé
Conditionnel présent Je changerais Nous changerions	Conditionnel passé J'aurais changé Nous aurions changé	Présent Change Changeons Changez	Passé Aie changé Ayons changé Ayez changé
L'infinitif		Le participe	
Temps simple	Temps composé	Temps simple	Temps composé
Présent Changer	Passé Avoir changé	Présent Changeant	Passé Changé

Tableau N°4 : Les modes et temps de conjugaison d'un verbe du premier groupe

Ce tableau offre une présentation exhaustive de la conjugaison des verbes en français, couvrant une vaste gamme de temps et de modes. Chaque tableau détaille les modes principaux, tels que l'indicatif, le subjonctif, l'impératif, l'infinitif et le participe, en incluant leurs temps simples et composés. La conjugaison est un élément crucial de la grammaire française, permettant d'exprimer diverses nuances et significations dans les phrases. La maîtrise de ces différentes formes verbales est donc essentielle pour une communication précise et fluide en français, car elle permet de conjuguer correctement les verbes selon le contexte temporel et modal, enrichissant ainsi l'expression écrite et orale.

II.2.2. Verbes et auxiliaires

La grammaire française repose sur des concepts clés, parmi lesquels les notions de verbe et d'auxiliaire occupent une place centrale. Les verbes sont les moteurs des phrases, exprimant actions, états ou événements, et structurant ainsi le discours. Les auxiliaires, quant à eux, sont des verbes particuliers comme "être" et "avoir" qui permettent de former

les temps composés et d'ajouter des nuances temporelles et aspectuelles, pour mieux comprendre et maîtriser ces deux notions il est essentiel de donner leurs définitions.

Le verbe est un élément fondamental de la grammaire française, exprimant une action, un état ou un événement. Il est essentiel pour structurer les phrases et indiquer ce que fait le sujet ou dans quel état il se trouve. Dans le dictionnaire le Robert le verbe est : « *Un mot qui exprime une action, un état, un devenir, et qui présente un système complexe des formes* » (2008. 1398). Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : « *En grammaire traditionnelle, le verbe est un mot qui exprime soit l'action faite ou subit par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet* » (1994 : 505). Pour le dictionnaire FLAMMARION le verbe est : « *une partie du discours exprimant l'état ou l'action. Ex : Être, courir* » (1981 : 1874). Enfin, le dictionnaire LAROUSSE présente le verbe comme : « *un mot qui, dans une proposition exprime, sous une forme variable, l'action ou l'état du sujet* » (1997 : 444).

Par ailleurs, pour former certains temps composés, les verbes s'appuient sur les auxiliaires "être" et "avoir". Ces auxiliaires jouent un rôle essentiel en permettant de conjuguer les verbes au passé composé, au plus-que-parfait, et à d'autres temps composés, enrichissant ainsi la langue par une précision temporelle et modale. Par exemple, "j'ai fini" utilise l'auxiliaire "avoir", tandis que "je suis allé" utilise l'auxiliaire "être". La maîtrise de l'utilisation des verbes et de leurs auxiliaires est indispensable pour une communication fluide et précise en français. Pour définir la notion « auxiliaire » nous avons consulté les mêmes sources que celle des définitions du verbe.

Ainsi, dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : « *on donne le nom auxiliaire à une catégorie grammaticale qui comprend les verbes avoir et être suivis d'un participe passé (avoir vu, être tombé). En français ils entrent dans la constitution des formes composées de verbes (il a mangé, il est venu, il est pris, il a été renversé)* » (1994 : 60). Selon le dictionnaire FLAMMARION : « *les verbes auxiliaires ou auxiliaires, n.m, verbes aidant à conjuguer les autres verbes (avoir et être)* » (1981 : 167). Dans le dictionnaire LAROUSSE : « *les verbes auxiliaires se dit des verbes avoir et être, parce qu'ils aident à conjuguer les autres* » (1997 : 31). Enfin, dans le dictionnaire le Robert : « *le verbe auxiliaire ou n.m. un auxiliaire, verbe qui est réduit à une fonction grammaticale : la fonction des temps composés des verbes. « Avoir » et « être » sont des auxiliaires* » (2008 : 94).

A partir de toutes ces définitions, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs acceptions grammaticales des auxiliaires « être » et « avoir » tels que :

Les verbes auxiliaires : "être et avoir"	"Etre" et "avoir": des verbes comme les autres :
Les deux verbes ont une particularité par rapport aux autres. On peut les considérer selon différentes fonctions.	Exemples : <i>Le professeur est chargé par l'enseignement de ses apprenants.</i> <i>Le médecin est dans son cabinet.</i>
"Être" sert à introduire un attribut	Adj.. Attribut
Exemples : <i>Son père est malade.</i>	Exemples : <i>Ahmed est un médecin</i>
Nom attribut G. N attribut	"Avoir" s'emploie avec un complément d'objet et indique que le sujet "possède" ce "complément d'objet"
Exemples : <i>Mon père est le directeur de l'établissement.</i>	Exemples : <i>Ma sœur a une belle robe</i>
"être" et "avoir" utilisés comme auxiliaires :	
Les verbes "être" et "avoir" sont des auxiliaires lorsqu'ils abandonnent leur signification première pour se consacrer exclusivement à leur rôle grammatical. Ils sont utilisés en association avec un participe passé pour composer les temps verbaux. Exemples : <i>Elle a trois roses.</i> (a = verbe qui signifie « posséder »). <i>Elle a travaillé à une ferme.</i> (a = auxiliaire servant à former le passé composé de habiter). En dehors de l'emploi ordinaire, « être et avoir » s'emploient comme verbes auxiliaires, ils jouent le rôle de garder certaines formes de la conjugaison des autres verbes.	

Tableau N°5 : Les acceptions des auxiliaires « être » et « avoir »

Pour conclure, nous pouvons dire que pour former certains temps composés, les verbes s'appuient sur les auxiliaires "être" et "avoir". Ces auxiliaires jouent un rôle essentiel en permettant de conjuguer les verbes au passé composé, au plus-que-parfait, et à d'autres temps composés, enrichissant ainsi la langue par une précision temporelle et modale. Par exemple, "j'ai fini" utilise l'auxiliaire "avoir", tandis que "je suis allé" utilise l'auxiliaire "être". La maîtrise de l'utilisation des verbes et de leurs auxiliaires est indispensable pour une communication fluide et précise en français.

II.3. Didactique de la conjugaison

La didactique de la conjugaison, étant une branche de la didactique du FLE, se concentre sur l'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison. Son objectif est de développer la compétence des apprenants en matière de conjugaison. Enseigner la conjugaison n'est pas une tâche aisée, car les apprenants ont des profils hétérogènes (sociales, éducatives, culturelles, etc.). Nous nous intéressons dans notre recherche à l'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison et spécialement celle du passé composé.

En effet, dans ce chapitre nous allons explorer la relation entre la didactique de la conjugaison et la compétence de conjugaison. Nous commencerons par définir ces concepts afin de comprendre les paramètres d'enseignement et d'apprentissage de la conjugaison dans la classe de 3°AM afin de comprendre éventuellement comment développer une véritable compétence en conjugaison du français chez ces apprenants.

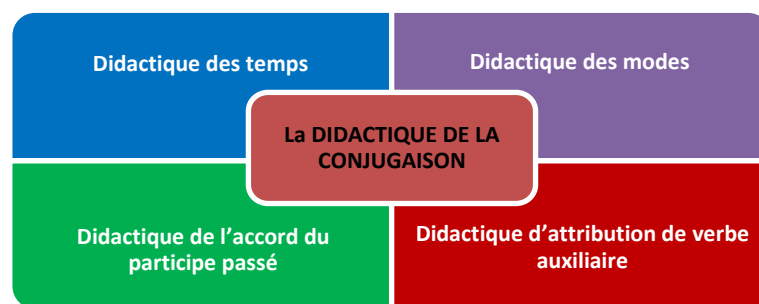


Figure N°xx : Les sphères de la didactique de conjugaison

II.3.1. Enseignement de la conjugaison

D'après Isabelle Tzilev (2018, 13 : 14) dans « *L'enseignement de la conjugaison dans les classes secondaires aujourd'hui : de la théorie à la pratique* », d'un point de vue historique, l'enseignement de la conjugaison a été intimement associé à l'apprentissage de l'orthographe. Au XVIII^e siècle, la connaissance des variations morphologiques du verbe était considérée comme l'élément essentiel de la maîtrise de l'orthographe. Cet enseignement s'effectuait uniquement par des exercices répétitifs de copie des conjugaisons. Au XIX^e siècle, cette méthode a été perpétuée et la mémorisation des formes écrites du verbe est devenue un exercice fondamental privilégié par les maîtres (Chervel, 2006). Néanmoins, au cours du XVII^e siècle, une théorie didactique – bien qu'incomplète – a été inventée afin de faciliter l'apprentissage de la conjugaison. Il s'agit de la théorie des cinq « temps primitifs » qui a été reprise et approfondie par certains didacticiens aux XVIII^e et XIX^e siècles. Cette méthode a donné lieu à l'élaboration de manuels scolaires utilisés par les maîtres (Chervel, 2006). Cette théorie se construit en deux parties. D'abord, il existe quatre conjugaisons qui représentent les formes de l'indicatif présent (*j'aime, nous aimons ; je finis, nous finissons ; je reçois, nous recevons ; je rends, nous rendons*). La seconde partie n'est utile que pour les troisièmes et quatrièmes conjugaisons. Chaque verbe possède cinq temps « primitifs » : le présent de l'indicatif, l'infinitif, les participes présent et passé et le passé simple. Ces derniers aident à la formation des temps « dérivés ». Ainsi, la première personne du pluriel du présent et l'imparfait se construisent grâce au participe présent (*recevant donc nous recevons, je recevais*) et le subjonctif imparfait se forme sur le passé simple (*je reçus, que je reçusse*) etc. Cette méthode a été écartée à la fin du XIX^e siècle par les partisans de la copie et de l'apprentissage par cœur car ils la considéraient peu scientifique (Chervel, 2006). À cette époque, une centaine de manuels de conjugaison ont été élaborés dont fait partie le *Petit manuel des conjugaisons, dictionnaire des 8000*

verbes d'Henri Bescherelle (1860) encore utilisé aujourd'hui dans les écoles (Cherval, 2006).

De plus, selon (Gourdet & al. in Chartrand, 2016 : 152), le tableau ci-dessous résume quelques pratiques actuelles de l'enseignement de la conjugaison :

Aspect de l'enseignement de la conjugaison	Pratiques actuelles
Objectifs principaux	Maîtrise de l'orthographe des formes verbales et mémorisation des tableaux de conjugaison
Rapport avec l'accord correct du verbe	Faible, la copie mécanique de la conjugaison ne contribue pas à l'accord correct dans une phrase
Dimensions privilégiées	Morphologique et sémantique, au détriment de la syntaxique
Confusions courantes	Entre le nom et le verbe, difficulté à identifier certains verbes non liés au mouvement
Formation du verbe	Basée sur le radical (stable) et la terminaison (variable), importance accordée aux verbes réguliers
Pratiques déclarées ou effectives	Les pratiques déclarées reflètent les méthodes annoncées par les enseignants, tandis que les pratiques effectives basées sur l'observation offrent une vision plus précise de l'expérience vécue

Tableau N°6 : Les pratiques actuelles de l'enseignement de la conjugaison

II.3.2. Compétence de conjugaison

Selon Cuq et Gruca dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : « *La notion de compétence, bien que pouvant paraître aisée à définir, se révèle être un concept d'une grande complexité, généralisable à diverses disciplines. Son usage fréquent peut parfois obscurcir sa signification, laissant penser qu'on pourrait simplement le remplacer par l'idée basique de "être capable de..."* » (2000 : 126).

Cependant, une analyse approfondie montre que la compétence est plus complexe que ce qu'on pourrait penser. La compétence est une « *opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif, en fonction des savoirs et des schémas de l'expert* » (Perrenoud, 2006 : 09). Cela signifie que la compétence est une action mentale complexe qui ne peut se réaliser qu'à l'instant présent. Elle nécessite une coordination dynamique, s'adaptant en temps réel selon les connaissances et les schémas mentaux de l'expert. Autrement dit, elle se développe de manière fluide et réactive, prenant forme à travers une orchestration continue, nourrie par le bagage cognitif de l'individu expérimenté.

La compétence est un concept riche qui mérite d'être exploré en profondeur. Au-delà des simplifications courantes, elle se révèle dans la complexité de son application pratique, orchestrée en temps réel par des personnes compétentes. Pour comprendre la compétence,

il faut donc une approche nuancée qui prend en compte la diversité des disciplines et les nuances de son expression concrète.

D'un point de vue didactique, la compétence à communiquer en langue est considérée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) comme étant composée de trois compétences : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence grammaticale fait partie de la composante linguistique, tout comme les compétences lexicales, phonétiques, sémantiques, phonologiques et orthographiques.

Parler de la « conjugaison » est toujours complexe. Ce terme a de nombreux sens et est difficile à définir précisément. Il englobe un champ disciplinaire souvent mal délimité, incluant des activités mentales difficiles à formaliser, ainsi que des réalités « objectives » liées aux propriétés des langues naturelles, qui ne sont jamais totalement « objectives ».

La conjugaison peut sembler parfois aride et rebutante car son enseignement repose en grande partie sur l'apprentissage répétitif de tableaux par cœur (Roy-Mercier & Chartrand in Chartrand, 2016). En effet, Roy-Mercier & Chartrand in Chartrand (2016) certifient qu'ils ont souvent entendu des élèves se plaindre de la difficulté à retenir la conjugaison et du poids de travail que représente cet exercice contraignant. Ils ajoutent que cette méthode désavantage les élèves ayant des difficultés de mémorisation, d'autant plus qu'elle se concentre sur les irrégularités de la langue.

N'étant pas facilement définissable, nous allons au moins tenter de déterminer dans quel périmètre linguistique la compétence grammaticale s'exerce. La compétence grammaticale est définie par le CECR comme étant « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes* » (Valérie Perron, 2018 : 38).

Tandis que la conjugaison est une branche de la grammaire, la compétence de conjugaison serait intégrée dans la compétence grammaticale comme c'est défini par le CECR. La compétence de conjugaison est donc la capacité à utiliser correctement les formes verbales dans différentes situations de communication, en tenant compte des règles grammaticales relatives aux modes, aux temps, aux personnes, et aux nombres. Elle englobe plusieurs aspects³ :

- **Compréhension des temps et des modes** : Connaître et comprendre les différents temps (présent, passé composé, imparfait, futur, etc.) et modes

³ <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-106776.php>

(indicatif, subjonctif, impératif, conditionnel, etc.) du verbe. Cela inclut la capacité à choisir le temps et le mode appropriés en fonction du contexte de la phrase.

- **Application des règles d'accord** : Appliquer correctement les règles d'accord du participe passé avec l'auxiliaire "être" ou "avoir". Par exemple, savoir que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet lorsque l'auxiliaire est "être" (elle est partie) et généralement reste invariable avec l'auxiliaire "avoir" (elle a mangé), sauf dans certains cas particuliers (les pommes qu'elle a mangées).
- **Attribution des verbes auxiliaires** : Savoir choisir et utiliser correctement les auxiliaires "être" et "avoir" pour former les temps composés. Par exemple, savoir que "je suis allé" utilise "être" comme auxiliaire, tandis que "j'ai fini" utilise "avoir".
- **Formation correcte des formes verbales** : Conjuguer correctement les verbes réguliers et irréguliers à toutes les personnes, temps et modes. Cela nécessite une bonne maîtrise des terminaisons et des irrégularités propres à chaque groupe de verbes.
- **Adaptation au contexte** : Utiliser les formes verbales appropriées en fonction du contexte de communication, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Cela implique de comprendre le sens des différentes formes verbales et leur adéquation aux situations de communication (raconter un événement passé, exprimer une hypothèse, donner un ordre, expliquer un phénomène, etc.).

La compétence de conjugaison est donc une composante clé de la compétence grammaticale globale, essentielle pour une communication fluide et précise en français. Elle permet aux apprenants de structurer correctement leurs phrases et de transmettre des significations précises et nuancées.

Ainsi, être compétent en conjugaison en citant par exemple le passé composé peut se traduire en compétences à acquérir comme :

1. La compétence de choix et d'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir" :

Les apprenants doivent développer la capacité à choisir correctement entre les deux auxiliaires en fonction du verbe conjugué, en comprenant les règles d'accord et en les appliquant de manière adéquate.

2. La compétence concernant l'accord du participe passé :

Les apprenants doivent être capables de reconnaître et d'appliquer les règles d'accord en genre et en nombre entre le sujet et le verbe conjugué, en comprenant les différences d'accord en fonction de l'auxiliaire utilisé ("être" ou "avoir").

3. La compétence de compréhension du sens et de l'usage des temps passés :

Avant d'apprendre la conjugaison au passé composé, les apprenants doivent développer une compréhension du sens et de l'utilisation des différents temps

passés en français, afin de contextualiser et de mieux comprendre l'usage du passé composé.

II.4. Conclusion

La conjugaison et le verbe sont des piliers de la grammaire française, jouant un rôle essentiel dans la construction des phrases et l'expression du temps et du mode. En explorant les concepts de temps, de mode, de verbes auxiliaires et de participes passés, nous avons plongé dans les mécanismes complexes de la conjugaison, offrant des définitions claires et des exemples pratiques pour guider les apprenants dans leur compréhension. Nous avons également abordé les défis courants rencontrés lors de l'apprentissage de la conjugaison, en mettant en lumière des stratégies pour surmonter ces obstacles, notamment en ce qui concerne l'utilisation du passé composé et le choix entre les auxiliaires "être" et "avoir".

Dans le domaine de la didactique de la conjugaison, nous avons exploré les différentes approches historiques et contemporaines de l'enseignement de la conjugaison, mettant en évidence l'évolution des méthodes pédagogiques au fil du temps. De plus, nous avons examiné la notion de compétence de conjugaison, en soulignant son importance dans le cadre plus large de la compétence grammaticale définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). En comprenant les compétences nécessaires pour maîtriser la conjugaison, les enseignants peuvent mieux guider les apprenants dans leur parcours d'apprentissage, en leur fournissant les outils et les stratégies nécessaires pour développer une compétence solide et fluide en conjugaison.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III

Le contexte de la recherche

III.1. Introduction partielle

Le présent chapitre a une importance capitale car il est consacré à la partie pratique, dont les étapes seront expliquées ultérieurement. Notre enquête se déroule au CEM BOUREZG Abdelmadjid, situé au centre-ville de la wilaya de M'sila, et cible les apprenants de 3^{ème} année moyenne. Par la même occasion, nous examinerons les activités proposées en classe et dans le manuel scolaire. Cette phase descriptive nous permettra de cerner, d'un point de vue méthodologique, les circonstances entourant le contexte pédagogique de notre enquête.

Dans cette partie pratique de notre recherche, nous mettrons en lumière les éléments essentiels qui ressortent de notre étude. Après avoir solidement établi les bases théoriques de notre travail, nous passerons à la méthodologie, une étape très importante pour valider nos hypothèses et atteindre nos objectifs de recherche.

Nous aborderons ensuite, le terrain de notre recherche en présentant en détail le public-cible. Cette présentation comprendra une description de la compétence grammaticale de ce public, une variable clé dans notre étude est la justification du choix de notre public-cible, expliquant pourquoi il est pertinent pour notre étude et comment il nous permet d'atteindre nos objectifs de recherche.

Nous décrirons également les techniques de recherche utilisées pour recueillir nos données, qui sont variées et adaptées à notre objectif de collecte d'informations précises et pertinentes : deux questionnaires distincts destinés respectivement aux enseignants et aux apprenants, ainsi que plusieurs tests. Ces tests incluent un test de choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir », un test de compétence en conjugaison dans les productions des apprenants et un test de compétence grammaticale évaluée à travers les questions de points de langue lors des trois compositions de l'année scolaire.

Nous terminerons par une explication détaillée des objectifs des questionnaires et des tests employés, soulignant leurs rôles dans l'évaluation des compétences des apprenants et la validation de nos hypothèses de départ. Cette approche méthodologique vise à garantir la fiabilité et la validité de nos résultats.

III.2. Le terrain de la recherche

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons mené notre investigation au sein du CEM « BOUREZG Abdelmadjid » situé au centre-ville de la wilaya de M'sila. Dans notre enquête, nous sommes intéressée aux apprenants de la 3^{ème} année du cycle moyen.

Il est indispensable de passer en premier lieu par cette description pédagogique afin de connaître le déroulement de l'enquête et de cerner les circonstances pédagogiques de l'enseignement du FLE. Cela pourrait nous aider à dégager les problèmes pour pouvoir les résoudre.

III.2.1. Le lieu de l'enquête

Notre enquête a pour lieu le CEM « BOUREZG Abdelmadjid » qui englobe des différentes classes sociales où règne la pauvreté et l'orphelinat, nous l'avons choisi parce que nous travaillons dans cet établissement.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons déployé plusieurs techniques de recherche au sein du collège « BOUREZG Abdelmadjid » où nous avons réussi à terminer la phase pratique.

L'effectif d'apprenants de ce CEM qui a accueilli les élèves pour la première fois en 2000 est (798) dont (413) garçons et (385) filles. Ils sont âgés entre (11) et (20) ans. Il compte sept classes de 1^{ère} année, six classes de 2^{ème} année, six classes de 3^{ème} et cinq classes de 4^{ème} année. Chaque classe varie entre 25 et 40 élèves. Le groupe pédagogique se compose de 48 enseignants parmi lesquels 7 enseignantes de français.

Nous avons 14 ans d'expérience dans l'enseignement avec une licence classique de langue française obtenue en 2008. Cette année, nous prenons en charge trois classes de 1^{ère} année moyenne et une classe de 3^{ème} année moyenne, avec 21 séances hebdomadaires par semaine. Nous avons choisi de réaliser notre enquête avec la classe de 3^{ème} AM.

III.2.2. La présentation du public-cible

La classe se compose de 29 apprenants (18 garçons et 11filles) dont (9) répétitifs, leur âge varie entre 13 et 19 ans. Selon leur emploi du temps, les apprenants de 3^{ème} année étudient le français 6 fois par semaines. Les séances sont partagées ainsi :

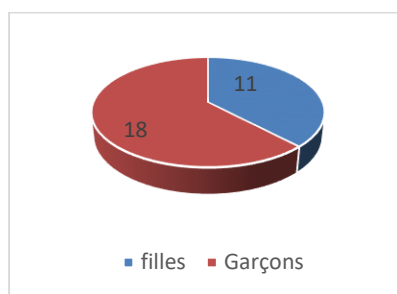
	9-8	10-9	11-10	12-11	15-14	16-15	17-16
Dimanche		☒					
Lundi				☒			
Mercredi						☒	☒ Ratt
Jeudi			☒ TD			☒	

Tableau N°7 : Programme des séances de français pour la classe de 3°AM

Nous avons mené une enquête avant de lancer les techniques de recherche. Cette enquête avait pour but de découvrir si la grammaire et la conjugaison sont enseignées selon le programme figurant sur le manuel scolaire, puis nous allons décrire la compétence grammaticale de notre public-cible

Voici un tableau représentant l'effectif de la classe de 3^oAM :

La classe		
Elèves	Garçons	filles
Nombre	18	11
Nombre total	29	



Nous remarquons que le nombre de garçons surpasse celui des filles. Même si cette donnée ne va pas nous servir lors de notre enquête, elle est prise en considération lorsqu'il s'agit d'une recherche en didactique du FLE. En outre, la pédagogie scolaire exige toujours des informations sur le pourcentage des apprenants.

III.2.3. La compétence grammaticale du public-cible

Les exercices et les tâches que font les apprenants de 3^{ème} AM sont nombreux, ils visent plusieurs compétences comme la compétence grammaticale et la compétence de la conjugaison, mais nous allons centrer notre enquête sur cette dernière où figurent la conjugaison des temps composés (le passé composé, le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé). Donc, notre objectif principal est de décrire la compétence grammaticale quant à la conjugaison des verbes au passé composé et comment d'établir le choix de l'auxiliaire qui convient et son accord avec le participe passé.

Concernant les activités à faire en classe, le déroulement des séances a pour base la pédagogie de projet, leur fonctionnement pédagogique s'inscrit dans plusieurs activités choisies selon l'enseignant ou en fonction du programme proposé. De manière générale, voici des exemples sur les activités qui se font en classe de 3^oAM :

Activités	Nombre de séances par trimestre	Exemple de la séance
Compréhension de l'oral	03 séances	Une brève sur un accident de la circulation
Production de l'oral	03 séances	Le manuel scolaire p: 13
Compréhension de l'écrit	03 séances	Le manuel scolaire p: 15
Lecture entraînement	03 séances	Le manuel scolaire p: 15
Vocabulaire	03 séances	Le champ lexical de l'accident
Grammaire	03 séances	Les indicateurs de temps et de lieu
Conjugaison	03 séances	Le passé composé
Orthographe	03 séances	L'accord du participe passé
Préparation de l'écrit	03 séances	je me prépare à l'écrit: analyse d'une situation d'intégration + tâche + consignes
Production écrite + compte-rendu de la production écrite	09 séances	Je rédige une brève , je réécris ma brève pour l'améliorer à l'aide d'un atelier d'écriture

Tableau N°8 : Exemple de déroulement d'une séquence pédagogique du manuel scolaire

En général, nous avons partagé notre enquête en plusieurs techniques de recherche: la première a un rapport avec la compétence de conjugaison dans les productions écrites des

apprenants, la seconde représente un test de choix de l'auxiliaire, la troisième est un test sur la compétence grammaticale, nous voulons, dans un premier temps, connaître la compétence des apprenants lors de la conjugaison d'un verbe au passé composé, puis nous essayerons de cerner leurs problèmes pour pouvoir les remédier.

Les activités proposées aux apprenants en collaboration avec toutes les professeures de 3°AM afin d'évaluer la compétence grammaticale durant l'année scolaire 2023/2024 lors des trois compositions (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} composition = **Composition T1_Composition T2_Composition T3**) sont résumées dans le tableau présenté dans l'annexe N°1 et leurs corrigés-types sont résumés dans le tableau présenté dans l'annexe N°2. Afin de procéder à la comparaison entre la compétence grammaticale évaluée pendant l'année scolaire et la compétence grammaticale évaluée selon le test CECRL, nous allons adopter le même barème utilisé lors de la correction de la section point de langue contenue dans les trois compositions. En effet, pour assurer l'équité et la cohérence de l'évaluation, nous avons utilisé le même barème de notation que celui appliqué lors des corrections des trois compositions précédentes.

Après avoir minutieusement corrigé les copies des apprenants, nous avons rassemblé des résultats présentés de manière détaillée dans le tableau ci-dessous. Le tableau permet de visualiser les performances des élèves :

	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Q 12	Note totale
A1	0.5	0	0	2	0	0.5	1	0	1	0	0	5
A2	0.5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1.5
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
A4	0.5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.5
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0.5	0	0.5	0.5	0	0	0	1	0	0	2.5
A7	0	0	0	0	0	0.5	0	0	0	0	0	0.5
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0.5	0	0	0	0	0	0.5	0	1	0	0	2
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
A11	0.5	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2.5
A12	0	0.5	0	0	0	0.5	0	0	1	0	0	2
A13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A14	0	0.5	0	0	0	0.5	0.5	1	1	0.5	0	4
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
A16	0	0	0	0	0	0.5	0	0	0	0	0	0.5
A17	0.5	0.5	0	0	0	0.5	0	0	1	0	0	2.5
A18	0	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5
A19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A21	0.5	0.5	0	1	0	0	1	1	0	1	0	5
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A24	0	0.5	0	0.5	0	0	0	0	0	0.5	0	1.5
A25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.5	0	1.5

Tableau N°9 : Notes des points de langues selon l'évaluation de l'année (trois compositions)

Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit en fonction des marges de points afin d'avoir plus de lecture des données :

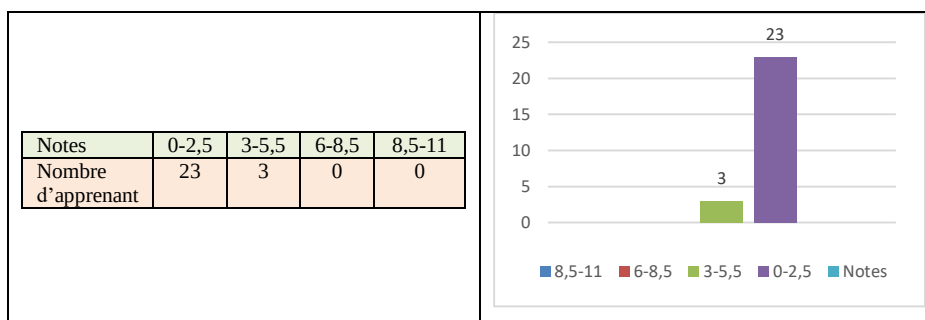


Tableau N°10 : Notes des marges de points de langues selon l'évaluation de l'année (trois compositions)

Le graphique montre que la majorité écrasante des élèves sont situés dans la marge (0-2,5) avec un pourcentage très élevé 88% tandis qu'aucun élève (0%) se trouve dans les marges (6-8,5) et (8,5-11). Cela signifie que des efforts supplémentaires (TD + RATT) sont nécessaires pour renforcer leur compétence grammaticale.

III.3. Les techniques de la recherche

Dans cette recherche, nous déploierons les différentes techniques de recherche utilisées pour recueillir des données et des informations pertinentes concernant le choix des auxiliaires chez les enseignants et les apprenants. Ces techniques incluent des questionnaires distincts pour chaque public-cible (enseignant et apprenants) ainsi que des activités spécifiques conçues pour évaluer le choix de l'auxiliaire, la conjugaison au passé composé contenue dans la production écrite et la compétence grammaticale des apprenants évaluée pendant l'année scolaire (les points de langues de la 1^{ère} composition, 2^{ème} composition et la 3^{ème} composition).

III.3.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire est l'une des techniques de recherche constitué d'une série de questions utilisées pour recueillir des informations auprès d'un groupe cible. Ces questions peuvent être ouvertes permettant des réponses libres et détaillées, ou fermées offrant des choix de réponses prédéterminés comme oui/non ou des options multiples. Les questionnaires sont utilisés dans diverses disciplines, y compris les sciences sociales, la psychologie, l'éducation, etc. pour obtenir des données quantitatives ou qualitatives sur des sujets spécifiques. Ils permettent de collecter des opinions, des comportements, des attitudes, et des caractéristiques, facilitant ainsi l'analyse statistique et la compréhension approfondie des phénomènes étudiés.

Sa construction repose sur plusieurs étapes essentielles pour garantir la qualité des données collectées. D'abord, la formulation des hypothèses guide la conception des questions, permettant de vérifier de manière claire et pertinente ces hypothèses. Ensuite, la définition de l'échantillon est très importante pour s'assurer que les données sont représentatives de la population étudiée, ce qui renforce la validité des conclusions. La planification de la diffusion du questionnaire influence la qualité et la diversité des réponses, et doit être soigneusement choisie (e-mail, téléphone, réseaux sociaux, support papier) pour atteindre efficacement le public cible.

La collecte d'informations personnelles sur les répondants permet une analyse plus approfondie des résultats, en mettant en lumière des corrélations significatives. Enfin, la conception des questions doit être précise, concise et non biaisée, avec un équilibre entre questions fermées (comme les QCM ou oui/non) et ouvertes, pour couvrir tous les aspects pertinents du sujet de recherche.

Le questionnaire que nous avons proposé aux enseignants a été préparé en collaboration avec notre directrice de recherche. Ce questionnaire, conçu pour une étude dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en didactique, est destiné à recueillir les perceptions et des pratiques des enseignants concernant la compétence grammaticale des apprenants de troisième année moyenne. Il comporte 30 questions qui couvrent divers aspects de l'enseignement de la grammaire française, avec un accent particulier sur l'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir". Les questions sont variées et incluent des formats fermés (choix multiples, oui/non) ainsi que des formats ouverts, permettant aux enseignants d'exprimer plus en détail leurs expériences et opinions.

Les premières questions collectent des informations sur le profil des enseignants, telles que le niveau d'enseignement, le sexe, l'expérience professionnelle et les diplômes obtenus. Les questions suivantes basent sur les représentations des enseignants de la compétence grammaticale de leurs apprenants. Une section importante du questionnaire se concentre sur la didactique de la grammaire, y compris le temps consacré à la grammaire, le type d'enseignement (implicite ou explicite). La section qui suit concentrent sur la pédagogie de la grammaire. Puis vient une section qui explorent les difficultés rencontrées par les enseignants. L'avant dernière section réunissent des informations sur les perspectives de régulation des erreurs de conjugaison au temps composé. La dernière section donne des informations sur l'évaluation, et les méthodes utilisées pour améliorer leur compréhension et usage correct des auxiliaires. En combinant des questions fermées pour des réponses

structurées et des questions ouvertes pour des commentaires détaillés, ce questionnaire vise à obtenir une vision complète et nuancée des pratiques pédagogiques et des défis dans l'enseignement de la grammaire française.

Donc, pour vérifier notre premier constat à propos de l'ambiguïté d'attribution (du choix) de l'auxiliaire être et avoir, nous avons opté pour le questionnaire dans le but de cerner d'autres données sur notre travail de recherche.

III.3.2. Le questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire que nous avons proposé à nos apprenants de 3^oAM a été préparé aussi en collaboration avec notre directrice de recherche. Cet outil de recherche, a été conçu pour collecter des données dans le cadre d'un mémoire de Master sur l'ambiguïté d'attribution de l'auxiliaire être et avoir chez nos apprenants. Il comporte 24 questions variées entre fermées, QCM et une question ouverte pour comprendre les perceptions, les préférences et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la conjugaison française, en particulier celle du passé composé surtout le mauvais choix des auxiliaires "être" et "avoir".

La première section recueillent des informations sur le profil des apprenants comme : âge, sexe, dernière note obtenue dans la langue française ; la deuxième section récoltent des informations sur les préférences d'apprentissage des points de langues chez les apprenants de 3AM ; a troisième section vise à identifier les obstacles spécifiques et les difficultés que les élèves rencontrent pendant l'apprentissage de la grammaire ; et la dernière section sert à évaluer la fréquence de la pratique en dehors de la classe et les types de verbes et de temps qui posent le plus de problèmes, ces questions visent à identifier les méthodes d'apprentissage préférées utilisées par les apprenants pour l'emploi correct des auxiliaires.

En combinant entre des questions fermées pour des réponses structurées et une question ouverte pour une réponse détaillée, ce questionnaire vise à obtenir une vision complète des attitudes, des compétences et des défis des apprenants en matière de conjugaison française. Les informations recueillies permettront de décrire mieux la problématique de l'ambiguïté du choix de l'auxiliaire aux temps composés de la conjugaison.

III.3.3. Les activités du choix de l'auxiliaire

Notre troisième technique de recherche consiste en la collecte des données concernant la compétence de l'attribution de l'auxiliaire « être » et « avoir » à partir de deux activités :

un test de choix de l'auxiliaire et une activité de production écrite « le fait divers » au niveau de laquelle l'apprenant avait à conjuguer au passé composé.

Pendant le premier trimestre, nous avons enseigné à nos apprenants le passé composé, un temps de récit programmé en 3°AM, ainsi que l'accord du participe passé. À la fin de la troisième séquence du premier projet, l'élève devait rédiger un fait divers (un article de presse) dont sa consigne est la suivante :

Consigne⁴ : « En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers. »

- Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Conjugue les verbes au passé composé.
- Utilise une phrase à la forme passive.

Après la correction de leurs copies nous avons enregistré des données qui sont : le nombre total des verbes employés ; le nombre des verbes conjugués au Passé Composé ; les erreurs d'accord du Participe Passé ; les erreurs de conjugaison de l'auxiliaire ; les erreurs du choix de l'auxiliaire ; et les erreurs orthographiques du Participe Passé (il ne connaît pas le pp du verbe). Ces données forment le troisième corpus qui va nous éclairer sur la problématique d'attribution de l'auxiliaire et elles seront analysées au niveau du chapitre IV.

Les consignes données aux apprenants visent à leur permettre de préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident, situant ainsi l'événement dans un cadre contextuel clair. Ils doivent raconter l'accident dans un ordre chronologique, ce qui aide à structurer leur récit de manière logique et cohérente. La conjugaison des verbes au passé composé est essentielle pour relater des événements passés et permet aux élèves de pratiquer cette forme verbale. L'utilisation de phrases à la forme passive met l'accent sur l'action subie par le sujet, enrichissant ainsi la variété des structures de phrases employées.

Une autre activité destinée aux apprenants de troisième année moyenne (3°AM) est le test⁵ sur le choix des auxiliaires "être" ou "avoir" au passé composé, conçu pour évaluer leur maîtrise grammaticale. Il comprend 28 phrases incomplètes où les élèves doivent insérer l'auxiliaire approprié pour former des phrases grammaticalement correctes. Les phrases couvrent divers types de verbes, y compris ceux de mouvement, de changement d'état, les verbes pronominaux, ainsi que les verbes transitifs et intransitifs. L'objectif est de vérifier

⁴ Annexe N°3

⁵ Annexe N°4

leur connaissance des règles de conjugaison, leur capacité à attribuer correctement "être" et "avoir", et d'identifier les erreurs récurrentes pour adapter l'enseignement en conséquence. En pratiquant l'ajout des auxiliaires, les élèves renforcent leur compréhension des règles de conjugaison et des exceptions, ce qui est essentiel pour leur apprentissage du français.

III.4. Conclusion

Les quatre corpus de données recueillies (les réponses des enseignants, celles des apprenants, et les productions écrites des élèves et le test de compétence d'attribution de l'auxiliaire) fournissent une base solide pour une analyse approfondie des ambiguïtés liées à l'attribution des auxiliaires "être" et "avoir". En combinant les perspectives des enseignants, qui ont partagé leurs perceptions et leurs stratégies pédagogiques, avec les retours des apprenants sur leur compréhension et leurs difficultés, nous obtenons une vue d'ensemble détaillée des défis rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage des temps composés. De plus, l'analyse des productions écrites des élèves permet de voir comment ces connaissances théoriques sont appliquées en pratique. Cette recherche renforce la validité de nos constatations initiales sur l'ambiguïté d'attribution des auxiliaires et nous guide vers des recommandations précises et concrètes pour améliorer l'enseignement de ces concepts grammaticaux.

Ainsi, cette recherche ne se contente pas de contribuer à une meilleure compréhension théorique des ambiguïtés liées à l'utilisation des auxiliaires en français, elle a également une dimension pratique essentielle, en fournissant des outils pédagogiques et des stratégies didactiques spécifiques pour une meilleure maîtrise du passé composé. Les recommandations qui en découlent visent à aider les enseignants à clarifier les règles d'utilisation des auxiliaires et à soutenir les apprenants dans leur processus d'acquisition de ces notions complexes. En fin de compte, les résultats de cette étude pourront être utilisés pour améliorer et faciliter l'apprentissage du passé composé pour les élèves et ainsi contribuer de manière significative à l'enseignement du français.

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des données

VI.1. Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'analyser et d'interpréter les données recueillies à travers les questionnaires administrés aux enseignants et aux apprenants et aussi celles collectées à travers les activités du choix de l'auxiliaire. Cette analyse vise à éclairer les perceptions et les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire, plus particulièrement la conjugaison des verbes au passé composé. Nous examinerons les divers aspects de ces perceptions et pratiques afin de dégager des pistes de réflexion et des propositions pour améliorer l'enseignement de la grammaire.

La première section de notre analyse sera consacrée aux données obtenues à partir des questionnaires des enseignants. Nous explorerons les profils des enseignants, leurs représentations de la compétence grammaticale de leurs apprenants, ainsi que leurs approches didactiques et pédagogiques. De plus, nous aborderons les difficultés spécifiques liées à la conjugaison, telles que perçues par les enseignants, et leurs perspectives quant à la régulation de ces difficultés.

Ensuite, nous porterons notre attention sur les données des questionnaires des apprenants. Cette section nous permettra de comprendre les profils des apprenants et leurs préférences en matière d'apprentissage des points de langue. Nous analyserons également les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la grammaire, en particulier la conjugaison et le choix de l'auxiliaire, ainsi que leurs pratiques d'emploi des auxiliaires.

Enfin, nous procéderons à une analyse approfondie de la compétence de conjugaison au passé composé. Nous évaluerons la compétence des apprenants dans le choix et la conjugaison de l'auxiliaire, leur connaissance du participe passé et leur maîtrise de l'accord du participe passé. Cette analyse nous fournira des insights précieux sur les points forts et les lacunes des apprenants en matière de conjugaison, et nous permettra de formuler des recommandations pédagogiques pertinentes.

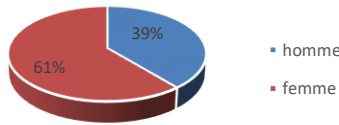
IV.2. Analyse des données du questionnaire des enseignants

Avant d'analyser et d'interpréter nos données, nous précisons que les enseignants enquêtés sont tous des enseignants au cycle moyen en nombre de 18 répondants.

IV.2.1. Profils des enseignants

Q2 : Sexe des enquêtés

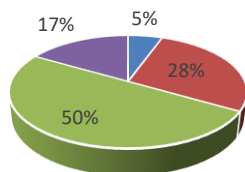
	Effectifs	%
Homme	7	39%
Femme	11	61%
Total	18	100%



■ homme
 ■ femme

Q 3 : L'expérience

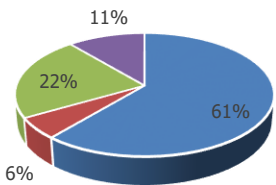
	Effectifs	%
1ans-4 ans	1	5%
5 ans- 9 ans	5	28%
10-15ans	9	50%
plus de 15 ans	3	17%
Total	18	100%



■ 1an-4ans
 ■ 5ans-9ans
 ■ 10ans-15ans
 ■ plus de 15 ans

Q4 : diplôme

diplôme	Effectifs	%
licence classique	11	61%
licence LMD	1	6%
licence ENS	4	22%
master DLE	2	11%
Total	18	100%



■ licence classique
 ■ licence LMD
 ■ licence ENS
 ■ master DLE

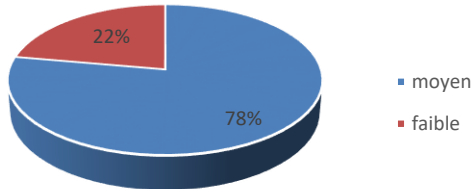
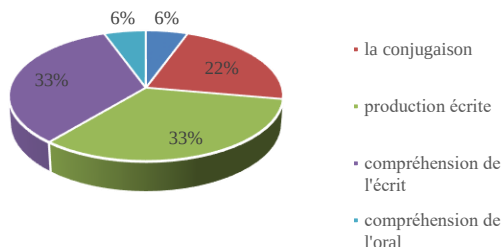
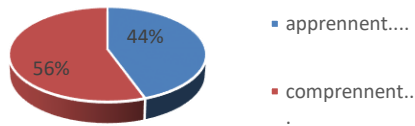
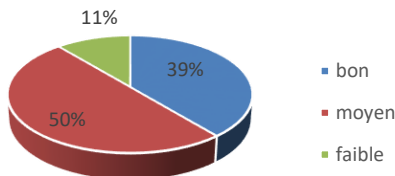
Pour la 2^{ème} question : Concernant le sexe la majorité du groupe est composée de femmes, représentant 61% du total, les hommes constituent 39% du groupe. Cette répartition montre un déséquilibre significatif entre les sexes au sein de ce groupe, avec une prédominance de femmes. Malgré que l'enseignement est un métier pénible, la femme en Algérie préfère l'éducation car c'est une profession noble et les vacances sont très attractives.

Pour la 3^{ème} question : L'expérience des membres de ce groupe est décrite par la répartition suivante : La majorité de ce groupe d'enseignants ont entre 10 et 15 ans d'expérience, tandis que on trouve un seul membre qui a entre 1 et 4 ans. La moitié du groupe (50%) a entre 10 et 15 ans d'expérience. Cela montre que le groupe est majoritairement composé de personnes ayant une expérience professionnelle significative, alors que seulement 5% du groupe a une expérience de 1 à 4 ans. Cela pourrait indiquer que l'intégration de nouveaux membres est limitée.

Pour la 4^{ème} question : Les diplômes obtenus par les membres de ce groupe d'enseignants sont décrits par la répartition suivante : La plupart des enseignants ont un diplôme de licence classique par un pourcentage de 61%, alors qu'un seul enseignant a un diplôme de licence LMD par un pourcentage de 6%. La majorité du groupe (61%) détient une licence classique. Cela montre que ce diplôme est le plus courant parmi les membres du groupe,

cela traduit que la majorité choisissent l'enseignement, tandis que la licence LMD représente une petite proportion (6%) du groupe. Cela pourrait indiquer que ce type de diplôme un peu récent en Algérie.

IV.2.2. Représentations des enseignants de la compétence grammaticale de leurs apprenants

Q5 : Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en langue française ?			Q6 : En classe, quelles activités suscitent-elles le plus d'intérêt de la part des apprenants ?					
	Effectifs	%		Effectifs	%			
moyen	14	78%	le vocabulaire	1	6%			
faible	4	22%	la conjugaison	4	22%			
Total	18	100%	production écrite	6	33%			
			compréhension de l'écrit	6	33%			
			compréhension de l'oral	1	6%			
			Total	18	100%			
Q7 : Estimez-vous le niveau de vos apprenants en grammaire comme :			Q8 : D'après vous vos apprenants :					
	Effectifs	%		Effectifs	%			
bon	7	39%	apprennent....	8	44%			
moyen	9	50%	comprennent...	10	56%			
faible	2	11%	Total	18	100%			
Total	18	100%						
								

Pour la 5^{ème} question : Le jugement des enseignants sur le niveau de leurs apprenants en langue française est décrit comme suit : la majorité des apprenants ont un niveau moyen traduit par un pourcentage un peu élevé 78%, par contre on trouve un pourcentage de 22% pour les apprenants qui ont un niveau faible. La majorité des apprenants (78%) se jugent de niveau moyen en langue française. Cela détecte que la plupart des apprenants sont un peu motivés en langue française, mais qu'ils peuvent encore avoir des lacunes à améliorer alors qu'un

nombre limité des apprenants possède un niveau faible en langue française, c'est-à-dire que ces apprenants rencontrent des difficultés importantes avec cette langue

Pour la 6^{ème} question : Les données fournies décrivent les activités de classe qui suscitent le plus d'intérêt de la part des apprenants. Dans cette description on trouve que la majorité des apprenants préfèrent la compréhension écrite et la production écrite qui partagent le même pourcentage 33%, alors qu'on trouve un pourcentage de 6% pour ceux qui préfèrent le vocabulaire et la compréhension de l'oral. Ces pourcentages montrent que les apprenants sont motivés par les activités qui impliquent la lecture et l'écriture et un intérêt limité pour le vocabulaire et la compréhension de l'oral, ce qui reflète leur manque de bagage linguistique.

Pour la 7^{ème} question : L'estimation du niveau de grammaire des apprenants par ce groupe des enseignants est décrite comme suit ; La moitié des apprenants (50%) ont un niveau moyen en grammaire, par contre un peu pourcentage 11% pour ceux qui ont un niveau faible en grammaire. Cela nous permet de dire que la majorité des apprenants peuvent améliorer leur niveau. Concernant les apprenants faibles les enseignants doivent adapter leur enseignement de la grammaire en renforçant les compétences des apprenants moyens et en offrant un soutien intensif aux apprenants ayant des difficultés (pendant les séances de rattrapage et de travaux dirigés).

Pour la 8^{ème} question : Les opinions des enseignants sur les méthodes d'enseignement des apprenants concernant la conjugaison des verbes sont décrites comme suit : on note qu'il existe deux pourcentages similaires l'un de 56 % pour les apprenants qui comprennent la conjugaison des verbes, l'autre de 44% pour les apprenants qui apprennent par cœur la conjugaison. Cette description nous ouvre nos yeux que les apprenants qui comprennent la conjugaison peuvent développer leur compétence de conjugaison alors que ceux qui apprennent par cœur, leur capacité à appliquer les règles de conjugaison est un peu limitée.

IV.2.3. Didactique et pédagogie de la grammaire

Q9 : En classe, accordez-vous plus d'importance ?			Q10 : Considérez-vous que vous consacrez suffisamment du temps à la grammaire ?		
	Effectifs	%		Effectifs	%
au vocabulaire	4	22%	oui	8	44%
à la conjugaison	2	11%	non	10	56%
au lexique	2	11%	Total	18	100%
production oral	2	11%			
production écrite	1	6%			
compréhension de l'écrit	7	39%			
Total	18	100%			
• au vocabulaire • à la conjugaison • au lexique • production oral • production écrite • compréhension de l'écrit			• oui • non		
Q11 : Combien de temps consacrez-vous à la grammaire dans une séquence pédagogique ?			Q12 : Faites-vous un enseignement de la grammaire ?		
	Effectifs	%		Effectifs	%
1h	11	61%	oui	7	39%
2h	5	28%	non	11	61%
3h	1	5%	Total	18	100%
autres	1	6%			
Total	18	100%			
• 1h • 2h • 3h • autres			• oui • non		

Pour la 9^{ème} question : D'après ces données on trouve que la majorité des enseignants par un pourcentage de 39% accordent plus d'importance en classe compréhension de l'écrit, alors qu'un pourcentage très limité 6% pour ceux qui s'intéressent à la production écrite. Cela se traduit par la centration des enseignants sur la lecture et la compréhension des apprenants aux textes ce qui important pour avoir une compétence linguistique tandis que la moindre attention à la production écrite est traduite par les mauvaises notes des apprenants aux devoirs et aux compositions car sa note dépasse 7/20 pour les 4AM

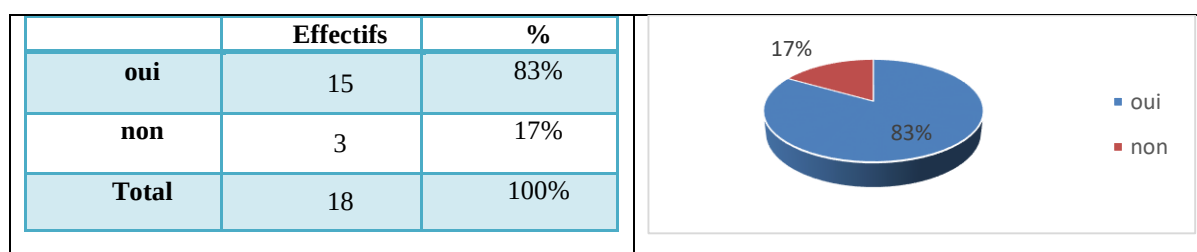
Pour la 10^{ème} question : Les données enregistrées décrivent les opinions des enseignants concernant le temps consacré à l'enseignement de la grammaire comme suit : un pourcentage important 56% pour les enseignants qui ne consacrent pas suffisamment du temps au grammaire, et un pourcentage de 44% pour ceux qui consacrent suffisamment du

temps à la grammaire. Cela peut indiquer un besoin de réévaluer la distribution du temps en classe pour s'assurer que la compétence grammaticale est adéquatement couverte.

Pour la 11^{ème} question : Les données fournies décrivent le temps que les enseignants consacrent à la grammaire dans une séquence pédagogique. Un pourcentage élevé 61% pour les enseignants qui consacrent 1 heure seulement à la grammaire dans une séquence pédagogique par contre un pourcentage très baissé pour ce qui consacrent 3 heures à la grammaire. La majorité des enseignants consacre une heure à la grammaire dans une séquence pédagogique, car ils respectent le temps consacré par le ministère de l'éducation alors qu'une minorité consacre 3 heures à la grammaire, ce qui peut indiquer que les enseignants estiment que la compétence grammaticale de leurs apprenant soit améliorer.

Pour la 12^{ème} question : Concernant la manière d'enseigner la grammaire, la plupart des enseignants par un pourcentage de 61%, déclarent qu'ils l'enseignent implicitement alors qu'un pourcentage considérable de 39%, pour ceux qui l'enseignent explicitement ; cela signifie que les enseignants varient les méthodes d'enseignement de la grammaire afin d'avoir les meilleures pratiques pour l'enseignement de la grammaire.

Q13 : Connaissez-vous la différence d'utilisation entre les auxiliaires "être" et "avoir" en français ?



Pour la 13^{ème} question : Concernant la connaissance de la différence d'utilisation entre les auxiliares "être" et "avoir" en français, un pourcentage très élevé 83% des enseignants répondent par oui alors qu'un pourcentage bas 17% répondent par non. Cette connaissance reflète que les enseignants interrogés sont bien formés dans les aspects fondamentaux de la grammaire française, notamment pour les temps composés comme le passé composé, et le petit pourcentage pourrait signaler une nécessité de formation ou de révision dans certains cas.

Q14 : Lesquelles ? Les réponses scannées seront représentées dans le tableau ci-dessous :

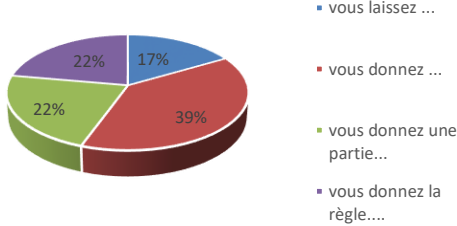
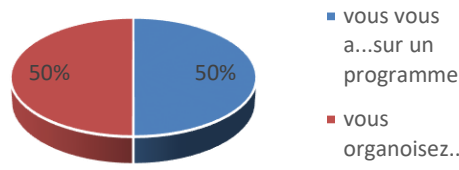
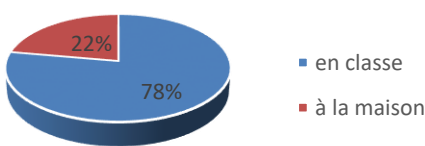
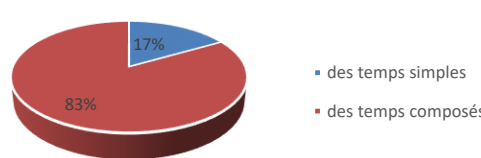
Etre est l'état de l'étant de celui qui est quelque chose. Avoir est l'état de l'ayant de celui à qui quelque chose. Etre s'emploie avec les verbes intransitifs + les verbes de déplacement Il s'emploie avec les verbes transitifs.....
- Lesquelles ? ...si le verbe est transitif il se conjugue avec avoir. S'il s'agit d'un verbe pronominal ou un verbe de mouvement la conjugaison se fait avec être. Presque la majorité des verbes du 2^{ème} groupe se conjuguent avec être
La majorité des verbes se conjuguent avec avoir et pour l'auxiliaire être je donne La Liste des 15 verbes + les verbes pronominaux
L'auxiliaire avoir est employé lorsqu'on veut insister sur l'action évoquée, alors que l'auxiliaire être sert plutôt à exprimer le résultat ou l'état qui résulte de cette action
- Lesquelles ? On utilise généralement l'auxiliaire être avec les verbes intransitifs et le verbes pronominaux, tandis que "avoir" est utilisé avec la plupart des autres verbes. Le premier est utilisé avec un verbe d'état et le deuxième avec un verbe d'action.
- Lesquelles ?dans les temps simples, le verbe être est utilisé pour la description et avoir pour la possessivité et dans les temps composés on utilise le verbe être avec les verbe intransitif et le verbe avoir avec le verbe transitif
- Lesquelles ?dans les temps simples, le verbe être est utilisé pour la description et avoir pour la possessivité et dans les temps composés on utilise le verbe être avec les verbe intransitif et le verbe avoir avec le verbe transitif
- Lesquelles ? L'auxiliaire avoir est employé lorsqu'on veut insister sur l'action évoquée, tandis que l'auxiliaire être sert plutôt à exprimer le résultat ou l'état qui résulte de cette action.
- Lesquelles ? dans les temps simples, le verbe être est utilisé pour la description et avoir pour la possessivité et dans les temps composés on utilise le verbe être avec les verbe intransitif et le verbe avoir avec le verbe transitif
- Lesquelles ?dans les temps simples, le verbe être est utilisé pour la description et avoir pour la possessivité et dans les temps composés on utilise le verbe être avec les verbe intransitif et le verbe avoir avec le verbe transitif
- Lesquelles ? L'auxiliaire avoir est employé lorsqu'on veut insister sur l'action évoquée, tandis que l'auxiliaire être sert plutôt à exprimer le résultat ou l'état qui résulte de cette action.
On emploie l'auxiliaire être quand le sujet subit l'action et avoir quand il fait l'action
- Lesquelles ?L'auxiliaire avoir est employé lorsqu'on veut insister sur l'action évoquée, alors que l'auxiliaire être sert plutôt à exprimer le résultat ou l'état qui résulte de cette
- Lesquelles ? Ils sont utilisés pour former les temps ça omposés l'auxiliaire être est utilisé avec les verbes qui expriment un état ou un mouvement tandis que avoir est utilisé avec la plupart des autres verbes qui

Commentaires et interprétations :

Pour la 20^{ème} question : Seize enseignants ont répondu à cette question la majorité déclarent que etre s'emploie avec les verbes intransitifs plus les verbes de déplacement, alors que avoir s'emploie avec les verbes transitifs. Les réponses des enseignants montrent une compréhension variée et souvent incorrecte des règles d'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir". Il est nécessaire de fournir une formation plus approfondie et des ressources pédagogiques claires pour aider les enseignants à transmettre ces concepts de

manière précise et efficace. Cela aide à réduire les erreurs et à améliorer la maîtrise de la conjugaison chez les apprenants

➤ Pédagogie de la grammaire

Q15 : Lors de l'étude d'un point de grammaire :			Q16 : Pour organiser la progression grammaticale en classe :		
	Effectifs	%		Effectifs	%
vous laissez ...	3	17%	vous vous a...sur un programme....	9	50%
vous donnez ...	7	39%	vous organisez...	9	50%
vous donnez une partie...	4	22%	Total	18	100%
vous donnez la règle....	4	22%			
Total	18	100%			
					
Q17 : En général, les exercices de grammaire se font :			Q19 : Avez-vous des difficultés à l'enseignement :		
	Effectifs	%		Effectifs	%
en classe	14	78%	des temps simples	3	17%
à la maison	4	22%	des temps composés	15	83%
Total	18	100%	Total	18	100%
					

Q18 : Pourquoi ?	
☐	Pourquoi ?afin d'évaluer le travail de mon élève puis proposer une remédiation pour les élèves en difficulté.
☒	Si on leur donne un travail à la maison ils trichent
☐	Pourquoi ? Pour mieux interagir et pour garantir l'effort propre aux
☐	Pourquoi ? parcequ'elle répond aux caractéristiques du texte étudié.
☐	Pourquoi ? Afin d'avoir un effort personnel.
☐	Pourquoi ? Afin d'avoir un effort personnel.
☐	Pourquoi ? pour une meilleure efficacité
☐	Pourquoi ? .. pour bien évaluer les élèves dans la class puis on prend en compte les différentes démarches de la remédiation.....
☐	Pourquoi ? ...pour aider les élèves à comprendre les règles et les structures de langue ce qui améliore leur capacité à s'exprimer clairement et à écrire correctement.....

Pourquoi ? pour renforcer la compréhension immédiate.
Pourquoi ? pour renforcer la compréhension immédiate.
Commentaires et interprétations :
Pour la 15^{ème} question : Seuls 11 enseignants ont répondu à cette question, la majorité parmi eux (6 enseignants) préfèrent que les exercices de grammaire se fassent en classe afin de les contrôler, bien que certains enseignants (5 enseignants) reconnaissent aussi les avantages des devoirs à la maison pour encourager l'effort personnel et la compréhension approfondie des règles de grammaire. Cela nous permet de dire que l'accompagnement des apprenants est nécessaire soit en classe ou à la maison.

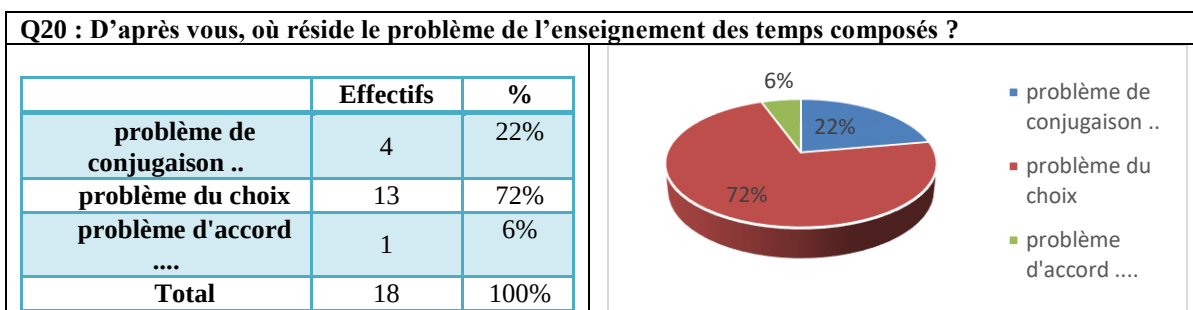
Pour 15^{ème} question : Sur les méthodes d'enseignement utilisées lors de l'étude d'un point de grammaire, nous trouvons les données suivantes : la plupart des enseignants par un pourcentage de 39 % disent qu'ils donnent la règle complète à leurs apprenants, par contre un pourcentage de 17% disent qu'ils donnent une partie de la règle seulement. Cela peut indiquer que la majorité des enseignants préfèrent aller directement au but, tandis que la minorité préfèrent le travail collectif afin de trouver la règle correcte.

Pour la 16^{ème} question : Pour analyser et interpréter les résultats de la question Q13 sur l'organisation de la progression grammaticale en classe, nous examinerons les données en nous concentrant sur les pourcentages égaux pour ceux qu'ils s'appuient sur le programme ministériel et ceux qui s'appuient sur leur propre progression. Cette égalité reflète un équilibre entre la conformité aux directives officielles et l'autonomie professionnelle, permettant aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des besoins spécifiques de leurs apprenants.

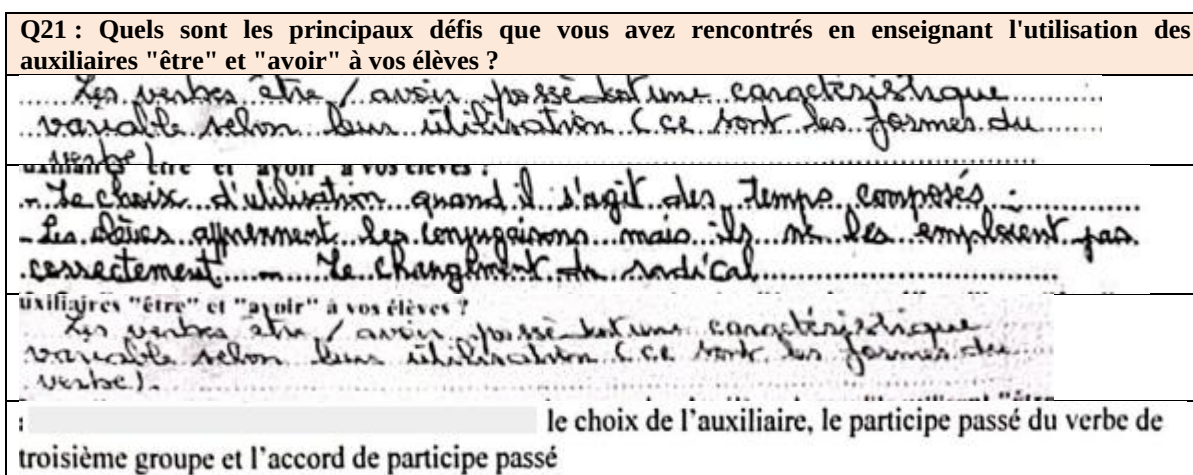
Pour la 17^{ème} question : Concernant l'endroit où les exercices de grammaire se font généralement, nous avons enregistré des données qui sont traduites comme suit : une majorité significative des enseignants (78%) déclarent que les exercices de grammaire se font en classe, alors qu'une minorité (22%) des enseignants indiquent que les exercices de grammaire se font à la maison. Cette divergence nous permet de remarquer une contradiction, la majorité disaient qu'elle consacre 1heure à la grammaire par séquence et maintenant la majorité dise qu'elle fait les exercices de grammaire en classe. En tant de professeur avec plus de 14 ans d'expérience nous affirmons qu'une heure ne suffit pas pour présenter la leçon et appliquer des exercices en classe et il faut que la tutelle consacre le temps adéquat à cette activité.

Pour la 19^{ème} question : afin d'analyser et interpréter les résultats de cette question sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement des temps, nous avons trouvé les données qui seront décrites comme suit : une grande majorité des enseignants (83%) déclarent qu'ils ont des difficultés à enseigner les temps composés, alors que seuls 17% disent qu'ils ont des difficultés à enseigner les temps simples. Cela montre que les temps composés tels que le passé composé, le plus que parfait et le futur antérieur sont perçus comme particulièrement complexes et difficiles à transmettre aux élèves, et les temps simples, comme le présent, le futur et l'imparfait, sont perçus comme plus faciles à enseigner et à apprendre.

IV.2.4. Difficultés de conjugaisons et perspectives de régulation des enseignants



Pour la 20^{ème} question : Pour analyser et interpréter les résultats de cette question sur les problèmes perçus dans l'enseignement des temps composés nous avons enregistré les données qui seront traduit comme suit : La grande majorité des enseignants (72%) identifient le choix de l'auxiliaire (être ou avoir) comme le principal problème dans l'enseignement des temps composés. Par contre une minorité 6%perçoit l'accord du participe passé comme le principal problème. Cela indique que le choix de l'auxiliaire est particulièrement complexe et source de confusion pour les élèves et il est possible que les règles d'accord du participe passé soient mieux comprises par les élèves,



Si on apprend la règle à ma lettre nous nous rencontrons aucun défi ➤ le choix et l'utilisation des deux auxiliaires être/avoir, malgré qu'ils sachent que cette règle existe et ils l'apprennent par cœur mais ils se trompent. ➤ L'accord du participe passé. ➤ Le participe passé du verbe à conjugué Les élèves ont du mal à repérer les verbes d'état qui n'ont pas de COD . identification du temps et du verbe conjugué... Les élèves mémorisent les verbe oralement seulement les élèves ne savent pas distinguer entre les deux auxiliaires notamment aux temps composés. 21- Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés en enseignant l'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir" à vos élèves ? Certains Défis comprennent la compréhension conceptuelle, la conjugaison verbale, le contexte d'utilisation et la pratique et la répétition..... Q22 : Quelles sont les erreurs courantes que vous observez chez les élèves lorsqu'ils utilisent "être" et "avoir" ? Ce sont les formes du verbe : la voix active / passive Des difficultés du choix des verbes (être / avoir)..... Ils confondent entre les deux..... Ce sont les formes du verbe : la voix active / passive Des difficultés du choix des verbes (être / avoir)..... Le choix de l'auxiliaire...-l'accord de participe passé Bien entraîner les élèves ➤ Ils se trompent dans l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. ➤ ils confondent qu'il y ait accord en genre et en nombre entre sujet et verbe « la présence d'accord quand l'auxiliaire est (être) et son absence quand l'auxiliaire est (avoir) Le choix de l'auxiliaire, la formation du participe passé et l'accord . Une écriture fausse Manque de mémorisation La conjugaison et le choix du temps. Ils emploient toujours l'auxiliaire avoir. L'utilisation incorrecte de être et avoir come verbes auxiliaires dans les temps composés aussi l'utilisation inappropriée de être et avoir comme verbes principaux.....
--

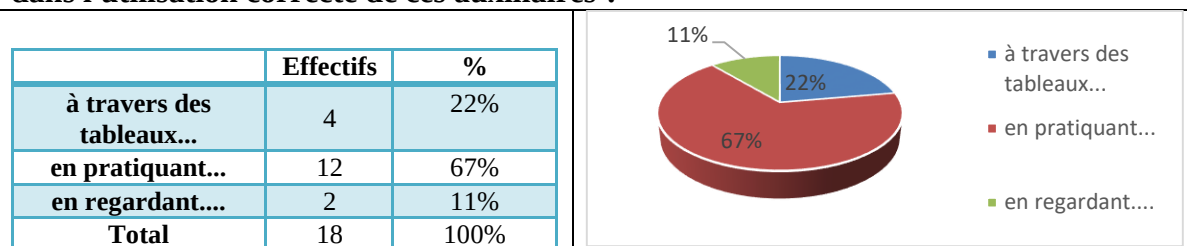
Commentaire et interprétation

Pour la 21^{ème} question : Seuls 11 enseignants ont répondu à cette question, concernant les principaux défis rencontrés par ce public est la majorité (4 enseignant) déclare que les apprenants ont des difficultés de choisir correctement tandis que la minorité (2 enseignants) affirme que les élèves ne savent pas toujours distinguer correctement entre les auxiliaires "être" et "avoir", surtout aux temps composés. Cela confirme ce qu'on a dit déjà dans l'analyse de la question n° 20 (L'ambiguïté de l'attribution de l'auxiliaire « être » et « avoir »).

Pour la 22^{ème} question : Seuls 11 enseignants ont répondu à cette question. La majorité d'entre eux (4 enseignants) déclare que le choix incorrect de l'auxiliaire est une erreur courante chez les apprenants du moyen, alors que la minorité (1 enseignant) affirme que les élèves ont des difficultés à former correctement le participe passé et à se souvenir des règles associées. Cela affirme que les apprenants ont des difficultés d'attribution de l'auxiliaire être et avoir.

➤ **Les perspectives de régulation des erreurs de conjugaison au temps composé**

Q23 : Comment motivez-vous vos élèves à s'intéresser à la grammaire et à s'améliorer dans l'utilisation correcte de ces auxiliaires ?



Commentaire et interprétation :

Pour la 23^{ème} question : Les résultats montrent que la majorité des enseignants (67%) préfèrent motiver leurs élèves à travers la pratique des exercices de conjugaison, ce qui souligne l'importance de la pratique active et régulière dans l'apprentissage de la grammaire, tandis qu'une minorité (11%) utilise des vidéos et des applications interactives, indiquant une utilisation limitée des technologies modernes chez nous.

Q24 : Quels conseils donneriez-vous aux enseignants pour aider leurs élèves à utiliser ces auxiliaires correctement ?

...Proposer des exercices ciblés, des explications claires et des exemples concrets.....
.....Il faut appliquer bien cette utilisation de chaque auxiliaires (soit être ou avoir), par des exercices oraux ou écrit pour une bonne mémorisation par notre élèves.....
De leur faire apprendre des règles simples et efficace Il faut que les élèves sachent bien le sens et la différence entre les deux auxiliaires avant la conjugaison.
La répétition des deux verbes par l'écrit plusieurs fois. Faire beaucoup d'exercice de conjugaison.
...L'emploi à l'oral pour maîtriser leur utilisation.....
Simplifier la règle en utilisant des schémas et des exemples, tels (les verbes de la maison) et proposer des exercices variés visant à enrichir le vocabulaire et s'habituer à trouver l'auxiliaire convenable.
➤ Ils se trompent dans l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. ➤ ils confondent qu'il y ait accord en genre et en nombre entre sujet et verbe « la présence d'accord quand l'auxiliaire est (être) et son absence quand l'auxiliaire est (avoir)

Bien entraîner les élèves.
On demande aux élèves de construire des phrases personnelles avec des verbes au passé composé oralement ou par écrit.
Apprendre la conjugaison d'un verbe en le situant dans un contexte (phrase), autrement dit, conjugaison + grammaire.
Maîtriser les règles sur l'usage du participe passé avec être et avoir pour ne plus faire d'erreurs avec les temps composés.
Q25 : Avez-vous des techniques spécifiques pour aider les élèves à mémoriser les conjugaisons de verbes avec "être" et "avoir" ?
...Oui, à travers des exercices de répétition, des activités ludiques qui peuvent être plus efficace.
C'est mieux de donner aux élèves des situations problème sur un thème précis puis on les laisse à produire librement des passages écrits puis les présentés oralement (on insiste à la consigne sur l'utilisation des verbes être et avoir beaucoup plus). Dans ce cas on gagne la conjugaison et la bonne emploi de ces verbes.
Il faut apprendre par cœur les verbes conjugués avec être.
La répétition.
Les exercices de pratique régulière, tels que des jeux de conjugaison ou des quiz, peuvent également aider à renforcer la mémorisation.
➤ Il est nécessaire que les élèves doivent effectuer d'exercices d'application, et qu'ils connaissent tous les temps et les règles de la conjugaison, aussi qu'ils apprennent à faire la distinction entre les deux auxiliaires (être ou avoir).
Créer des cartes mentales
le pratique quotidien oralement au milieu de la classe ou par écrit
Exercice de classement dans un tableau les verbes qui se conjuguent avec chaque auxiliaire en mentionnant les cas particuliers.
Apprendre par cœur les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être / avoir.

Commentaire et interprétation :

Pour la 24^{ème} question : Seuls 11 enseignants ont répondu à cette question, la majorité parmi eux (5 enseignants) recommandent des explications claires, 4 enseignants encouragent un suivi attentif, 4 autres utilisent la répétition, la minorité parmi eux exigent la contextualisation afin d'aider les élèves à maîtriser à l'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir". Cela permet de dire que les explications des enseignants sont précieuses pour que les apprenants soient compétents.

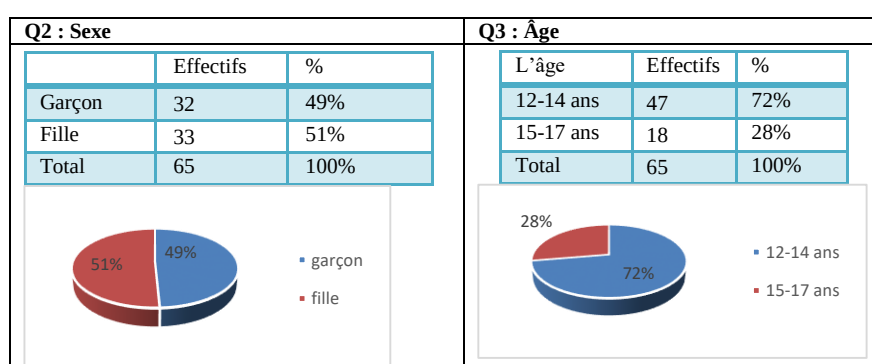
Pour la 25^{ème} question : Seuls 10 enseignants ont répondu à cette question. Concernant les techniques spécifiques pour aider les élèves à mémoriser les conjugaisons de verbes avec "être" et "avoir", la majorité (4 enseignants) préfèrent des exercices de répétition et de

pratique régulière, deux parmi eux parlent des activités ludiques et des situations problèmes, deux autres parlent de l'apprentissage par cœur, minorité propose la création de cartes mentales, et une pratique quotidienne. Ces différentes approches montrent l'importance d'une combinaison de méthodes pour une mémorisation efficace

IV.3. Analyse des données du questionnaire des apprenants

Avant d'analyser et interpréter ces données, nous attirons votre attention que tous les apprenants (65) enquêtés sont des apprenants de différentes classes de 3AM, de notre terrain de recherche.

IV.3.1. Profils des apprenants

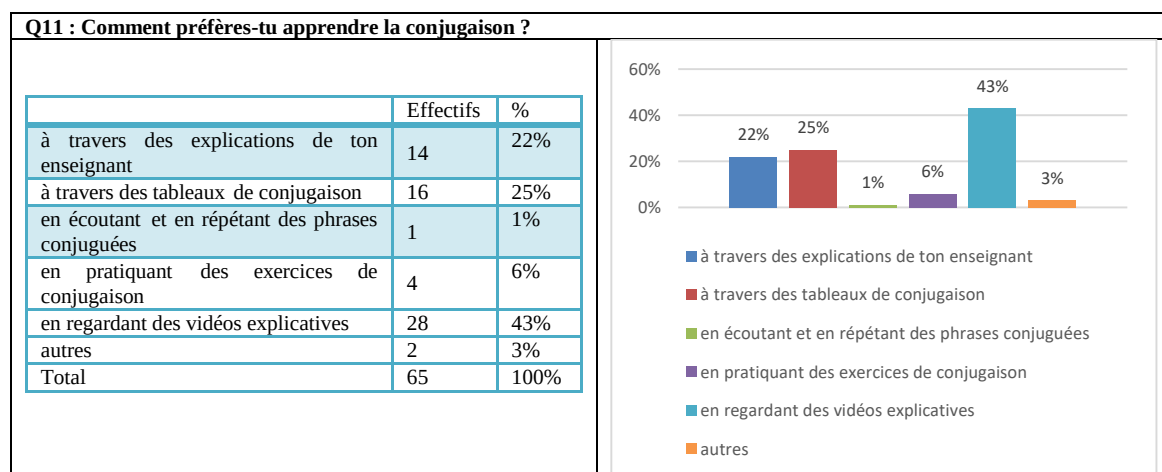
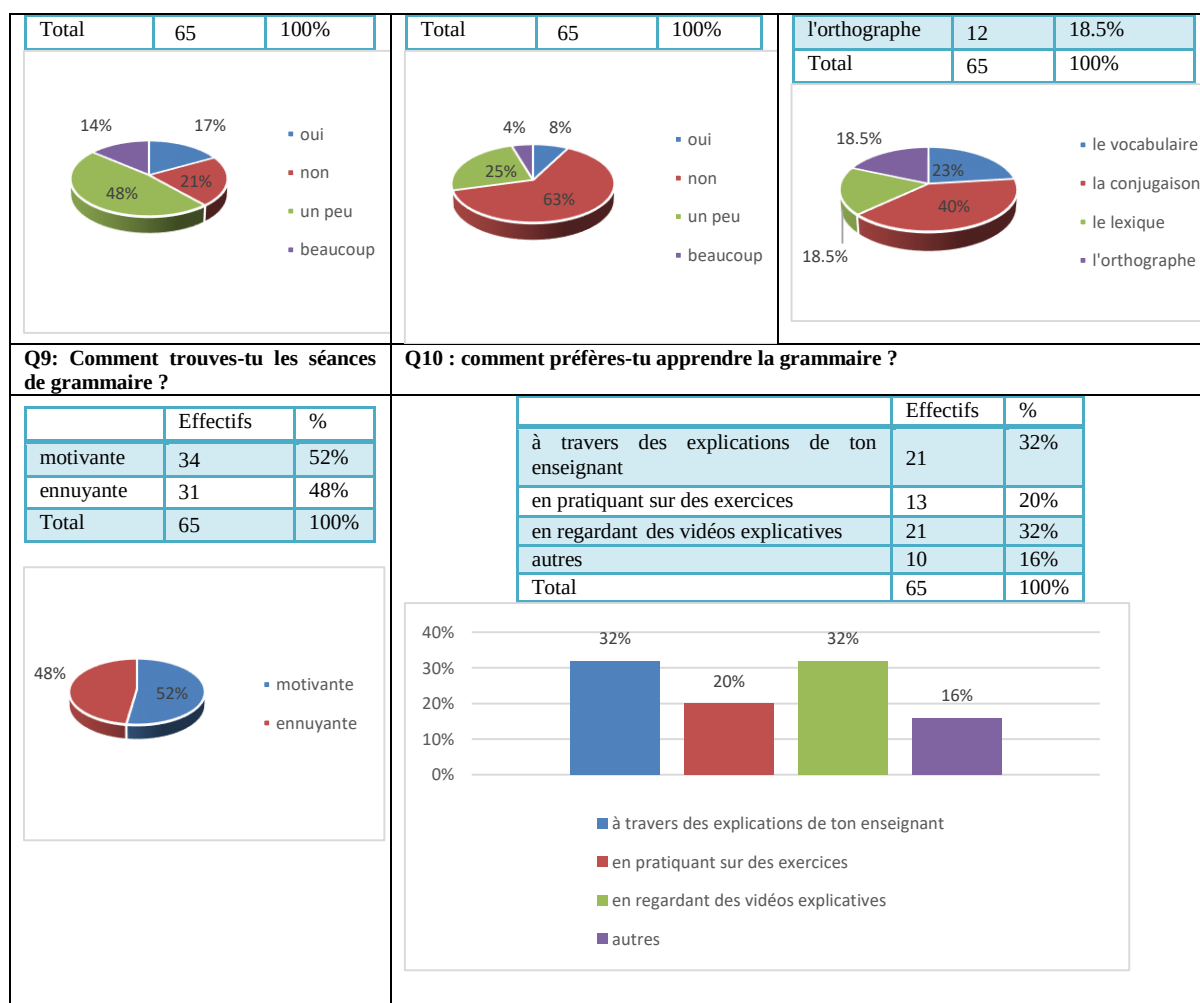


Pour la 1^{ère} question : Les données montrent une répartition relativement équilibrée entre les garçons et les filles. Les pourcentages de garçons (49%) et de filles (51%) sont très proches, indiquant que les deux groupes sont presque également représentés. Par contre cet équilibre n'est pas appliqué avec notre public-cible (38 % des filles et 62 % des garçons).

Pour la 2^{ème} question : la répartition par âge dans ce groupe montre une grande majorité de jeunes de 12 à 14 ans (72%) par rapport aux adolescents de 15 à 17 ans (28%). Cela indique le nombre important de répétitifs dans cet établissement confirmé par la présence de 9 répétitifs dans notre échantillon, presque le tiers.

IV.3.2. Préférence d'apprentissage des points de langues

Q6 : Aimes-tu apprendre la langue française ?			Q7 : Aimes-tu les leçons de grammaire ?			Q8 : Comprends-tu mieux		
	Effectifs	%		Effectifs	%		Effectifs	Pourcentage %
oui	11	17%	Oui	5	8%	le vocabulaire	15	23%
non	14	21%	Non	41	63%	la conjugaison	26	40%
un peu	31	48%	Un peu	16	25%	le lexique	12	18.5%
beaucoup	9	14%	Beaucoup	3	4%			



Pour la 6^{ème} question : La répartition des réponses montre que 48% des élèves ont un intérêt modéré pour l'apprentissage du français, et seuls 14% aiment beaucoup l'apprendre. Donc, il est nécessaire de renforcer l'intérêt des élèves modérément intéressés afin d'augmenter le nombre de ceux qui aiment beaucoup apprendre le français.

Pour la 7^{ème} question : La répartition des réponses montre que 63% des élèves n'aiment pas les leçons de grammaire, tandis que seulement 4% les aiment beaucoup. Ces données

indique qu'il est important de comprendre les raisons de ce désintérêt pour y remédier efficacement.

Pour la 8^{ème} question : La répartition des réponses montre que la conjugaison est un peu comprise par les élèves (40%), pour le lexique et l'orthographe, chacun à 18,5%. Ces données soulignent la nécessité de renforcer les méthodes d'enseignement pour le lexique et l'orthographe, tout en continuant à soutenir et à améliorer l'enseignement de la conjugaison et du vocabulaire.

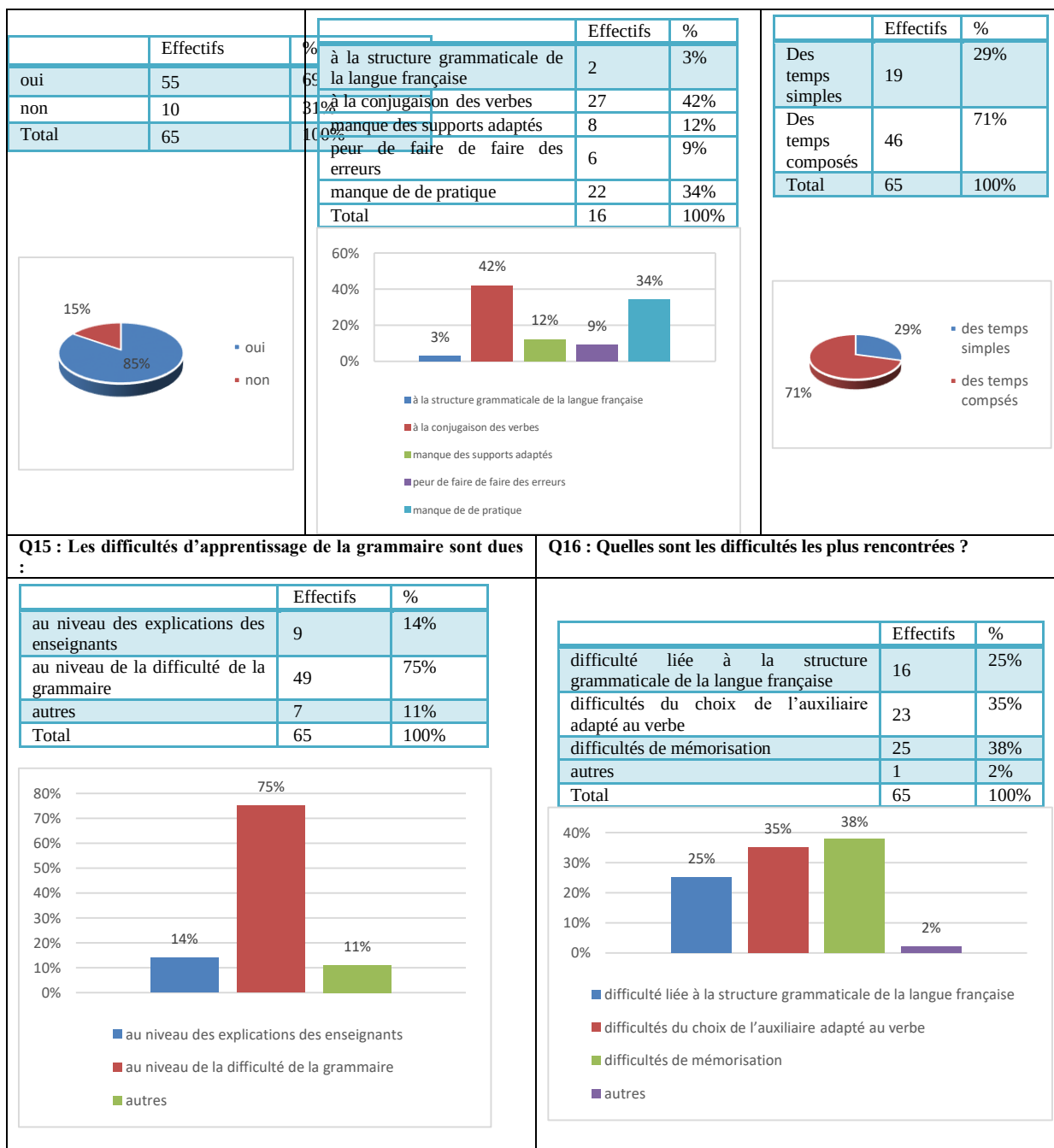
Pour la 9^{ème} question : La répartition des réponses montre que 52% des élèves trouvent les séances de grammaire motivantes, tandis que 48% les trouvent ennuyantes, une proportion presque égale, souligne la nécessité d'améliorer et de diversifier les méthodes pédagogiques pour maintenir l'intérêt de tous les élèves. Il sera bénéfique d'intégrer des activités interactives, des technologies éducatives, pour rendre les leçons de grammaire plus dynamiques et motivantes.

Pour la 10^{ème} question : La répartition des réponses montre que les élèves sont également divisés entre la préférence pour les explications de l'enseignant et les vidéos explicatives (32% chacune), tandis que 16% préfèrent d'autres méthodes. Cela montre que les élèves sont divisés entre des méthodes traditionnelles d'enseignement en classe et des méthodes modernes utilisant des supports vidéo.

Pour la 11^{ème} question : La répartition des réponses met en évidence une forte préférence des élèves pour l'apprentissage de la conjugaison à travers des vidéos explicatives (43%). Par contre, la méthode "En écoutant et en répétant des phrases conjuguées" est la moins populaire, avec seulement 1,5% de préférence. Cela souligne l'efficacité des supports visuels dans l'apprentissage de la conjugaison, tandis que l'écoute et la répétition de phrases conjuguées semblent ne pas être préférées par les élèves interrogés.

IV.3.3. Difficultés d'apprentissage de la grammaire : conjugaison et choix de l'auxiliaire

Q12 : As-tu des difficultés pour apprendre la grammaire ?	Q13 : Cette difficulté réside :	Q14 : Trouves-tu des difficultés à l'apprentissage :
---	---------------------------------	--



Pour la 12^{ème} question : La répartition des réponses montre que la grande majorité des élèves (69%) rencontrent des difficultés pour apprendre la grammaire, tandis qu'une minorité relative (31%) déclare ne pas avoir de difficultés. Ces résultats soulignent l'importance d'identifier et de répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage de la grammaire, afin de les aider à développer leur compétence grammaticale.

Pour la 13^{ème} question : La majorité importante des élèves (42%) identifient la conjugaison des verbes comme étant la principale source de difficulté dans l'apprentissage de la grammaire, tandis que seuls 3% des élèves identifient la structure grammaticale de la

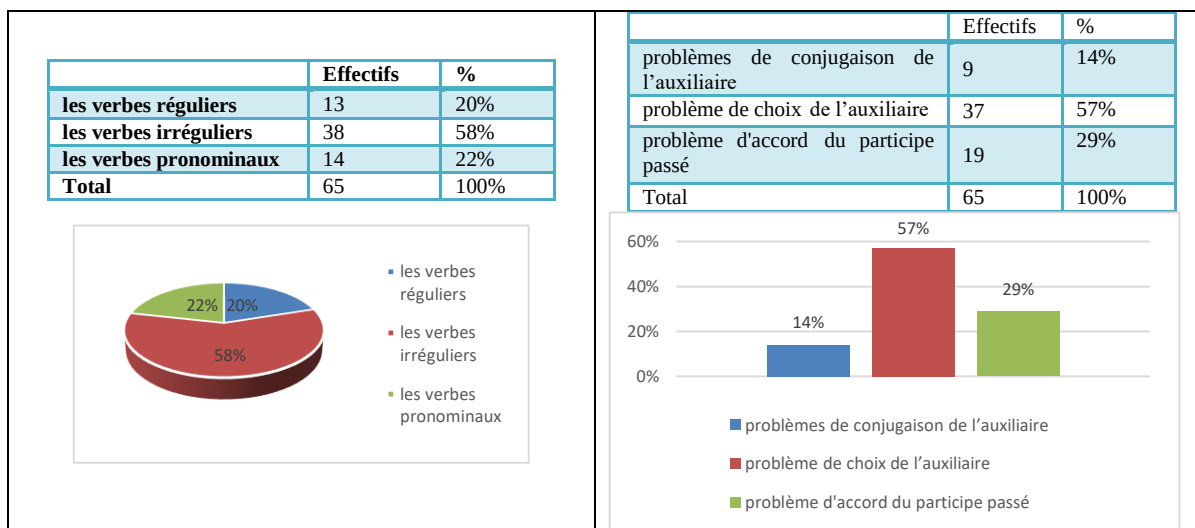
langue française comme étant leur principale difficulté. Cela indique que la formation des verbes est un domaine particulièrement complexe pour les apprenants.

Pour la 14^{ème} question : La répartition des réponses montre que la majorité écrasante des élèves (71%) rencontrent des difficultés avec les temps composés, tandis qu'un peu moins d'un tiers des élèves (29%) rencontrent des difficultés avec les temps simples. Ces résultats mettent en évidence les défis particuliers associés à l'apprentissage des temps composés en français, ce qui souligne l'importance de fournir un soutien supplémentaire et des explications claires sur ce sujet.

Pour la 15^{ème} question : La grande majorité des élèves (75%) considèrent que les difficultés d'apprentissage de la grammaire sont dues à la complexité de la grammaire elle-même, tandis qu'un pourcentage beaucoup plus faible (14%) attribue ces difficultés au niveau des explications des enseignants. Cela montre que la plupart des enseignants font bien leur travail, mais que la grammaire peut être difficile à comprendre. Il est important de créer des méthodes d'enseignement qui aident les élèves à surmonter cette difficulté.

Pour la 16^{ème} question : Les difficultés les plus rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de la grammaire sont la mémorisation (38%), suivie des difficultés du choix de l'auxiliaire adapté au verbe (35%) et des difficultés liées à la structure grammaticale de la langue française (25%). Ces résultats montrent que l'apprentissage de la grammaire comporte différents défis et soulignent l'importance d'une approche d'enseignement adaptée pour aider les élèves à les surmonter.

➤ Difficultés d'apprentissage de la conjugaison



Pour la 17^{ème} question : La conjugaison des verbes français est largement perçue comme difficile par les élèves, avec une majorité importante 37% la trouvent moyennement difficile et 35% la trouvent très difficile. Ces résultats soulignent l'importance d'une approche d'enseignement efficace et de ressources pédagogiques adaptées pour aider les élèves à maîtriser la conjugaison des verbes français.

Pour la 18^{ème} question : La majorité écrasante des élèves (82%) trouvent que les temps composés sont les plus difficiles à conjuguer. Un pourcentage beaucoup plus faible d'élèves (18%) considère que les temps simples sont les plus difficiles à conjuguer. Cela indique que les élèves rencontrent un grand défi avec des temps composés comme le passé composé, le plus-que-parfait, ..., par contre les temps simples, tels que le présent, l'imparfait et le futur simple, sont généralement plus accessibles pour les élèves.

Pour la 19^{ème} question : La majorité des élèves (58%) trouvent que les verbes irréguliers sont les plus difficiles à conjuguer, suivis par les verbes pronominaux (22%) et les verbes réguliers (20%). Ces résultats montrent que l'enseignement des verbes irréguliers nécessite des stratégies spécifiques pour aider les élèves à surmonter ces difficultés, tandis que les verbes réguliers sont généralement bien maîtrisés. Les verbes pronominaux, nécessitent également une attention particulière en raison de leur complexité.

Pour la 20^{ème} question : La majorité importante des élèves (57%) trouvent que le principal problème dans l'apprentissage des temps composés est le choix de l'auxiliaire, et un faible pourcentage (14%) lié aux problèmes de conjugaison de l'auxiliaire. Ces résultats montrent que les enseignants devraient concentrer leurs efforts sur l'enseignement des règles et exceptions pour le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé afin d'aider les élèves à surmonter ces défis.

IV.3.4. Pratiques d'emploi des auxiliares

Q21 : Comment trouves-tu ton niveau en conjugaison ?			Q22 : Fais-tu des activités de conjugaison en dehors des heures de classe ?																																			
<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>excellent</td><td>1</td><td>2%</td></tr><tr><td>bon</td><td>8</td><td>12%</td></tr><tr><td>moyen</td><td>34</td><td>52%</td></tr><tr><td>faible</td><td>22</td><td>34%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	excellent	1	2%	bon	8	12%	moyen	34	52%	faible	22	34%	Total	65	100%	<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>quotidiennement</td><td>5</td><td>8%</td></tr><tr><td>une fois par semaine</td><td>21</td><td>32%</td></tr><tr><td>jamais</td><td>39</td><td>60%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	quotidiennement	5	8%	une fois par semaine	21	32%	jamais	39	60%	Total	65	100%
	Effectifs	%																																				
excellent	1	2%																																				
bon	8	12%																																				
moyen	34	52%																																				
faible	22	34%																																				
Total	65	100%																																				
	Effectifs	%																																				
quotidiennement	5	8%																																				
une fois par semaine	21	32%																																				
jamais	39	60%																																				
Total	65	100%																																				
Q23 : Peux-tu expliquer brièvement la différence entre les auxiliaires "être" et "avoir" en français et quand ils sont utilisés ?			Aucun élève n'a répondu à cette question ouverte																																			
Q24 : En ce qui concerne l'emploi de "être" et "avoir", est-ce que tu arrives à ? R24-a : reconnaître ton erreur			Q24 : En ce qui concerne l'emploi de "être" et "avoir", est-ce que tu arrives à ? R24-b : choisir facilement entre les deux																																			
<table><tr><td></td><td>Effe</td><td>%</td></tr><tr><td>oui</td><td>36</td><td>40%</td></tr><tr><td>non</td><td>39</td><td>60%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effe	%	oui	36	40%	non	39	60%	Total	65	100%	<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>oui</td><td>20</td><td>31%</td></tr><tr><td>non</td><td>45</td><td>69%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	oui	20	31%	non	45	69%	Total	65	100%									
	Effe	%																																				
oui	36	40%																																				
non	39	60%																																				
Total	65	100%																																				
	Effectifs	%																																				
oui	20	31%																																				
non	45	69%																																				
Total	65	100%																																				
Q24 : En ce qui concerne l'emploi de "être" et "avoir", est-ce que tu arrives à ? R24-c : corriger ton erreur			Q24 : En ce qui concerne l'emploi de "être" et "avoir", est-ce que tu arrives à ? R24-d : à conjuguer facilement avec les verbes																																			
<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>oui</td><td>23</td><td>35%</td></tr><tr><td>non</td><td>42</td><td>65%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	oui	23	35%	non	42	65%	Total	65	100%	<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>oui</td><td>30</td><td>46%</td></tr><tr><td>non</td><td>35</td><td>54%</td></tr><tr><td>Total</td><td>65</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	oui	30	46%	non	35	54%	Total	65	100%									
	Effectifs	%																																				
oui	23	35%																																				
non	42	65%																																				
Total	65	100%																																				
	Effectifs	%																																				
oui	30	46%																																				
non	35	54%																																				
Total	65	100%																																				
Q25 : Comment te motives-tu à apprendre à la conjugaison et à t'améliorer dans l'utilisation correcte de ces auxiliares ?																																						
<table><tr><td></td><td>Effectifs</td><td>%</td></tr><tr><td>à travers des tableaux de conjugaison</td><td>7</td><td>11%</td></tr><tr><td>en pratiquant des exercices de conjugaison</td><td>20</td><td>31%</td></tr><tr><td>en écoutant et en répétant des phrases conjuguées</td><td>9</td><td>14%</td></tr><tr><td>en regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives</td><td>25</td><td>38%</td></tr><tr><td>autres</td><td>4</td><td>6%</td></tr><tr><td>Total</td><td>16</td><td>100%</td></tr></table>				Effectifs	%	à travers des tableaux de conjugaison	7	11%	en pratiquant des exercices de conjugaison	20	31%	en écoutant et en répétant des phrases conjuguées	9	14%	en regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives	25	38%	autres	4	6%	Total	16	100%															
	Effectifs	%																																				
à travers des tableaux de conjugaison	7	11%																																				
en pratiquant des exercices de conjugaison	20	31%																																				
en écoutant et en répétant des phrases conjuguées	9	14%																																				
en regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives	25	38%																																				
autres	4	6%																																				
Total	16	100%																																				

Pour la 21^{ème} question : La majorité des élèves (52%) estiment avoir un niveau moyen en conjugaison, tandis que 14% des élèves se considèrent bons ou excellents. Ces résultats montrent la nécessité de multiplier les efforts pédagogiques pour améliorer les compétences en conjugaison et renforcer la confiance des élèves dans cette compétence essentielle.

Pour la 22^{ème} question : Les données indiquent que la majorité des élèves (60%) ne pratiquent jamais la conjugaison en dehors des heures de classe, tandis qu'une petite minorité (environ un cinquième, soit 20%) en fait une activité quotidienne. Cette situation a un impact négatif sur les résultats des apprenants. Il est donc bénéfique d'encourager la pratique à domicile pour renforcer leurs compétences en conjugaison.

Pour la 23^{ème} question : Le fait que les élèves n'aient pas répondu à cette question indique qu'ils pourraient avoir des difficultés à comprendre les concepts des auxiliaires "être" et "avoir". Pour les aider, il est important d'utiliser des méthodes pédagogiques interactives et visuelles, comme des jeux de rôle ou des exemples concrets. De plus, cela peut être dû à un manque de pratique linguistique pour répondre. Donc, il est essentiel d'encourager les élèves à pratiquer la langue française à l'écrit et à l'oral pour améliorer leurs compétences linguistiques et leur capacité à exprimer leurs idées.

Pour la 24^{ème} question :

- Concernant la reconnaissance de leurs erreurs, 40% des élèves reconnaissent leurs erreurs dans l'emploi de "être" et "avoir", tandis que 60% ne le font pas. Cela montre qu'il y a un besoin d'amélioration dans la reconnaissance des erreurs chez la majorité des élèves.
- Concernant le choix entre "être" et "avoir", seuls 31% des élèves déclarent pouvoir le faire facilement, tandis que 69% ne le peuvent pas. Cela indique qu'une grande majorité des élèves rencontrent des difficultés dans le choix approprié entre ces deux auxiliaires.
- Concernant la correction de leurs erreurs dans l'utilisation de "être" et "avoir", 35% des élèves déclarent pouvoir le faire, tandis que 65% ne le peuvent pas. Cela montre qu'une majorité d'élèves rencontrent des difficultés à corriger leurs erreurs une fois qu'elles ont été identifiées. Il serait donc bénéfique de fournir des activités supplémentaires pour les aider à améliorer leurs compétences dans ce domaine grammatical.
- En ce qui concerne la conjugaison avec les verbes, 46% des élèves peuvent la faire facilement, tandis que 54% rencontrent des difficultés dans ce domaine. Il est donc important de renforcer l'enseignement de la conjugaison et de proposer des exercices pratiques pour aider les élèves à s'améliorer.

Pour la 25^{ème} et la dernière question : La plupart des élèves (38%) se motivent à apprendre la conjugaison en regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives, tandis que seuls 11% utilisent des tableaux de conjugaison, et 6% ont d'autres méthodes de motivation. Cela montre l'importance des ressources numériques dans l'apprentissage de la conjugaison, En d'autres termes, les ressources numériques offrent une

approche plus dynamique et interactive pour apprendre la conjugaison, ce qui peut être bénéfique pour les apprenants.

IV.4. Analyse des données⁶ de la compétence de conjugaison au passé composé

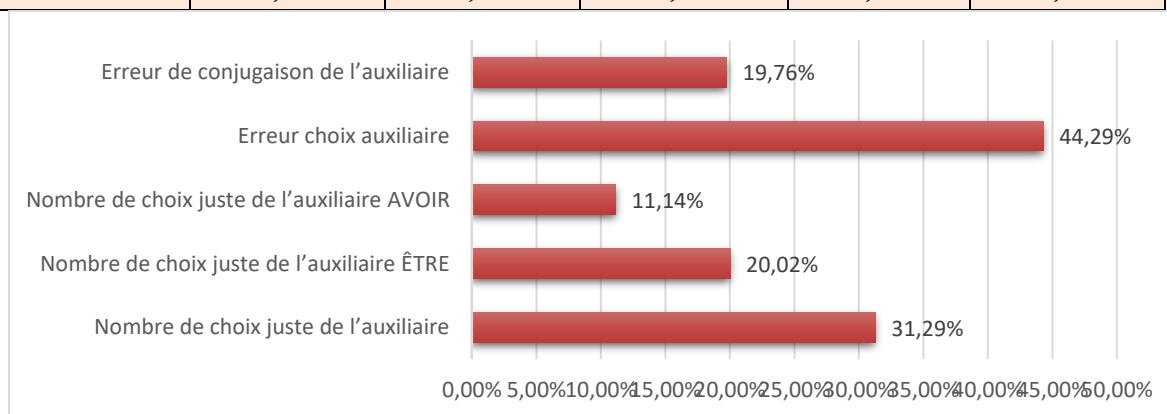
Cette section présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies dans les productions écrites des apprenants, suite à la consigne de raconter un accident de la circulation en utilisant le passé composé. L'objectif est d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants dans la conjugaison au passé composé, notamment en ce qui concerne le choix adéquat de l'auxiliaire, l'accord du participe passé, et l'utilisation correcte du participe passé lui-même. Les données sont présentées sous forme de tableaux, avec des indications sur le nombre total de verbes employés, le nombre de verbes conjugués au passé composé, ainsi que les erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants.

IV.4.1. Compétence de choix de l'auxiliaire

Cette analyse examine la compétence des apprenants dans le choix de l'auxiliaire approprié ("être" ou "avoir") pour conjuguer des verbes au passé composé. Les données sont tirées des réponses des apprenants à un test de conjugaison. L'objectif est de mesurer leur capacité à choisir correctement l'auxiliaire en fonction des verbes fournis. Les données recueillies sont présentées sous forme d'un tableau, comprenant le nombre total de verbes à conjuguer, les choix corrects des auxiliaires "être" et "avoir", les erreurs de choix d'auxiliaire et les erreurs de conjugaison de l'auxiliaire. Voici le résumé des résultats obtenus dans le tableau et la figure qui suivent :

- **Analyse et interprétation des données de choix de l'auxiliaire**

Nombre total des verbes à conjuguer	Nombre de choix juste de l'auxiliaire	Nombre de choix juste de l'auxiliaire ÊTRE	Nombre de choix juste de l'auxiliaire AVOIR	Erreur choix auxiliaire	Erreur de conjugaison de l'auxiliaire
29	9,076923	5,807692	3,230769	12,84615	5,730769
Moyennes					
% sur 29	31,29%	20,02%	11,14%	44,29%	19,76%



⁶ Annexe 7 : Exemple de copies des apprenants pour la production écrite et aussi pour le test de conjugaison

Tableau N° 11 : La compétence de choix de l'auxiliaire (Test)

L'analyse des données met en évidence les difficultés persistantes des apprenants concernant le choix des auxiliaires "être" et "avoir". Les erreurs fréquentes observées soulignent la nécessité urgente d'une révision approfondie des bases grammaticales et d'une pratique intensive à travers des exercices adaptés. Cela permet de dire qu'il est recommandé de varier les stratégies pédagogiques ainsi qu'un accompagnement de la part des enseignants s'avère nécessaire.

Ainsi, pour favoriser une progression significative dans cette compétence, il est recommandé de mettre en place des stratégies pédagogiques variées incluant des explications explicites, des exercices pratiques diversifiés, et un suivi personnalisé de la progression des apprenants.

IV.4.2. Compétence de conjugaison de l'auxiliaire

Cette analyse examine la compétence des apprenants dans la conjugaison de l'auxiliaire pour conjuguer correctement les verbes au passé composé. Les données sont tirées des productions écrites des apprenants à partir d'une consigne de rédaction d'un fait divers au passé composé. L'objectif est de mesurer la compétence de conjugaison dans la production écrite en fonction des verbes fournis. Les données recueillies sont présentées sous forme d'un tableau, comprenant le nombre total des verbes employés, le nombre des verbes conjugués au PC, le nombre d'erreur d'accord du pp, le nombre d'erreur de conjugaison de l'aux, le nombre d'erreur de choix auxiliaire, le nombre d'erreur du PP (Il ne connaît pas le pp du verbe). Voici le résumé des résultats obtenus dans le tableau et la figure qui suivent :

- Analyse et interprétation des données de la compétence de conjugaison de l'auxiliaire**

Nombre total des verbes employés	Nombre des verbes conjugués au PC	Erreur accord du pp	Erreur de conjugaison de l'aux	Erreur choix auxiliaire	Erreur du PP Il ne connaît pas le pp du verbe
110	63	16	14	11	9
% sur 110	57,27%	14,54%	12,72%	10%	8,18%

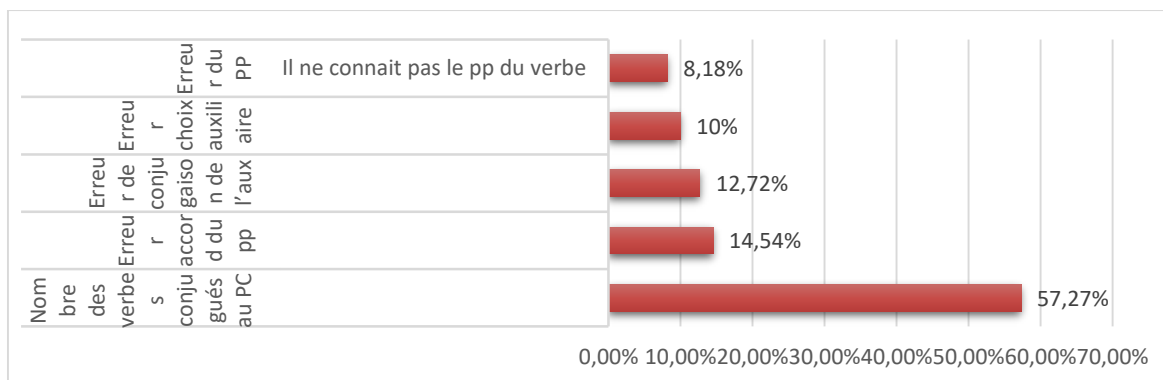


Tableau N° 12 : La compétence de conjugaison dans les productions écrites

Puisque la majorité des apprenants ont seulement réécrit la consigne c'est-à-dire ils n'ont pas rédigé leurs propres productions, nous pouvons dire que le pourcentage des erreurs du choix de l'auxiliaire est diminué par rapport au test du choix de l'auxiliaire ou le pourcentage dépasse 44 %. L'analyse de ces données détecte que les apprenants éprouvent des difficultés significatives de la conjugaison des auxiliaires "être" et "avoir". Les erreurs fréquentes signalent un besoin urgent de revoir les règles de base et d'intensifier la pratique par des exercices ciblés pour améliorer leurs compétences.

IV.4.3. Connaissance du participe passé

Pour analyser et interpréter les données du tableau afin de connaître la compétence des apprenants en matière de connaissance du participe passé, nous devons nous concentrer sur les colonnes qui indiquent les erreurs relatives au participe passé. Cela inclut les erreurs d'accord du participe passé (colonne "Erreur accord du pp") et les erreurs de connaissance du participe passé lui-même (colonne "Erreur du PP").

- **Analyse des données de la connaissance du participe passé**

- 1- **Erreurs d'accord du participe passé :** Les erreurs d'accord du participe passé montrent que les apprenants ont des difficultés à accorder le participe passé correctement en genre et en nombre. Total des erreurs d'accord du participe passé est 16 erreurs.

- 2- **Erreurs de connaissance du participe passé :** Les erreurs de connaissance du participe passé montrent si les apprenants connaissent la forme correcte des participes passés des verbes utilisés. Total des erreurs de connaissance du participe passé est 9 erreurs.

- **Interprétation des données :** L'analyse des données révèle plusieurs aspects sur la compétence des apprenants concernant la connaissance du participe passé :

- 1- Les erreurs d'accord du participe passé sont présentes chez plusieurs apprenants, avec un total de 16 erreurs. Ces apprenants ont tous commis au moins une erreur d'accord du participe passé. Cela indique que ces apprenants ont des difficultés à appliquer correctement les règles d'accord du participe passé en genre et en nombre.
- 2- **Connaissance du participe passé** : totalisent 9 erreurs. Ces apprenants ont montré qu'ils ne connaissaient pas correctement certaines formes de participes passés. Cela suggère que ces apprenants ont des lacunes dans leur mémorisation ou reconnaissance des formes correctes des participes passés, particulièrement pour les verbes irréguliers.

En suivant des recommandations, telles que, proposer des activités de mémorisation et de pratique régulière des participes passés, en particulier ceux des verbes irréguliers, mettre en place des exercices ciblés sur les accords du participe passé avec différents sujets et compléments d'objet direct, les enseignants peuvent aider les apprenants à surmonter les difficultés identifiées et à améliorer leur maîtrise de la conjugaison au passé composé, en particulier en ce qui concerne les participes passés.

IV.4.4. Compétence de l'accord du participé passé

Pour analyser et interpréter les données du tableau afin de connaître la compétence des apprenants en matière d'accord du participe passé, nous devons nous concentrer sur la colonne "Erreur accord du pp". Cette colonne nous indique les erreurs que les apprenants ont commises spécifiquement sur l'accord du participe passé.

- **Analyse des données** : Sur les 26 apprenants, 11 apprenants ont commis des erreurs d'accord du participe passé. Le nombre total d'erreurs d'accord du participe passé est de 16. Les apprenants A3, A4, A12 ont commis le plus grand nombre d'erreurs, avec respectivement 2, 3 et 2 erreurs d'accord du participe passé.
- **Interprétation des données** : L'analyse des données détecte plusieurs aspects sur la compétence des apprenants concernant l'accord du participe passé : la majorité des apprenants (57,7%) n'ont commis aucune erreur d'accord du participe passé, ce qui indique une bonne maîtrise générale de cette compétence. Cependant, les apprenants qui ont commis des erreurs montrent des lacunes importantes qu'il faut adresser. Les erreurs d'accord du participe passé sont concentrées parmi quelques apprenants qui nécessitent probablement une attention particulière et des exercices ciblés pour améliorer cette compétence. Les erreurs ne sont pas uniformément

réparties, ce qui pourrait indiquer que certains apprenants comprennent mieux les règles d'accord du participe passé que d'autres.

L'analyse des données montre des difficultés notables dans la maîtrise de l'accord du participe passé chez certains apprenants de 3AM. Pour remédier à ces lacunes, il est essentiel de cibler les apprenants en difficulté, de proposer des exercices spécifiques et des révisions régulières des règles d'accord. En suivant ces recommandations, les enseignants peuvent aider à améliorer les compétences des apprenants, réduisant ainsi les erreurs dans les productions écrites.

IV.5. Conclusion

En conclusion, l'analyse des données des questionnaires révèle des perspectives variées entre enseignants et apprenants concernant l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, en particulier la conjugaison des verbes au passé composé. Les enseignants soulignent la nécessité d'une approche didactique rigoureuse et d'une évaluation continue pour surmonter les difficultés de leurs apprenants, tandis que ces derniers expriment des préférences distinctes dans leurs méthodes d'apprentissage et font face à des défis spécifiques tels que le choix et l'accord des auxiliaires.

Les résultats de ce chapitre mettent en lumière l'importance d'une formation continue des enseignants en didactique de la grammaire et d'une adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins et préférences des apprenants. En améliorant la compréhension mutuelle des défis et des attentes des deux parties, il est possible de créer des stratégies d'enseignement plus efficaces et d'optimiser l'apprentissage de la conjugaison des verbes au passé composé.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche menée dans ce mémoire a permis de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les apprenants de troisième année moyenne (3AM) dans l'attribution des auxiliaires "être" et "avoir" au passé composé. En s'appuyant sur un cadre théorique et des données empiriques recueillies sur le terrain, nous avons pu identifier les sources principales de confusion et les facteurs pédagogiques et cognitifs qui influencent la maîtrise de ces auxiliaires.

Notre étude a mis en lumière que les erreurs fréquentes dans l'attribution des auxiliaires sont souvent dues à une compréhension insuffisante des règles grammaticales et des exceptions associées à ces verbes. Les observations en classe et les discussions avec des collègues enseignants ont confirmé que, malgré les efforts pédagogiques actuels, une lacune significative persiste dans la compétence grammaticale des élèves. Cette situation souligne la nécessité d'interventions didactiques plus ciblées et systématiques.

En analysant les données, nous avons identifié plusieurs causes de l'ambiguïté d'attribution des auxiliaires, notamment une exposition insuffisante à des exercices variés et contextualisés, ainsi qu'une approche pédagogique parfois trop théorique et déconnectée des usages réels de la langue. Il est apparu essentiel de concevoir des programmes et des supports éducatifs qui tiennent compte des contextes culturels et sociaux des apprenants, afin de renforcer leur compréhension et leur attribution correcte des auxiliaires au passé composé.

Les recommandations pédagogiques issues de cette recherche visent à améliorer l'enseignement de la conjugaison au passé composé. Elles incluent l'intégration de méthodes interactives et pratiques, telles que des jeux de rôle et des activités de groupe, afin d'engager activement les apprenants. L'utilisation de supports visuels, tels que des schémas ou des vidéos explicatives, ainsi que des supports auditifs, comme des enregistrements audios, est recommandée pour diversifier les modalités d'apprentissage et renforcer la mémorisation. De plus, la création d'exercices contextualisés et progressifs, qui mettent en situation les élèves dans des scénarios réels et les amènent à utiliser le passé composé de manière pratique, est encouragée. Ces stratégies visent à aider les apprenants à assimiler les règles de manière flexible et durable, en rendant l'apprentissage plus captivant et pertinent.

En conclusion, nous pensons que toute perspective de régulation des difficultés récurrentes liées à l'attribution des auxiliaires "être" et "avoir", devrait commencer par une étude approfondie de cette problématique afin d'espérer contribuer à améliorer la compétence grammaticale des apprenants.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

- Bérard, E. (2019). Des pratiques grammaticales. *Revue du Gerflint (France)*, pp. p. 19-29.
- CLAIRIS, C. (Sorbonne). ANDRÉ MARTINET. *Cairn.info*, 31 à 40.
- Cuq, J. P. (2003). *dictionnaire de didactique du français*. Paris: Michèle Grandmangin.
- DUBOH, J., GLACCMO, M., GUESPHI, L., MARCELLESI, C., MAPCELLESI, J.-B., & MEVEL, J.-p. (1994). *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Canada: LAROUSSE.
- FLAMMARION, H., & ROCAUT-QUILLET, c. (1981). *dictionnaire usuel illustré*. paris: n°10637.
- Gilbert, E. (19 Oct 2005). de l’auxiliaire au verbe. Tentative de. *HAL*.
- Hocini, Z. (2018). L’enseignement/apprentissage de la grammaire. *openedition journals*.
- Klincksieck. (2001/2). L’ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN. *Cairn.info*, 165 à 178.
- MANENTE, M. (30/05/2008). *L’ASPECT, LES AUXILIAIRES*. DOCTORA
- Morfaux, L.-M., & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. paris: ARMAND COLIN.
- Patrice Gourdet, D. C.-N. (2016). L’enseignement d’une notion-clé au primaire . *HAL*, 01630369.
- Perron, V. (25-09-2018). Les représentations. *GERFLINT*, www.gerflint.fr.
- Rachid, E.-H. (2009). Méthodologies didactiques et enseignement. *Synergies*, 53-61.
- Rey, A. (2008, avril). le Robert Micro. france: le Robert .
- Roussi, M. (2 septembre 2009). . L’insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des. *HAL*.
- SALAZAR-PERAFAN, L. (2016, Février 26). ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE CHEZ DES. Toulouse.DOCTORA
- Tremblay, M. (1992). Avoir ou être. *érudit*, 145–163.
- Tzilev, I. (juin 2018). *L’enseignement de la conjugaison dans les classes secondaires*. Lausanne.
- ZAIDI, L., & Mohamed Anis REBOUH. (2018/2019). *La compétence grammaticale à travers la grammaire en*. BORDJ BOU-ARRERIDJ.MEMOIRE
- Zohra, B. F. (le 28-11-2019). Analyse contrastive franco-arabe. *GERFLINT*, 55-69.

ANNEXES

- 1- Les activités pour l'évaluation de la compétence grammaticale pendant l'année
(Composition T1_Composition T2_Composition T3)**
- 2- Corrigés-types des activités pour l'évaluation de la compétence grammaticale
pendant l'année (Composition T1_Composition T2_Composition T3)**
- 3- Une tâche de production écrite « le fait divers »**
- 4- Test du choix de l'auxiliaire et corrigé-type**
- 5- Le questionnaire pour les enseignants**
- 6- Le questionnaire pour les apprenants**
- 7- Exemple de copies des apprenants pour la production écrite et pour le test de
conjugaison**
- 8- Les données de la compétence de choix de l'auxiliaire (Test)**
- 9- Les données de la compétence de conjugaison dans les productions écrites**

**1- Les activités pour l'évaluation de la compétence grammaticale pendant l'année
(Composition T1_Composition T2_Composition T3)**

Composition N°1 : Points de langue	1- Relève du texte deux mots appartenant au champ lexical de l'accident a/.....b/..... 2 - « Il sont repêché le corps <u>sans vie</u> ... » le mot souligné veut dire : a -mort b – encore vivant c- très fatigué (Choisis la bonne réponse) 3- Complète ce tableau :	
	Phrase verbale	Phrase nominale
	Une mère et son enfant meurent par noyade.	
	4-Conjuge les verbes entre parenthèses au passé composé : - L'enfant (mourir)par noyade dans les eaux du barrage de Soubella. - Les gendarmes (déterminer) les circonstances de cet accident.- - 5- Transforme la phrase suivante à la forme passive : -Les citoyens ont transféré la mère à l'hôpital de Saleh Bey.	
Composition N°2 : Points de langue	6- « Ils <u>pénètrent</u> dans la Casbah d'Alger et forcent les hommes à aller travailler. » le mot souligné Veut dire : a) partent , b) entrent , c) sortent 7- Relève du texte quatre mots appartenant au champ lexical de la guerre : 8/ Conjugue les verbes mis entre parenthèses à l'imparfait ou au « passé simple » « La bataille d'Alger (donner)..... une leçon au colonisateur français qui (finir)par réaliser l'ampleur de la détermination du peuple algérien. »	
Composition N°3 : Points de langue	9- "En 1954, il <u>adhère</u> la première cellule du FLN à Alger." Le mot souligné veut dire : a) Quitte b) rejoint c) fonde (Choisis la bonne réponse) 10-Relève du texte : a) - Un substitut lexical qui renvoie à Moufdi Zakaria. b) - Un substitut grammatical qui renvoie à Moufdi Zakaria. c) – Un adjectif de nationalité. 11-Mets les verbes mis entre parenthèses au passé composé de l'indicatif : -Moufdi Zakaria (être)..... le porte-parole de la cause algérienne. -Les Français (emprisonner)Moufdi Zakaria plusieurs fois.	

2- Corrigés-types des activités pour l'évaluation de la compétence grammaticale pendant l'année (Composition T1_Composition T2_Composition T3)

Composition N°1 : Points de langue	1-) Je relève du texte deux mots appartenant au champ lexical de l'accident (0,5) pt (Noyés-repêché-meurent-morts-gendarmerie-les éléments de l'unité secondaire-la protection civile-enquête...) 2) « Ils ont repêché le corps <u>sans vie</u> ... » le mot souligné veut dire : -mort (0,5) pt 3) Je complète ce tableau (1 pt) : <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: left;">Phrase verbale</th><th style="text-align: left;">Phrase nominale</th></tr> <tr> <td>Une mère et son enfant meurent par noyade.</td><td>Mort d'une mère et son fils.</td></tr> </table> 4) Je conjugue les verbes mis entre parenthèses au passé composé (2 pts) : -L'enfant est mort par la noyade dans les eaux du barrage de Soubella. - Les gendarmes ont déterminé les circonstances de cet accident. 5) Je transforme la phrase suivante à la forme passive (1pt) : - Les citoyens ont transféré la mère à l'hôpital de Saleh Bey. - La mère a été transférée par les citoyens à l'hôpital de Saleh Bey.	Phrase verbale	Phrase nominale	Une mère et son enfant meurent par noyade.	Mort d'une mère et son fils.
Phrase verbale	Phrase nominale				
Une mère et son enfant meurent par noyade.	Mort d'une mère et son fils.				
Composition N°2 : Points de langue	6- « Ils <u>pénètrent</u> dans la Casbah d'Alger et forcent les hommes à aller travailler » le mot souligné veut dire : entrent (0,5 pt) 7- Je relève du texte quatre mots appartenant au champ lexical de la guerre : (1pt) (Bataille-Attaque-Général-FLN-Exploser-Armée-Arrestation-militants-Militaire-Mort...) 8- Je conjugue les verbes mis entre parenthèses à « l'imparfait » ou au « passé simple » (2 pts) « La bataille d'Alger (donner) <u>donna</u> une leçon au colonisateur français qui (finir)<u>finissait</u> par réaliser l'ampleur de la détermination du peuple algérien »				
Composition N°3: Points de langue	9- "En 1954, il <u>adhère</u> la première cellule du FLN à Alger." Le mot souligné veut dire : rejoint (1pt) 10-Je relève du texte (1,5 pts) : a) Un substitut lexical qui renvoie à Moufdi Zakaria (Le porte-parole de la cause algérienne - l'auteur de l'hymne national – le militant) b) Un substitut grammatical qui renvoie à Moufdi Zakaria (son - sa – ses- il.) c) Un adjectif de nationalité (maghrébine, algérienne) 11-Je mets les verbes mis entre parenthèses au passé composé de l'indicatif (2pts) : -Moufdi Zakaria a été le poète de la révolution algérienne. -Les Français ont emprisonné Moufdi Zakaria plusieurs fois.				

3- Une tâche de production écrite « le fait divers »

Nom :Prénom :Classe :3AM....

Situation d'intégration :

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

- Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Conjugue les verbes au passé composé.
- Utilise une phrase à la forme passive.

Titre.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4- Test du choix de l'auxiliaire et corrigé-type

Nom : Prénom : Classe :

. Ajoute l'auxiliaire **être** ou **avoir** aux phrases suivantes :

1. Mes cousines venues me visiter pendant les vacances. **Venir**
2. Nous mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. **Manger**
3. Cette femme morte subitement. **Mourir**
4.-tu compris l'explication ? **Comprendre**
5. Nous nous promenés toute la soirée. **Se promener**
6. Julie, tu arrivée en retard. **Arriver**
7. Il a vu le film dont je lui parlé. **Parler**
8. Pour mieux voir l'écran, elle mis ses lunettes. **Mettre**
9. Ce chanteur terminé le spectacle avec une chanson d'amour. **Terminer**
10. Les étudiants sortis de la classe. **Sortir**
11. Pendant l'été, je retourné dans mon pays natal. **Retourner**
12. Hier, je resté devant la télévision toute la soirée. **Rester**
13. Justin entré dans la salle de classe. **Entrer**
14. Ces petites filles nées en 2006. **Naître**
15. Ces amis se vus chaque fin de semaine. **Se voir**
16.-tu compris l'explication ? **Comprendre**
17. Il a vu le film dont je lui parlé. **Parler**
18. Je l'..... reconnu quand je l'..... rencontré. **Reconnaître/ Rencontrer**
19. Sarah..... passé ses vacances en Floride. **Passer**
20. Pour mieux voir l'écran, elle mis ses lunettes. **Mettre**
21. Ce chanteur terminé le spectacle avec une chanson d'amour. **Terminer**
22. Les enfants rentrés à la maison vers vingt heures. **Rentrer**
23. En quelle année-tu allé en Australie ? **Aller**
24. Nous montés dans le train juste avant le départ. **Monter**
25. Nous sortis tôt pour prendre l'autobus. **Sortir**
26. Vous-vous déjà rencontrés ? **Se rencontrer**
27. Jasmine sortie avec sa nouvelle ami. **Sortir**
28. Il monté à l'étage de la bibliothèque demander une information. **Monter**

Le choix de l'auxiliaire

1. Ajoutez l'auxiliaire **être** aux phrases suivantes :

- | | |
|---|-------------|
| 1. Mes cousines venues me visiter pendant les vacances. | Venir |
| 2. Cette femme morte subitement. | Mourir |
| 3. Nous nous promenés toute la soirée. | Se promener |
| 4. Julie, tu arrivée en retard. | Arriver |
| 5. Les étudiants sortis de la classe. | Sortir |
| 6. Pendant l'été, je retourné dans mon pays natal. | Retourner |
| 7. Attention ! Vous vous assis sur le journal. | S'asseoir |
| 8. Justin entré dans la salle de classe. | Entrer |
| 9. Ces petites filles, elles nées en 2006. | Naître |
| 10. Ces amis se vus chaque fin de semaine. | Se voir |

2. Ajoutez l'auxiliaire **avoir** aux phrases suivantes :

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Nous mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. | Manger |
| 2.-tu compris l'explication ? | Comprendre |
| 3. Il a vu le film dont je lui parlé. | Parler |
| 4. Je l'..... reconnu quand je l'..... rencontré. | Reconnaître/ Rencontrer |
| 5. Natacha passé ses vacances en Floride. | Passer |
| 6. Pour mieux voir l'écran, elle mis ses lunettes. | Mettre |
| 7. Tu monté les valises au grenier. | Monter |
| 8. Ce chanteur terminé le spectacle avec une chanson d'amour. | Terminer |
| 9. Pour dorer la crêpe des deux côtés, il l'..... retournée à la mi-cuisson. | Retourner |
| 10.-vous aimé la dernière version de cette histoire ? | Aimer |

5- Le questionnaire pour les apprenants

Questionnaire

Chers enseignants, ce questionnaire vous est adressé dans le cadre d'un mémoire de Master2 didactique au niveau du département de français. Nous vous prions de répondre à ce questionnaire (recto-verso) qui vise à étudier la compétence grammaticale chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne.

- 1- Niveau d'enseignement : ☐ Primaire ☐ moyen ☐ secondaire
2-Sexe : ☐ Homme ☐ Femme
3-Expérience professionnelle :
☐ 1 an — 4ans ☐ 5ans — 9ans ☐ 10ans—15ans ☐ plus de 15ans
4-Diplôme obtenue :
☐ Licence classique ☐ Licence LMD ☐ Licence ENS
☐ Master DLE ☐ Master LGC ☐ Master SDL
5-Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en langue française ?
☐ Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible
6-En classe, quelles activités suscitent-elles le plus d'intérêt de la part des apprenants ?
☐ le vocabulaire ☐ la conjugaison ☐ l'orthographe ☐ au lexique
☐ production orale ☐ production écrite ☐ compréhension de l'écrit ☐ compréhension de l'oral
☐ autre :
7- Estimez-vous le niveau de vos apprenants en grammaire comme :
☐ Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible
8- D'après vous vos apprenants :
☐ apprennent par cœur la conjugaison ? ☐ comprennent la conjugaison des verbes ?
9- En classe, accordez-vous plus d'importance ?
☐ au vocabulaire ☐ à la conjugaison ☐ à l'orthographe
☐ au lexique ☐ production orale ☐ production écrite
☐ compréhension de l'écrit ☐ compréhension de l'oral
☐ autre :
10- Considérez-vous que vous consacrez suffisamment du temps à la grammaire ?
☐ Oui ☐ Non
Si oui pourquoi
Si non pourquoi
11- Combien de temps consacrez-vous à la grammaire dans une séquence pédagogique ?
☐ 1h ☐ 2h ☐ 3h ☐ autre :
12- Faites-vous un enseignement de la grammaire ? : ☐ implicite ☐ explicite
13- Connaissez-vous la différence d'utilisation entre les auxiliaires "être" et "avoir" en français ?
☐ oui ☐ non
14- Lesquelles ?
.....
.....
15- Lors de l'étude d'un point de grammaire :
☐ vous laissez les apprenants avec la règle sur laquelle ils se sont mis d'accord
☐ vous donnez la règle complète
☐ vous donnez une partie de la règle seulement
☐ vous donnez la règle approximative, rectifiable par la suite
16- Pour organiser la progression grammaticale en classe :
☐ vous vous appuyez sur un programme donné par votre ministère de l'éducation
☐ vous vous appuyez sur une méthode de langue
☐ vous organisez votre propre progression
17- En général, les exercices de grammaire se font : ☐ en classe ☐ à la maison
18- Pourquoi ?
19- Avez-vous des difficultés à l'enseignement :
☐ des temps simples. ☐ des temps composés

20- D'après vous, où réside le problème de l'enseignement des temps composés ?

- ☐ problème de conjugaison de l'auxiliaire ☐ problème du choix de l'auxiliaire
☐ problème d'accord du participe passé ☐ autre.....

21- Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés en enseignant l'utilisation des auxiliaires "être" et "avoir" à vos élèves ?
.....
.....

22- Quelles sont les erreurs courantes que vous observez chez les élèves lorsqu'ils utilisent "être" et "avoir" ?
.....
.....

23- Comment motivez-vous vos élèves à s'intéresser à la grammaire et à s'améliorer dans l'utilisation correcte de ces auxiliaires ?

- ☐ À travers des tableaux de conjugaison ☐ En pratiquant des exercices de conjugaison
☐ En écoutant et en répétant des phrases conjuguées ☐ En regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives
☐ Autre (précisez)

24- Quels conseils donneriez-vous aux enseignants pour aider leurs élèves à utiliser ces auxiliaires correctement ?
.....
.....

25- Avez-vous des techniques spécifiques pour aider les élèves à mémoriser les conjugaisons de verbes avec "être" et "avoir" ?
.....
.....

Merci de votre collaboration

6- Le questionnaire pour les enseignants

Questionnaire destiné aux apprenants

Cher(es) apprenant (s),
Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master sur la compétence de la conjugaison des apprenants de 3^e AM. Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

Nom et prénom : Classe :

1- Etablissement : Daira : Wilaya :

2- Sexe : Garçon ☐ Fille ☐

4- Âge :

5- La dernière note obtenue dans la langue française ?.....

6- Aimes-tu apprendre la langue française ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Un peu ☐ beaucoup

7- Aimes-tu les leçons de grammaire ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Un peu ☐ beaucoup

8- Comprends-tu mieux : ☐ le vocabulaire ☐ la conjugaison ☐ le lexique ☐ l'orthographe

9- Comment trouves-tu les séances de grammaire ? ☐ motivante ☐ ennuyante

10- comment préfères-tu apprendre la grammaire ?

- ☐ à travers des explications de ton enseignant ☐ en pratiquant sur des exercices
☐ en regardant des vidéos explicatives ☐ autre :

11- Comment préfères-tu apprendre la conjugaison ?

- ☐ à travers des explications de ton enseignant ☐ à travers des tableaux de conjugaison
☐ en écoutant et en répétant des phrases conjuguées ☐ en pratiquant des exercices de conjugaison
☐ en regardant des vidéos explicatives
☐ autre.....

12- As-tu des difficultés pour apprendre la grammaire ? Oui ☐ Non ☐

13- Cette difficulté réside :

- ☐ à la structure grammaticale de la langue française ☐ à la conjugaison des verbes
☐ manque des supports adaptés ☐ peur de faire des erreurs ☐ manque de pratique

14- Trouves-tu des difficultés à l'apprentissage : ☐ des temps simples. ☐ des temps composés

15- Les difficultés d'apprentissage de la grammaire sont dues :

- ☐ Au niveau des explications des enseignants ☐ Au niveau de la difficulté de la grammaire
☐ Autre :

16- Quelles sont les difficultés les plus rencontrées ?

- ☐ difficultés liées à la structure grammaticale de la langue française
☐ difficultés du choix de l'auxiliaire adapté au verbe ☐ difficulté de mémorisation
☐ Autre :

17- Pour la conjugaison : A quel point trouves-tu la conjugaison des verbes français difficile ?

- ☐ Légèrement difficile ☐ moyennement difficile ☐ assez difficile ☐ très difficile

18- D'après-toi les temps le plus difficiles à conjugués sont : ☐ les temps simples ☐ les temps composés

Pourquoi ?

19- Quels types de verbes trouves-tu les plus difficiles à conjuguer ?

- ☐ les verbes réguliers ☐ les verbes irréguliers ☐ les verbes pronominaux

20- D'après toi ou réside le problème de l'apprentissage des temps composés ?

- ☐ problème de conjugaison de l'auxiliaire ☐ problème du choix de l'auxiliaire
☐ problème d'accord du participe passé
☐ autre.....

21- Comment trouves-tu ton niveau en conjugaison ?

- ☐ Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible

22- Fais-tu des activités de conjugaison en dehors des heures de classe ?

- ☐ Quotidiennement ☐ une fois par semaine ☐ jamais

23- Peux-tu expliquer brièvement la différence entre les auxiliaires "être" et "avoir" en français et quand ils sont utilisés ?

.....
.....
.....

24- En ce qui concerne l'emploi de "être" et "avoir", est-ce que tu arrives à ?

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| ☐ reconnaître ton erreur | ☐ oui | ☐ non |
| ☐ choisir facilement entre les deux | ☐ oui | ☐ non |
| ☐ corriger ton erreur | ☐ oui | ☐ non |
| ☐ à conjuguer facilement avec les verbes | ☐ oui | ☐ non |

25- Comment te motives-tu à apprendre à la conjugaison et à t'améliorer dans l'utilisation correcte de ces auxiliaires ?

- ☐ À travers des tableaux de conjugaison ☐ En pratiquant des exercices de conjugaison
☐ En écoutant et en répétant des phrases conjuguées
☐ En regardant des vidéos ou en utilisant des applications interactives
☐ Autre :

Merci de votre collaboration

7- Exemple de copies des apprenants pour la production écrite et pour le test de conjugaison

Copies des test de conjugaison

[illegible][illegible]

Name: Heleny Prénom: André Date: 19/11/75
 (9/3)

1. Répondre l'exercice 1 en regard des mots suivants:
 a) monnaie monnaie b) monnaie monnaie
 2. monnaie monnaie c) monnaie monnaie
 3. monnaie monnaie d) monnaie monnaie
 4. monnaie monnaie e) monnaie monnaie
 5. monnaie monnaie f) monnaie monnaie
 6. monnaie monnaie g) monnaie monnaie
 7. monnaie monnaie h) monnaie monnaie
 8. monnaie monnaie i) monnaie monnaie
 9. monnaie monnaie j) monnaie monnaie
 10. monnaie monnaie k) monnaie monnaie
 11. monnaie monnaie l) monnaie monnaie
 12. monnaie monnaie m) monnaie monnaie
 13. monnaie monnaie n) monnaie monnaie
 14. monnaie monnaie o) monnaie monnaie
 15. monnaie monnaie p) monnaie monnaie
 16. monnaie monnaie q) monnaie monnaie
 17. monnaie monnaie r) monnaie monnaie
 18. monnaie monnaie s) monnaie monnaie
 19. monnaie monnaie t) monnaie monnaie
 20. monnaie monnaie u) monnaie monnaie
 21. monnaie monnaie v) monnaie monnaie
 22. monnaie monnaie w) monnaie monnaie
 23. monnaie monnaie x) monnaie monnaie
 24. monnaie monnaie y) monnaie monnaie
 25. monnaie monnaie z) monnaie monnaie

[illegible]

Copies de la production écrite « le fait divers »

[illegible][illegible][illegible][illegible]

7- Les données de la compétence de choix de l'auxiliaire (Test)

Nombre total des verbes à conjuguer 29	Nombre de choix juste de l'auxiliaire	Nombre de choix juste de l'auxiliaire ÊTRE	Nombre de choix juste de l'auxiliaire AVOIR	Erreur choix auxiliaire	Erreur de conjugaison de l'auxiliaire
A1	21	12	09	1	2
A2	11	8	3	13	5
A3	14	5	8	11	5
A4	13	6	7	13	3
A5	8	7	1	17	4
A6	7	4	3	13	9
A7	10	7	3	11	8
A8	00	0	0	13	3
A9	9	5	4	14	5
A10	6	5	1	14	7
A11	9	7	2	17	3
A12	8	7	1	18	3
A13	10	10	0	17	2
A14	9	6	3	13	7
A15	9	8	1	15	4
A16	2	2	0	17	9
A17	6	5	1	12	11
A18	5	3	2	11	12
A19	13	9	4	7	9
A20	2	2	0	8	19
A21	20	13	7	0	0
A22	6	1	5	19	2
A23	10	6	4	14	5
A24	8	1	7	20	1
A25	12	7	5	9	8
A26	8	5	3	17	3
Moyennes	9,076923	5,807692	3,230769	12,84615	5,730769

8- Les données de la compétence de conjugaison dans les productions écrites

	Nombre total des verbes employés	Nombre des verbes conjugués au PC	Erreur accord du pp	Erreur de conjugaison de l'aux	Erreur choix auxiliaire	Erreur du PP Il ne connaît pas le pp du verbe
A1	5	4	0	3	0	0
A2	00	0	0	0	0	0
A3	5	4	2	1	0	1
A4	6	5	3	0	0	0
A5	4	4	1	1	0	1
A6	8	4	1	3	0	1
A7	5	1	1	0	2	0
A8	10	7	1	0	1	0
A9	00	0	0	0	0	0
A10	11	7	1	0	1	0
A11	4	1	1	0	2	0
A12	4	3	2	0	0	1
A13	2	0	0	1	1	0
A14	2	2	0	0	0	0
A15	1	1	1	0	0	0
A16	00	0	0	0	0	0
A17	2	00	0	0	0	0
A18	2	2	0	0	0	1
A19	6	01	1	0	2	0
A20	00	0	0	0	0	0
A21	7	3	0	1	0	0
A22	3	1	0	0	1	1
A23	5	2	0	1	0	2
A24	11	8	0	2	0	0
A25	1	0	0	0	0	1
A26	6	3	1	1	1	0
Total	110	63	16	14	11	9

Résumé :

Ce travail s'inscrit dans le champ de la didactique de la grammaire et plus précisément de la conjugaison. Notre recherche vise à décrire les erreurs de choix d'auxiliaire lors de la conjugaison aux temps composés chez les apprenants de 3AM. Pour cela, nous avons utilisé des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants pour décrire la problématique du choix de l'auxiliaire. Un test de compétence grammaticale des apprenants, un test de compétence de la conjugaison aux temps composés et un test qui vise le choix de l'auxiliaire, ont mis l'accent sur les difficultés rencontrées lors de la conjugaison des verbes au passé composé et surtout sur la problématique d'attribution des auxiliaires chez les apprenants de 3°AM.

Mots-clés : Grammaire ; compétence grammaticale ; conjugaison ; verbe ; auxiliaire ; temps composés.

تلخيص:

يندرج هذا العمل ضمن مجال تعليميه القواعد وبشكل أدق في مجال تصريف الافعال. يهدف هذا البحث إلى وصف أخطاء اختيار مساعد الفعل أثناء الاقتران في الأزمنة المركبة لدى تلاميذ السنة الثالثة المتوسطة. وللقيام بذلك، استخدمنا استبيانات مخصصة للمعلمين والمتعلمين لوصف مشكلة اختيار مساعد الفعل. اختبار للكفاءة النحوية للمتعلمين، اختبار للكفاءة في التصريف في الأزمنة المركبة، واختبار يستهدف اختيار الفعل المساعد؛ حيث كان التركيز على الصعوبات التي تواجه تصريف الأفعال في الزمن الماضي المركب وخاصة على مشكلة اسناد الفعل المساعد لدى طلاب السنة الثالثة متوسط.

الكلمات المفتاحية:

القواعد ، الكفاءة النحوية، الصرف- الفعل، مساعد الفعل ، الأزمنة المركبة

Abstract:

This work falls within the field of teaching grammar, and more specifically, verb conjugation. This study aims to describe third-year middle school students' errors in choosing the verb auxiliary during conjugation in compound tenses. To achieve this, we used questionnaires intended for teachers and learners to describe the problem of choosing a verb auxiliary. We administered a grammatical proficiency test to learners, a compound tenses conjugation proficiency test, and a verb auxiliary selection test, concentrating on the challenges third-year students face when conjugating verbs in the compound past tense.

Key words: Grammar ; grammatical efficiency ; conjugation ; verb ; auxiliary ; compound tenses.