

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIÉRIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE-WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

Doctoral Research Unit for Sciences of
Education and Educational Engineering

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA
GRAMMAIRE FRANÇAISE ET DÉVELOPPEMENT DE
LA COMPÉTENCE EN EXPRESSION ÉCRITE CHEZ
LES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE 3^{ème} AU LYCÉE DE
NGOA-EKELLE ET AU COLLÈGE BILINGUE
DIDEROT**

Mémoire présenté et soutenu en Novembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'Education

Spécialité : Didactique des Disciplines

Option : Didactique du français

par

RAISSA JULIETTE EMAH EWONDJO

Licenciée ès Lettres modernes françaises

Matricule : 22V3743

Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BETOKO AMBASSA Marie-Thérèse, MC	UYI
Rapporteur	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI
Examineur	TOUA Léonie, CC	UYI



ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE À LA LUMIÈRE DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE	9
CHAPITRE II : LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES ET LES ACTIVITÉS DE CLASSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	28
CHAPITRE III : L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET AU COLLÈGE DIDEROT	63
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS OBTENUES AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET COLLÈGE DIDEROT	74
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	104
CONCLUSION GÉNÉRALE	143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	146
ANNEXES	152
TABLE DES MATIÈRES	15265

DÉDICACE

À

MA FAMILLE

REMERCIEMENTS

Avant toute chose nous souhaitons exprimer notre gratitude à notre directrice de mémoire, madame le Professeur Christiane Mouto Betoko pour la promptitude et la sollicitude dont elle a fait montre dans le cadre de nos échanges, mais aussi pour la rigueur méthodologique et épistémologique qu'elle a manifestée tout au long de cette étude sans oublier ses nombreux conseils. Nous lui demeurerons reconnaissante pour sa disponibilité et l'intérêt qu'elle a accordé à notre travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit du chef de département de didactique des disciplines, le Professeur Renée Solange Nneck Bidias, de tous les enseignants qui ont assuré notre formation depuis l'année 2022, en particulier ceux qui nous ont enseigné en didactique du français.

Une pensée à tous nos amis et camarades pour l'assistance physique, morale et psychologique qu'ils nous apportent sans cesse dans la réalisation de nos projets tant académiques que personnels.

Nous tenons par ailleurs à témoigner toute notre gratitude à toute notre famille qui nous a inculqué les valeurs morales et sociales ayant construit la personne que nous sommes aujourd'hui. Nous leur disons merci d'avoir été à l'écoute de tous nos besoins relatifs au bon déroulement de notre formation, ainsi que celui de la recherche.

Nous tenons également à dire merci à notre encadreur de terrain, Monsieur Guy Flavien Ewoundjo pour son apport pratique à notre formation, durant notre stage pédagogique-didactique.

À tous ceux qui de près ou de loin, ont apporté du leur dans la réalisation de ce travail, veuillez trouver ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

RÉSUMÉ

La présente recherche intitulée : *enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot* naît du constat selon lequel la leçon de grammaire observée en occurrence celle liée à l'accord des participes passés des verbes pronominaux a été plus théorique, survolée et quelquefois enseignée de façon décontextualisée le tout caractérisé par le fait qu'il y'ait une carence en techniques d'enseignement de la grammaire dans les salles de classe. Dès lors, se pose le problème des techniques d'enseignement de la grammaire en situation de classe. De ce problème, découle la question de recherche à savoir : comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire française peut-il contribuer au développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}? Pour répondre à cette question, nous avons formulé une hypothèse générale qui stipule que l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencerait considérablement le développement de la compétence en expression écrite des élèves de la classe de 3^{ème} à travers des techniques d'enseignement de la grammaire efficaces, des activités et des supports pédagogiques adéquats. Les données nécessaires à la vérification de ces hypothèses ont été obtenues à l'aide de questionnaires. Ces données ont été analysées par le test de Pearson ou Khi carré et le logiciel SPSS-23, ce qui nous a permis de valider nos hypothèses de recherche. Grâce aux théories (socioconstructivisme, générativisme transformationnel, théorie des situations didactiques) et démarches méthodologiques convoquées, nous avons été à même d'interpréter les résultats obtenus. Au terme de cette recherche, nous avons proposé un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire susceptible de résoudre le problème posé par cette étude à savoir les techniques d'enseignement de la grammaire en situation de classe

Mots clés : apprentissage, enseignement, grammaire, compétence écrite, réinvestissement en contexte.

ABSTRACT

This research entitled: *Teaching-learning French grammar and development of written expression skills among the case of form 4 students* at Ngoa-Ekelle high school and Diderot bilingual college is born from the observation that the grammar lesson specially accords of past participial remains theoretical, skimmed over and sometimes taught in a decontextualized manner, all characterized by a lack of grammar teaching techniques in classrooms. From then on, the problem of grammar teaching techniques in classroom situations arises. From this problem, the research question arises: how can teaching-learning French grammar contribute to the development of written expression skills among *form 4* students? To answer this question, we formulated a general hypothesis which states that the teaching-learning of grammar would considerably influence the development of the written expression skills of students in *form 4* through effective grammar teaching techniques, activities and adequate teaching materials. The data necessary to verify these hypotheses were obtained using questionnaires. These data were analyzed by the Pearson or Chi-square test and the SPSS-23 software, which allowed us to validate our research hypotheses. Thanks to the theories (socioconstructivism, transformational generativism, theory of didactic situations) and methodological approaches called upon, we were able to interpret the results obtained. At the end of this research, we proposed a grammar teaching-learning system likely to solve the problem posed by this study, namely the grammar teaching techniques in a classroom situation.

Key words: learning, teaching, grammar, written competence, reinvestment in context.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

1^{ère} : première

2^{nde} : seconde

3^{ème} ALL : classe de 3^{ème} Allemande

3^{ème} : troisième

4^{ème} : quatrième

5^{ème} : cinquième

6^{ème} : sixième

All : allemand

APC : approche Par Compétences

ARCS : attention-Relevance- confiance- Satisfaction

CECRL : cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CES : collège d'Enseignement Secondaire

Ddl : degrés de liberté

E : fréquences théoriques

ESG : enseignement Secondaire Général

4^{esp} : classe de quatrième espagnol

6^{esp} : classe de sixième espagnol

ESP : espagnol

ESV : entrée par les Situations de Vie

FLE : français langue étrangère:

FLES : français Langue étrangère et Seconde

FLS : français Langue Seconde

Ha : hypothèse alternative

Ho : hypothèse nulle

IGE : inspection Générale des Enseignements

J1 : joueur N°1

J2 : joueur N°2

J3 : joueur N°3

J4 : joueur N°4

K : nombre de colonnes

L : nombres de lignes

LNE : lycée de Ngoa-Ekelle

MINESEC : ministère des Enseignements Secondaires

N : effectif Total

O : fréquences observées
OPs : objets pédagogiques
P : seuil de signification
PVD : pays en Voie de Développement
QCM : question à Choix Multiple
QRO : question à Réponse Ouverte
SPSS : statistical Package for the Social Sciences
Tc : total des colonnes
Te : total des lignes
TG: grammaire Transformationnelle
TIC : technologie de l'Information et de la Communication
T^{le} : terminale
TSD : théorie des Situations Didactiques
VD : variable Dépendante
VI : variable Indépendante
X² cal : valeur recherchée
X² lu : valeur Critique
ZPD : zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : typologie des exercices de français (Vigner, 2004)	39
Tableau 2 : exercice 1 : répartir les adjectifs adverbiaux	46
Tableau 3 : correction exercice 1 : répartir les adjectifs adverbiaux	46
Tableau 4 : récapitulatif des variables, indicateurs et indices de l'étude	60
Tableau 5 : tableau synoptique de la recherche	61
Tableau 6 : présentation de l'échantillon	67
Tableau 7 : sexe élèves	74
Tableau 8 : tranche d'âge	75
Tableau 9 : classe des élèves	75
Tableau 10 : établissement scolaire des élèves	76
Tableau 11 : perception de la grammaire par les élèves	76
Tableau 12 : justification des réponses des élèves.	77
Tableau 13 : exercices utilisés par l'enseignant pour enseigner la grammaire aux élèves.	78
Tableau 14 : pratique des exercices en salle de classe avec l'enseignant	79
Tableau 15 : pratique des précédents exercices à la maison par les élèves.	80
Tableau 16 : fréquence de la pratique des exercices fait à la maison par les élèves.	80
Tableau 17 : utilisation du jeu par les enseignants dans l'apprentissage de la grammaire.	81
Tableau 18 : justification de la question affirmative.	81
Tableau 19 : types de supports pédagogiques utilisés par les enseignants pendant leurs cours de grammaire avec les élèves.	82
Tableau 20 : fréquence d'utilisation de ces supports par les enseignants de français.	83
Tableau 21 : réponses des choix liés aux exercices faciles cochés dans le questionnaire.	83
Tableau 22 : avis des élèves sur les exercices cochés trouvés difficiles.	84
Tableau 23 : avis des élèves sur l'importance de la grammaire pour l'écrit	85
Tableau 24 : justification des réponses.	86
Tableau 25 : difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la grammaire	87
Tableau 26 : avis des élèves au sujet du but de la grammaire apprise à l'école dans l'amélioration de leur expression écrite	88
Tableau 27 : sexe des enseignants	88
Tableau 28 : âge des enseignants	89
Tableau 29 : années d'expérience	89
Tableau 30 : diplômes des enseignants	89
Tableau 31 : discipline enseignée par les enseignants	90

Tableau 32 : exercices utilisés le plus souvent par l'enseignant pour enseigner la grammaire aux élèves	90
Tableau 33 : fréquences d'utilisation des exercices et activités par les enseignants pour enseigner la grammaire aux élèves.	91
Tableau 34 : utilisation des activités ludiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire	92
Tableau 35 : activités utilisées par l'enseignant	92
Tableau 36: fréquences d'utilisation des activités pour l'enseignement de la grammaire	93
Tableau 37 : avis des enseignants sur l'effet positif des exercices et activités pédagogiques sur l'enseignement de la grammaire	93
Tableau 38 : types d'exercices et d'activités ayant le plus d'effet positif	94
Tableau 39 : types de supports pédagogiques utilisés par l'enseignant le plus souvent pour enseigner la grammaire	95
Tableau 40 : fréquence d'utilisation de ces supports	95
Tableau 41 : avis des enseignants sur l'utilisation des supports	96
Tableau 42 : contingence pour l'utilisation du Khi-deux	98
Tableau 43 : test de Pearson	101
Tableau 44 : test de Pearson	101
Tableau 45 : test de Pearson	102

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : exercice de mise en relation	47
Figure 2 : formule du Khi-deux (X^2)	99
Figure 3 : formule du degré de liberté	99

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Cameroun, la langue française jouit d'un statut particulier, celui de langue officielle, à côté de l'anglais. En effet, elle est perçue tel qu'un médium d'enseignement d'une part, et une discipline enseignée d'autre part en milieu scolaire francophone. Ainsi, la parfaite maîtrise du français est donc une condition sine qua non de la réussite éducative. Dans cette logique, l'enseignement-apprentissage du français s'inscrit dans un **contexte** bien précis. D'après la Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun, en accord avec les États généraux de l'éducation de 1995, il est recommandé de former des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde. Dès lors, cette loi a pour objectif de rendre les enseignements plus simples et pratiques. Pour ce faire, elle recommande à l'école camerounaise d'avoir pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral pour son insertion harmonieuse dans la société, tout en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cependant, elle précise les attentes de la société à l'égard de l'école camerounaise. Ainsi, chaque discipline concourt, selon ses spécificités, à l'atteinte de ces objectifs.

L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de vie réelle. Cette compétence transcende le lire, l'écrire, le parler et fait appel au sens critique, au raisonnement, à des formes plus élaborées que le langage de la vie quotidienne. Dès lors, en intégrant la dimension sociopolitique du langage comme le dit si bien *le programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue* (2014, p.16), le français est une des langues qui permet à l'apprenant, futur citoyen, d'entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, en tant que langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elle, s'ouvre à l'univers francophone et au monde. En revanche, selon *le programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue* (*ibid.*, p. 19) la classe de français doit permettre à l'apprenant de transposer certains éléments de son expérience linguistique et culturelle dans un autre contexte, elle permet également d'ouvrir la porte à la lecture, permettant ainsi l'accès aux œuvres littéraires francophones en général, et camerounaises en particulier.

Pour aller dans le même sens que le programme, il est à noter que l'enseignement-apprentissage de la grammaire dont l'acquisition représente l'un des principaux objectifs des

enseignements de français est fondamentale pour la formation des élèves et donc indispensable pour eux. En effet, cet enseignement a une double finalité : premièrement, il vise la connaissance et la compréhension minimale du système et du fonctionnement de la langue, et, deuxièmement il vise le développement des compétences langagières (Chartrand, 2012, p.123). Toutefois, le programme de français du sous cycle d'observation (dans son organisation) et les enseignants (dans leur intervention en situation de classe) prennent en compte ces différentes mutations et évolutions. C'est ce qui conduira la didactique du français en classe francophone à s'adosser désormais sur une analyse de la société camerounaise. En Afrique en général et au Cameroun en particulier, nous parlons de français langue seconde (FLS), un concept qui voit le jour dans les années 60. D'après *le programme d'études de 4^{ème} et 3^{ème} : français 1^{ère} langue* (*op.cit.*, p. 16):

Le français au Cameroun est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie politique et la vie sociale du Cameroun. Mais il tend aussi à devenir de plus en plus une langue véhiculaire, notamment dans les centres urbains où sont concentrés les plus grands effectifs scolaires. De plus, le français est la langue de communication entre les différentes communautés linguistiques ; plus de deux cents cinquante (250) langues nationales, diversement réparties sur le territoire et regroupées autour de trois grandes familles linguistiques, cohabitent sur le territoire national.

Dès lors, après lecture et analyse du programme d'études susmentionné, nous allons préciser qu'il vise à préparer les élèves à un certain nombre d'exigences linguistiques et littéraires du second cycle. Premièrement, le programme vise à développer les compétences linguistiques des élèves en lecture, écriture, grammaire et vocabulaire. Il met également l'accent sur l'analyse littéraire, l'expression orale et la culture africaine.

Ainsi, le programme en question, couvre une large gamme de textes littéraires notamment des romans, des nouvelles, des pièces de théâtres et des poèmes. Il comprend aussi des sections sur la grammaire, le vocabulaire et la culture africaine. Deuxièmement, le programme dans son ensemble adopte une approche communicative qui met l'accent sur l'utilisation active du français dans des situations de vie réelles. Il encourage l'interaction des élèves, la collaboration et le travail de groupe, d'autant plus que les activités et les exercices sont conçus pour développer les compétences linguistiques et littéraires des élèves. Par conséquent, ce programme se décline en trois compétences de base, axées respectivement sur l'étude des œuvres littéraires intégrales, les techniques d'enseignement du fonctionnement de la langue dans les textes, la production écrite et orale.

Ainsi, les outils nécessaires à l'installation de ces compétences chez les apprenants sont les suivants : *le cadre de contextualisation* (familles de situations, exemples de situations) ; *les ressources* (savoirs, savoir-faire, savoir être et autres ressources), *l'agir compétent* (catégories d'action, exemple d'action). Il est à noter que le cadre de contextualisation, d'après la grammaire dans *le Programme d'études de première langue du français 4^{ème}-3^{ème}* (op.cit.) permet de situer les compétences dans les familles de situations et les exemples de situations ; malgré le fait que les familles de situations sont moins ouvertes, les exemples de situations peuvent quant à elles se multiplier, offrant ainsi à l'enseignant la possibilité de proposer dans cette variété les plus pertinents aux élèves. Les ressources, quant à elles, feront l'objet des apprentissages ponctuels et seront convoquées dans le cadre de l'apprentissage de l'intégration et de l'évaluation des compétences. Pour ce qui est de l'agir compétent, il s'agit d'une approche pédagogique qui vise à développer chez les élèves des compétences langagières et communicationnelles qui leur permettent de s'exprimer et d'agir de manière efficace dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Ainsi, il s'articule autour de trois axes principaux notamment la maîtrise des savoirs langagiers, le développement des compétences communicationnelles, la formation à l'autonomie. En d'autres termes, il est question pour les enseignants de proposer aux élèves des situations d'apprentissage authentiques et stimulantes qui les incitent à utiliser le français dans des contextes réalistes.

Par ailleurs, pour ce qui concerne le manuel scolaire notamment celui en vigueur au Cameroun intitulé *L'Excellence en français 3^{ème}*, nous constatons qu'il joue un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage du français au Cameroun. Tout d'abord, nous réalisons que les manuels couvrent généralement les compétences linguistiques fondamentales, notamment la lecture, l'écriture, la grammaire et le vocabulaire ; sans oublier le fait qu'il possède les textes variés qui comprennent des contes, des poèmes, des articles de journaux et des documents authentiques. Pour ce qui est des sections de grammaire, elles sont bien structurées et fournissent des explications parfois claires et des exemples plus ou moins pertinents.

Nous **constatons** que les programmes actuels sont élaborés sous le prisme de l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV) c'est la raison pour laquelle, le Ministère des Enseignements Secondaires entend mettre les programmes en accord avec les finalités de l'école camerounaise, telles que définies par la précédente loi d'orientation. Selon cette loi, l'école n'est pas un lieu où les apprenants ne font qu'acquérir des connaissances en vue des examens mais elle se préoccupe de donner du sens aux apprentissages reçus, c'est-à-dire d'amener l'école à mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des

situations de vies réelles, de plus en plus complexes de nos jours. En d'autres termes, l'éducation doit favoriser le développement de la société, en formant des citoyens compétents et compétitifs sur le marché de l'emploi. Par ailleurs, d'après les recherches faites par le *SNAES* (2019, p.23), les contenus des manuels scolaires quand bien même ils sont variés et précis dans leurs contenus, ne sont que partiellement conformes aux objectifs des programmes officiels, peu fournis en contenus et ne répondant pas nécessairement aux exigences de progression en matière de structuration de la pensée des apprenants.

Pour ce qui est du programme d'études du français, il apparaît que les ressources à mobiliser par les apprenants sont partagées dans plusieurs champs disciplinaires et domaines d'apprentissage. En effet, étant donné le fait que la leçon de grammaire est une composante de la classe de français au premier et second cycle des lycées et collèges d'enseignement secondaire général, elle doit s'appesantir sur la pratique du français courant oral et écrit parce que la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est très utile pour satisfaire les besoins de la vie courante. Cependant, lors de notre observation en stage de Master I dans les établissements d'enseignement secondaire notamment le lycée de Ngoa-Ekellé et collège bilingue Diderot à Yaoundé, nous avons fait **le constat** selon lequel la leçon de grammaire spécialement celle renvoyant à l'accord du participe passé des verbes pronominaux a demeuré théorique, survolée et quelquefois enseignée de façon décontextualisée ceci s'observe à travers notre grille d'observation dument élaborée. Ce constat est accentué par le fait qu'il y'ait une carence en techniques d'enseignement de la grammaire dans les salles de classe. De ce fait, nous remarquons que malgré les approches pédagogiques déployées en salle de classe par les enseignants, notamment l'approche par compétences, l'approche de la pédagogie par objectif, figure une régression de la qualité du français dans les productions écrites des élèves. En outre, le français en tant qu'un medium d'enseignement ne saurait se résoudre à un simple exercice scolaire, mais s'étendre encore plus loin pour aboutir à un développement de la compétence écrite chez des apprenants du secondaire. Il doit également permettre en situation de vie réelle, le réinvestissement de la compétence acquise pour rendre l'apprenant utile dans la société.

Au regard de tout ce qui précède, notre travail pose concrètement le **problème** des techniques d'enseignement de la grammaire utilisées en situation de classe.

En fin de compte, l'enseignement classique ne semblerait pas répondre aux exigences que pose la grammaire française dans l'enseignement de nos jours. Dès lors nous nous posons **la question de recherche principale** de savoir : comment l'enseignement-apprentissage de la

grammaire française peut-il contribuer au développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}? De cette **question de recherche** découle les **questions secondaires** suivantes :

- Quel est l'influence des techniques d'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves de la classe de 3^{ème} ?
- Quel est l'influence des activités d'un cours de grammaire sur le développement de la compréhension écrite ?
- Quel est l'influence de l'usage des supports pédagogiques adéquats sur la production écrite ?
- Quel dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire mettre en œuvre pour le développement effectif de la compétence en expression écrite en classe de 3^{ème} ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous allons formuler un certain nombre d'hypothèses. En effet, une hypothèse est : « une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés » (Grawitz, 2001, p. 398). Dans le cadre de notre recherche, **l'hypothèse générale** stipule que l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencerait considérablement le développement de la compétence en expression écrite des élèves de la classe de 3^{ème} à travers des techniques d'enseignement de la grammaire efficaces, des activités et des supports pédagogiques adéquats. Partant de cette hypothèse générale, nous obtenons les hypothèses secondaires suivantes :

- Les techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème} ;
- l'enseignement de la grammaire à travers les activités de classe faciliteraient la production des textes écrits des élèves de la classe de 3^{ème} ;
- L'usage des supports pédagogiques adéquats dans l'enseignement de la grammaire favoriserait la production écrite des élèves de la classe de 3^{ème} ;
- Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui repose sur une batterie d'activités et des supports pédagogiques adéquats serait plus efficace pour développer la compétence en expression écrite des élèves de la classe de 3^{ème}.

Notre recherche vise deux types d'**objectifs** : un objectif général et des objectifs spécifiques.

L'objectif général de notre étude est de montrer comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire peut optimiser le développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}. À partir de cet objectif général, nous pouvons élaborer les trois objectifs spécifiques suivants :

- Montrer que les bonnes techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient les performances des élèves de la classe de 3^{ème}.
- Montrer que les activités du cours de grammaire influence significativement sur la compréhension écrite des apprenants.
- Montrer que l'exploitation adéquate des supports pédagogiques (documents authentiques, documents audiovisuels, documents écrits, internet et les jeux) améliore la production écrite des apprenants.
- Élaborer un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui intègre les activités de classe et les supports pédagogiques adéquats pour améliorer le développement de la compétence écrite chez les apprenants de la classe de 3^{ème}.

En outre, cette recherche est porteuse d'**intérêts** majeurs qui sont d'ordres scientifique, pédagogique-didactique et social. Dans un premier temps, nous avons l'**intérêt** pédagogique-didactique qui trouve sa raison d'être dans le fait que, grâce à ce travail, les enseignants pourront davantage améliorer leurs enseignements. Cette étude pourra contribuer à améliorer l'efficacité interne des apprentissages et par ricochet, la réussite scolaire à travers le développement de compétence écrite des apprenants

Par ailleurs, l'enseignant de français aura désormais des outils méthodologiques pour véhiculer correctement le savoir à enseigner, évaluer et remédier les apprentissages dans le but de construire les compétences. La construction des compétences est un sujet qui est au centre des préoccupations didactiques. Elle suscite de nombreuses interrogations sur le « comment » rendre les apprenants compétents. Ce problème de construction ou de développement de la compétence écrite s'avère être très complexe en français, plus précisément en grammaire. Du point de vue didactique, le présent travail va permettre de mieux percevoir tous les atouts didactiques des approches de l'enseignement grammatical, de l'utilisation des supports pédagogiques adéquats, la pratique des activités pédagogiques motivantes pour un enseignement efficace de la grammaire. Dans un second temps nous avons l'**intérêt** scientifique qui trouve sa raison d'être dans le fait que, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence écrite chez les apprenants dans le système

éducatif camerounais vient fournir des outils permettant de ressourcer non seulement les enseignants mais également les apprenants afin que le processus d'enseignement-apprentissage soit effectif. Autrement dit, cette étude est en même temps au service de l'enseignant dans la mesure où elle permet à celui-ci d'améliorer ses interventions en ce sens qu'elle vient développer la compétence rédactionnelle à travers un apprentissage de la grammaire qui obéit à un type de grammaire plus pratique via des activités pédagogiques et l'enseignement d'une grammaire efficace via les supports pédagogiques spécifiques.

Pour aller dans le même sens, cette étude apporte également des éléments de réponse au problème de construction ou de développement des compétences scripturales ou écrites en milieu scolaire. Dans un troisième temps, nous notons l'**intérêt** social qui va permettre de mettre à contribution la présente étude pour le développement de la compétence écrite en s'appuyant sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire afin d'avoir un transfert rapide et effectif des compétences en société. Ce qui va permettre de résoudre les problèmes d'ordre pédagogique que subit le système éducatif Camerounais, ce dernier appartenant aux pays en voie de développement (PVD).

Cependant, notre travail de recherche est **délimité** d'une manière générale sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et le développement de la compétence écrite chez les apprenants : cas des élèves de la classe de 3^{ème}. En d'autres termes, cette étude se focalise essentiellement sur l'enseignement-apprentissage d'une grammaire, qui se manifeste par la pratique effective des activités de classe de grammaire et l'usage adéquat des supports pédagogiques afin de permettre un réel développement de la compétence écrite chez les apprenants. Toutefois, cette présente étude, ne saurait toucher toutes les sphères de la planète terre en général et du Cameroun en particulier, raison pour laquelle, elle est géographiquement **délimitée**. Elle se fait précisément dans le sous-système francophone du système éducatif camerounais. La collecte des données pour la présente recherche se fera dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. Les établissements scolaires choisis sont : le collège Diderot et le lycée de Ngoa-Ekelle.

Afin de ne pas tout embrasser, nous nous sommes particulièrement limitées à un thème spécifique. De ce fait, notre étude s'inscrit thématiquement dans le cadre de la didactique des disciplines, précisément dans la didactique du français langue seconde (FLS). Nous traiterons de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence écrite chez les apprenants : cas des élèves de la classe de 3^{ème}. Notre thème est constitué des

concepts clés suivants : apprentissage, enseignement, grammaire, compétence écrite, réinvestissement en contexte.

Ainsi, sur le plan théorique, nous nous sommes limitées à manipuler quelques théories parmi la multitude qui existe dans la science. C'est la raison pour laquelle la présente recherche sera guidée principalement par trois (03) théories notamment la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, la grammaire générative transformationnelle de Chomsky et la théorie des situations didactiques de Brousseau.

Dans l'optique de mener à bien cette recherche, nous allons la construire autour de cinq chapitres : le premier chapitre nous renseignera sur le cadre théorique dans lequel nous allons dans un premier temps définir les concepts et ensuite, présenter les théories relatives au sujet ; le deuxième chapitre va essentiellement décrire notre variable indépendante ; le troisième chapitre portera sur le cadre méthodologique de l'étude; le quatrième chapitre sera relatif à la présentation et l'analyse des résultats suivie d'une vérification des hypothèses et enfin, le cinquième chapitre sera consacré à l'interprétation des résultats et à la proposition d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire .

CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE À LA LUMIÈRE DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE

L'établissement d'un cadre théorique est le socle de toute recherche scientifique et ce dernier permet de rendre l'analyse des faits possible. Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord, la définition des concepts, ensuite nous allons présenter les travaux effectués autour de la question et enfin nous aborderons les théories relatives au sujet.

I.1 DÉFINITION DES CONCEPTS

Dans le cadre de notre recherche, il est important de définir les concepts afin de mieux comprendre de quoi parle et traite réellement le sujet.

Aktouf (1987, p. 34) définit la notion de « concepts » comme étant : « des termes qui ont un sens construit complet et univoque dans le cadre d'un champ scientifique ou d'une théorie donnée ». Autrement dit, un concept est une idée abstraite et générale qui a été définie de manière précise et rigoureuse dans un contexte scientifique particulier.

I.1.1 ENSEIGNEMENT

Le terme « enseignement » est défini d'après *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003, p. 101), comme : « l'ensemble intentionnelle et finalisée d'un enseignant qui met en œuvre un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour amener un ou plusieurs apprenants à construire leurs propres savoirs et savoir-faire dans un champ disciplinaire donné ». Dans le même ordre d'idée, Cuq et Gruca (2005, pp.130-131), pensent que l'enseignement est : « une activité de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ».

Par ailleurs, pour Besse (1985, pp.15-25) : « l'enseignement ne se résume pas à la simple transmission de savoirs ou de compétences par un enseignant à des élèves. Il s'agit d'un processus interactif et dynamique qui implique une multitude de facteurs ». En d'autres termes, l'enseignement est une activité de médiation qui met en œuvre un ensemble de savoirs, dans le but de favoriser un processus interactif et dynamique entre l'enseignant et l'apprenant. Dès lors, l'enseignement peut se dispenser dans plusieurs domaines ou disciplines variées, mais nous distinguons pour ce qui nous concerne, l'enseignement de la grammaire. Cette dernière est encadrée par les programmes officiels du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Ces programmes définissent les objectifs à atteindre en matière de grammaire

française à chaque niveau du secondaire (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale) et les contenus à enseigner. Ainsi, la définition qu'on retient est celle donnée par Cuq et Gruca (*op.cit.*) au sujet de l'enseignement, qu'il considère comme étant : « une activité de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ».

I.1.2 APPRENTISSAGE

D'après Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.138), l'apprentissage est : « un processus de construction de savoirs et de savoir-faire par l'apprenant, à travers des interactions avec l'environnement et autrui ». Autrement dit, l'apprentissage permet à l'apprenant de développer ses compétences en interagissant avec l'autre. Dans le même ordre d'idée, Puren (1998, p. 13), pense que l'apprentissage est : « Une coconstruction de savoirs et de savoir-faire, médiatisée par des discours et des interactions sociales, qui s'appuie sur des ressources et des artefacts, et qui se déroule dans des contextes institutionnels et culturels ». En d'autres termes, l'apprenant construit son savoir avec l'aide de l'enseignant et de ce qui l'entoure. La définition de Cuq et Gruca est celle que nous retenons pour dire que l'apprentissage a pour unique but, l'appropriation du savoir construit avec son environnement.

I.1.3 GRAMMAIRE

Pour Puren (*ibid.*, p.17), la grammaire est : « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent aux usagers d'une langue de produire et de comprendre des énoncés en situation de communication ». En d'autres termes, la grammaire permet à un individu de s'exprimer convenablement en situation de communication. Par ailleurs, Cuq (*op.cit.*, p. 118), pense que la grammaire est : « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. Nous parlerons par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative ». En d'autres termes, la grammaire permet de décrire les usages des langues et de comprendre son fonctionnement. Dès lors, la grammaire telle que définie, connaît depuis plusieurs années de cela de nombreuses ruptures qui donnent lieu à des innovations laissant entrevoir une grande évolution en ce qui concerne les approches pédagogiques de la grammaire et les méthodes d'enseignement de ladite discipline.

I.1.4 COMPÉTENCE

Leplat (1990, p. 29) définit la compétence comme : « un ensemble de savoirs-être mobilisées pour agir efficacement dans une situation déterminée ». Autrement dit, la compétence est un élément clé qui va permettre à un individu de se déployer efficacement dans

une situation donnée. Par ailleurs, Gillet (1991, p. 69) entend la compétence comme : « la capacité d'un individu à mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour accomplir une tâche ou une activité complexe de manière autonome et efficace, en tenant compte des exigences du contexte. ». Autrement dit, la compétence est cet élément qui va permettre de rendre un individu autonome dans la réalisation d'une tâche précise.

Dans le même ordre d'idées, Tardif (1996, p. 31) pense que la compétence est un : « un savoir agir sans complexe qui s'actualise dans l'interaction entre un individu et son environnement. Elle implique la mobilisation et l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que des capacités d'adaptation, de décision et de créativité. ». Autrement dit, la compétence permet à un individu d'agir aisément tout en développant des capacités d'adaptation avec son environnement. Ainsi, nous pouvons distinguer plusieurs types de compétences en classe de français (puisque la communication implique la présence d'un émetteur et d'un récepteur) parmi lesquelles : la compétence orale et la compétence écrite. En outre, le CECRL (2001), comprend la compétence de communication comme étant : « un ensemble réunissant à la fois la compétence interactionnelle et la connaissance des structures morphosyntaxiques et phonétiques de l'écrit et de l'oral ». Ce qui veut dire que l'apprenant doit automatiquement développer pendant le cours de français, deux principales compétences qui sont : la compétence orale et la compétence écrite. Cette dernière est l'objet de notre préoccupation.

Par ailleurs, la compétence écrite se subdivise en elle-même en deux principaux volets à savoir : la compréhension écrite et la production écrite. En effet la compréhension écrite porte sur des documents écrits et un questionnaire de compréhension du document en question pendant que la production écrite vérifie l'habileté de l'apprenant à produire un texte et à exprimer une attitude personnelle sur un thème général. La production écrite quant à elle va le plus porter sur des activités de rédaction de textes variés et pour cela, il faudra que ces activités, soient dotées d'une bonne qualité de l'expression écrite c'est-à-dire munies d'une grammaire correcte, fournis en vocabulaire varié et parsemées d'idées claires et précises. Pour pouvoir avoir des idées concises et précises, l'apprenant devra être apte à comprendre des informations utiles par rapport à une tâche donnée ce qui démontrera à suffisance qu'il est capable de répondre à des consignes d'écriture tout en appliquant clairement les instructions d'un sujet d'écriture spécifique. À côté de cette habileté liée à la compréhension de la tâche donnée, l'apprenant lors de la rédaction de ses textes, devra donc bien les structurer de manière logique, tout en utilisant des marqueurs de relation appropriés, ce qui prouvera que son ou ses textes

sont cohérents et cohésifs. Dès lors, nous retenons la définition donnée par le CECRL qui définissait la compétence comme étant un ensemble réunissant à la fois la compétence interactionnelle et la connaissance des structures morphosyntaxiques, et phonétiques de l'écrit et de l'oral.

I.1.5 ÉCRIT

D'après *Le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* (*op.cit.*, p. 78), « l'écrit » se définit comme étant : « une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ou encore, un résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur ». Autrement dit, l'écrit est une expression graphique du langage. Dans le même sens, Bruner (1966, p. 135), dit que l'écrit est : « un système de représentation symbolique permettant de transcrire et de conserver des informations ». En d'autres termes, il est un moyen de représentation, pour soi et pour les autres, de ce que l'on sait ou croit savoir du monde. En outre, l'écrit est : « un moyen d'expression et de création permettant de partager ses idées, ses émotions et sa vision du monde » (Vygotsky, 1978, p.59). En d'autres termes, l'écrit est un moyen par lequel le scripteur ou un individu s'exprime. Nous retenons la précédente définition, celle donnée par Vygotsky, pour le concept de l'écrit.

I.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est : « en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations ». Aktouf (*op.cit.*, p. 213). En d'autres termes, la revue de la littérature est une activité qui consiste à recenser tous les travaux antérieurs effectués sur un thème précis. Ainsi, de nombreuses études ont été menées jusqu'ici tant dans le cadre de la didactique des langues que dans celui de la linguistique autour de l'enseignement de la grammaire en rapport avec le développement de la compétence écrite. N'étant pas les premiers à aborder cette thématique, il est indispensable de faire le tour des travaux antérieurs effectués sur l'enseignement de la grammaire et ceux portant sur le développement de la compétence écrite afin de mieux situer notre travail. Nous avons eu à parcourir de nombreux travaux sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire et sur les compétences notamment la compétence écrite, et nous allons en présenter certains travaux de recherches pouvant comporter des thèses, des mémoires de master, des articles et revues.

Dans son mémoire Constant (2011), explore l'impact de la nouvelle grammaire (NG) sur l'enseignement du français langue seconde (FLS). En effet, l'auteure examine les implications didactiques de cette approche grammaticale et propose des pistes concrètes pour son intégration dans la classe de FLS. Pour cela, Constant s'appuie sur une analyse approfondie de la NG et des recherches en didactique du FLS en examinant les principes fondamentaux de la NG, ses objectifs et ses contenus, et les compare aux approches grammaticales traditionnelles. En faisant cela, l'auteure montre que la NG offre une perspective novatrice et prometteuse pour l'enseignement du FLS ceci s'explique par le fait que la NG va permettre aux élèves de développer une compréhension plus fine et plus fonctionnelle de la langue française. Comment faire donc en sorte que les enseignants du Cameroun, puissent développer une compréhension plus fonctionnelle de la langue ?

Dans la même lancée, Chenah et Benchikh (2018) dans leur mémoire de fin d'étude, nous montrent que l'apprentissage de la grammaire du FLE peut être perçu comme aride et rébarbatif par les élèves de 3^{ème} année moyenne, ce qui freine leur motivation et leur progrès. Ainsi, les auteurs, proposent d'utiliser des activités ludiques pour rendre l'apprentissage de la grammaire plus attractif et efficace. Pour eux, les activités ludiques sont: un gage de la motivation accrue ceci s'explique par le fait que le jeu stimule l'intérêt des élèves et les incite à participer activement aux activités d'apprentissage ; permettent un apprentissage par la pratique de par la manipulation de la langue de manière concrète et la découverte des règles grammaticales de manière intuitive ; une réduction du stress car le jeu crée un environnement détendu et favorable à l'apprentissage. Ces auteurs proposent par la suite une typologie d'activités ludiques (jeux de mots, jeux de société, jeux de rôles, dictées amusantes, etc.), une intégration des activités ludiques dans la séquence pédagogique (introduction, consolidation, évaluation), une adaptation des activités au niveau et aux besoins des élèves. Ceci a abouti à une meilleure mémorisation des règles grammaticales caractérisées par une importante rétention des règles apprises en contexte ludique par les élèves, une progression en expression orale et écrite car les élèves utilisent la langue avec plus d'aisance et de précision, une motivation et engagement accrus ce qui a permis aux élèves de prendre plaisir à apprendre la grammaire et à participer aux activités en classe. Toutefois, il est à préciser que cette recherche présente des limites en ce qu'elle nécessite une créativité et une préparation conséquente de la part de l'enseignant, une efficacité de la méthode pouvant varier en fonction du contexte et des ressources disponibles. La question de la motivation des apprenants reste un sujet pendu aux lèvres des théoriciens et savoir comment le déployer serait un atout.

En outre, EL Habitri (2009), dresse un état des lieux de l'enseignement de la grammaire dans le secondaire en Algérie. L'auteur analyse les différentes méthodologies didactiques en usage et met en lumière les défis et les perspectives d'amélioration. Pour y parvenir, il s'appuie sur une analyse des programmes scolaires, des manuels d'enseignement et des pratiques pédagogiques observées en classe. Il recense les différentes approches méthodologiques et les compare en fonction de leurs objectifs, de leurs contenus et de leurs implications didactiques. Après cela, il constate que l'enseignement de la grammaire en Algérie est encore largement dominé par une approche traditionnelle, focalisée sur l'apprentissage par cœur des règles et des exceptions. Il souligne la nécessité d'une évolution vers des approches plus communicatives et contextualisées qui prennent en compte les besoins des apprenants et les objectifs de l'enseignement des langues.

De plus, Sfar (2014) soulèvent la problématique de la place et rôle de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE/FLS et évoquent des arguments en faveur d'une approche communicative. Pour eux, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est de pouvoir communiquer et par conséquent, la grammaire doit être au service de la communication et non l'inverse. Ils pensent également que la grammaire est un outil essentiel pour développer les compétences orales et écrites des apprenants. Par la suite, ils évoquent des arguments en faveur d'une approche formelle : Pour ces auteurs, la grammaire est indispensable pour acquérir une maîtrise approfondie de la langue, et la connaissance des règles grammaticales permet aux apprenants de s'exprimer avec plus de précision et de corriger leurs erreurs, la grammaire donne aux apprenants la confiance nécessaire pour s'exprimer dans la langue étrangère. Selon eux, combiner les deux approches peut être efficace, et le choix d'une méthode pédagogique doit tenir compte du niveau, des objectifs et des styles d'apprentissage des apprenants. Toutes fois, il est à noter que l'article ne propose pas de solutions concrètes pour mettre en place une approche équilibrée de la grammaire et ne tient pas compte des contextes spécifiques d'apprentissage.

En outre, Renvoisé (2008), nous renseigne sur le fait que l'enseignement de la grammaire est souvent perçu comme aride et décontextualisé ce qui nuit à sa compréhension et à son application concrète. En effet, l'auteur propose de redonner du sens à l'apprentissage grammatical en l'ancrant dans des activités d'écriture et de réécriture. Pour y parvenir, elle avance des arguments suivants : l'apprentissage par la pratique car en manipulant en contexte, les élèves découvrent et intègrent les règles grammaticales de manière plus intuitives et durable ; le développement de la réflexion métalinguistique ici, l'analyse grammaticale va

permettre aux élèves de prendre conscience du fonctionnement de la langue et d'affiner leur expression ; l'amélioration de la cohérence textuelle car une maîtrise des structures grammaticales contribue à la construction de phrases et de textes plus clairs et précis.

Dans son action, pour parvenir aux résultats, elle procède par : la mise en place d'ateliers d'écriture où les élèves sont amenés à produire des textes courts sur des sujets variés ; elle propose des consignes d'écriture incitant à la réflexion grammaticale (reformulation, correction d'erreurs, justification des choix grammaticaux) ; elle procède à un accompagnement individualisé au cours duquel, l'enseignant guide et encourage les élèves dans leur exploration de la langue. Et faut-il le rappeler que toute cette manœuvre a conduit à une meilleure compréhension des règles grammaticales caractérisé par des élèves qui sont de plus en plus capables d'identifier et d'expliquer lesdites règles.

Par ailleurs, Chomsky (1968) publie un ouvrage qui, s'inscrit dans un contexte intellectuel marqué par le behaviorisme et le structuralisme en linguistique. De ce fait, il propose une alternative à ces courants en s'appuyant sur la grammaire générative et la théorie de la compétence innée. Ainsi, il pense que la faculté de langage est une propriété innée de l'esprit humain en développant l'idée d'une « grammaire universelle » c'est-à-dire présente dans le cerveau de chaque individu et permettant l'acquisition du langage. Il pense également que le langage est distinct de la performance. À ce niveau, la compétence linguistique renvoie à la connaissance intériorisée des règles du langage, tandis que la performance est la mise en œuvre concrète de cette connaissance dans la communication.

En effet, il est de ceux qui pensent que le langage est créatif car, il permet de produire un nombre infini de phrases à partir d'un ensemble fini de règles. Il soutient le fait que, le langage est étroitement lié à la pensée parce que, la structure du langage influence la façon dont nous pensons et conceptualisons le monde. Et, il s'appuie pour la plupart du temps sur des exemples linguistiques pour démontrer la complexité du langage et l'impossibilité de l'expliquer par l'apprentissage seul. Il critique par la suite les approches behavioristes et structuralistes, qui, selon lui ne parviennent pas à saisir la nature profonde du langage, de manière à ce qu'il développe par la suite une théorie de la grammaire générative permettant de décrire la structure des langues naturelles de manière formelle et explicite. Il est à noter que, cet ouvrage a eu un impact significatif dans le développement de notre réflexion notamment, un impact majeur sur la linguistique et les sciences cognitives. Et en plus, cet ouvrage a contribué à révolutionner l'étude du langage en soulignant l'importance de la compétence innée

et de la créativité dans le langage. Il a par conséquent ouvert la voie à de nouvelles recherches sur les liens entre le langage et la pensée. Chomsky propose une vision du langage comme une faculté mentale complexe et innée, en plus, de comprendre que le langage est distinct de la performance et permet une créativité infinie et enfin que le langage est étroitement lié à la pensée et influence notre façon de conceptualiser le monde. Comment expliquer le fait que les apprenants ne parviennent pas à réinvestir des structures grammaticales dans leurs productions écrites ? D'où l'intérêt de notre thème de recherche qui soulève une problématique beaucoup plus encore actuelle dans établissements scolaires au Cameroun.

Dans le même sillage Bessonat (1994), visent à faire acquérir aux élèves des compétences nécessaires pour maîtriser l'écriture à différents niveaux. cependant, cet ouvrage est divisé en quatre parties notamment l'organisation du texte (cette partie aborde les notions de paragraphes, de plan et de cohérence textuelle), la grammaire et l'orthographe (ici, est proposé des exercices et des rappels de cours sur les points grammaticaux et orthographiques importants), le lexique (cette partie vise à enrichir le vocabulaire des élèves et à leur faire découvrir les différents types de mots), l'expression écrite(ici, il est proposé des conseils et des exemples pour rédiger différents types de textes (récit, argumentation, description, etc.)). De plus, cet ouvrage est intéressant parce qu'il parle de l'approche pédagogique progressive qui permet aux élèves d'acquérir les compétences d'écriture progressivement, il aborde la question des variétés des exercices pouvant s'adapter aux différents styles d'apprentissage des élèves, sans oublier la question des fiches méthodologiques pour chaque type de texte, avec des conseils et des exemples concrets. Dès lors pourquoi la pratique d'exercices variés dans les établissements scolaires de l'enseignement général ne permet pas aux apprenants de maîtriser l'écriture ? Quel est le véritable problème ?

Dans la même veine, Belibi (1999) aborde la grammaire à travers sa problématique liée à l'enseignement du français au Cameroun, langue officielle héritée de la colonisation, se heurtant à un environnement scriptural pauvre et inadapté aux réalités sociolinguistique du pays. Cette situation affecte négativement l'apprentissage de la langue et le développement des compétences linguistiques des élèves. En effet, il analyse l'environnement scriptural camerounais à travers l'étude des manuels scolaires, des livres de lecture, des journaux et de la littérature camerounaise. Il examine également les politiques linguistiques en place et leur impact sur l'enseignement du français. Mais, après avoir mené cette recherche, il parvient aux résultats selon lesquels l'environnement scriptural camerounais est caractérisé par : une domination du français écrit standard, qui est souvent éloigné des réalités quotidiennes des

camerounais, un manque de diversité dans les types de textes disponibles, une faible production de littérature camerounaise pour enfants, un accès limité aux livres et aux autres supports écrits. Toutefois, ces facteurs contribuent à des difficultés d'apprentissage du français pour les élèves, un manque de motivation pour la lecture, un faible développement des compétences linguistiques. Par ailleurs, l'auteur propose plusieurs recommandations pour améliorer l'environnement scriptural et l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun notamment diversifier les types de textes disponibles en français, encourager la production de littérature camerounaise pour enfants, l'amélioration de l'accès aux livres et aux autres supports écrits, adapter les politiques linguistiques aux réalités sociolinguistiques du Cameroun. Toutefois, il est à noter que malgré ces recommandations pour améliorer l'environnement scriptural, l'enseignement-apprentissage du français ne parvient toujours pas à favoriser le développement de l'écrit, notre sujet s'inscrit de ce fait dans l'actualité liée au développement de la compétence écrite.

Cependant, Cuq et Gruca (*op.cit.*) aborde les questions relatives à l'apprentissage des langues, l'acquisition du français, l'élaboration de programmes d'enseignement et à la grammaire, au lexique, à la phonétique, à la communication et à l'évaluation. S'agissant des programmes d'enseignement, il faut noter que ceux-ci vulgarisent l'usage des supports pédagogiques ; la question qui est d'actualité est celle de savoir pourquoi ceux-ci ne parviennent pas réellement à être au service de l'écrit ? C'est-à-dire permettre un apprentissage efficace de la grammaire au service de l'écrit ?

Dans le même ordre d'idées, Chartrand (*op.cit.*) analyse les discours des didacticiens du français depuis 1980 pour identifier les différentes finalités attribuées à l'enseignement grammatical. Elle distingue trois grandes familles de finalités notamment les finalités utilitaires (ici l'enseignement grammatical vise à outiller les élèves pour une meilleure communication et expression) ; les finalités culturelles (l'enseignement grammatical à ce niveau vise à transmettre un héritage culturel et linguistique) ; les finalités émancipatrices (l'enseignement grammatical vise à développer la pensée critique et l'autonomie des élèves) ; elle montre que ces finalités ne sont pas nécessairement exclusives et que leur importance relative a évolué au fil du temps, elle souligne également la question de l'articulation entre la théorie et la pratique. Ainsi, cet ouvrage a ceci d'intéressant qu'il offre une perspective historique et didactique sur l'enseignement grammatical, permet de mieux comprendre les différentes conceptions de la grammaire et de son enseignement et constitue une ressource précieuse pour les enseignants, formateurs et les chercheurs en didactique du français. L'ouvrage se focalise en revanche, sur

les points de vue des didacticiens du français et ne prend pas en compte d'autres acteurs de l'éducation, il ne propose pas de solutions concrètes aux défis de l'enseignement grammatical, d'où ses limites.

Dans la même veine, Bronckart et Piron (2004) proposent une approche de la didactique de la grammaire fondée sur l'interactionnisme socio-discursif. En effet, ils soulignent l'importance de la prise en compte du contexte social et discursif dans l'apprentissage de la grammaire, ils présentent les différentes approches de l'enseignement de la grammaire en les situant dans leur contexte historique et épistémologique, puis, analysent les enjeux et défis liés à l'enseignement de la grammaire à l'école, tels que la question de la motivation des élèves et de l'articulation entre la théorie et la pratique. En outre, cet ouvrage offre une perspective théorique solide sur l'enseignement de la grammaire, permet de mieux comprendre les enjeux et défis liés à cet enseignement et propose des pistes concrètes pour améliorer l'apprentissage de la grammaire à l'école. Cependant, l'ouvrage présente des limites, car il n'est pas assez dense et peut être difficile à lire pour un public non initié et il ne propose pas d'exemples concrets d'activités d'enseignement.

En outre, Laroui, Magali et Leblanc (2014) offrent une contribution importante à la connaissance des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire au primaire. Elles mettent en lumière l'importance de la formation des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. En effet, cette revue offre une description fine et détaillée des pratiques pédagogiques en français, permet de mieux comprendre l'impact des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves et enfin met en lumière l'importance de prendre en compte les caractéristiques des élèves dans l'enseignement. En dépit de toutes les analyses, la revue se base sur les déclarations des enseignantes ce qui peut introduire un biais dans les résultats et elle ne propose pas de solutions concrètes pour améliorer les pratiques enseignantes.

Dans le même ordre d'idée, Asmussen (2003) apporte une contribution importante à la connaissance des stratégies de traitement des phrases relatives chez les lecteurs débutants. Il met en lumière l'importance de l'enseignement explicite de ces stratégies pour améliorer la compréhension des élèves. En effet, cet article offre une description fine et détaillée des stratégies de traitement des phrases relatives, permet de mieux comprendre les facteurs qui influencent la réussite du traitement des phrases relatives, met en lumière l'importance de l'enseignement explicite de ces stratégies pour les lecteurs débutants.

En revanche, Dufays et Kryven (2003), attirent notre attention sur le rôle important des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle des élèves de collège. Ils proposent des pistes concrètes pour aider les enseignants à mener les élèves à dépasser les stéréotypes et à développer une écriture plus riches et plus personnelles.

Néanmoins, Dolz et Schneuwly (2009), offrent une analyse stimulante des difficultés d'apprentissage des relatives et proposent une approche alternative qui mérite d'être explorée pour améliorer l'apprentissage des relatives par les élèves.

Bien que, Volteau et Debanc (2007), analysent les reformulations produites par des enseignants et des élèves dans des interactions scolaires, elles identifient également les différentes formes linguistiques de reformulations telles que les répétitions, les paraphrases, les expansions et substitutions.

Après avoir eu à parcourir tous ces ouvrages, articles, mémoires, et revues, il ressort que, l'enseignement-apprentissage de la grammaire telle qu'abordé par les différents auteurs, est influencé par divers facteurs tels que l'environnement, le processus de transmission des savoirs, les méthodes d'enseignement et le choix des activités liées à la grammaire. Dès lors notre recherche qui s'inscrit dans la continuité de nos prédécesseurs va consister à présenter la grammaire non plus de façon théorique mais de manière à ce qu'elle puisse aboutir à un réinvestissement de la compétence écrite des apprenants ceci à travers la proposition d'un dispositif d'enseignement-apprentissage qui oriente le cours de grammaire vers une pratique effective.

I.3 THÉORIES RELATIVES DU SUJET

Comme Aktouf (2001, pp.17-20) l'a montré dans ses observations, une théorie est : « un ensemble de propositions organisées et cohérentes qui permet d'expliquer, de comprendre et d'intervenir dans le monde social ». Autrement dit, une théorie permet de comprendre un phénomène social donné. Dans l'optique d'intégrer notre étude dans le champ de la didactique des langues, nous avons eu recours à un ensemble de théories. Étant donné le fait que toute recherche scientifique, s'appuie sur des théories, et en ce qui concerne notre sujet intitulé « enseignement-apprentissage de la grammaire et développement de la compétence écrite chez les apprenants : cas de la classe 3^{ème} », trois axes majeurs sont dégagés notamment l'aspect personnel (auto construction du savoir par l'élève), l'aspect collectif (qui met en relation l'enseignant et les élèves autour d'un objet d'apprentissage) et l'aspect interactif (qui s'intéresse aux interactions entre les membres d'un groupe, élèves-enseignant). Ainsi il est

conseillé de s'appesantir sur trois principales théories à savoir : la théorie du socioconstructivisme, du générativisme transformationnel et celle des situations didactiques pour nous aider à comprendre, développer et mieux orienter nos réflexions sur le sujet.

I.3.1 LA THÉORIE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le socioconstructivisme est une théorie cognitive de l'apprentissage sociale qui dérive du constructivisme de Piaget. Il est élaboré par le psychologue Vygotsky (*op.cit.*, p.85) qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création des connaissances. Il part du postulat selon lequel, les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances, en montrant que la construction du savoir est à la fois individuelle et sociale car les informations sont en lien avec le milieu social et le contexte culturel. Par conséquent, les informations proviennent à la fois de ce que nous pensons et de ce que les autres apportent en guise d'interactions. Pour Vygotsky, l'apprentissage avait lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels plutôt qu'au sein de l'individu uniquement. Ainsi, le choix du socioconstructivisme plutôt que celui du cognitivisme provient du fait que ce dernier tend à vouloir séparer l'apprentissage de son contexte social or toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement à l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants. En d'autres termes, le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale et sa collaboration dans l'apprentissage.

D'après cette théorie, les apprenants peuvent apprendre la grammaire en interagissant avec les autres tout en négociant le sens. Toutefois, elle pourrait s'appliquer dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire française de plusieurs manières notamment à travers des activités d'apprentissage collaboratif qui peuvent se manifester dans un premier temps par les élèves qui travaillent en groupe dans l'optique d'analyser des phrases, d'écrire des textes, de réviser leurs écrits, etc. ; ensuite, à travers également des débats et discussions au cours desquelles les élèves discutent de la grammaire et de son utilisation dans différents contextes ; et enfin, à travers aussi des apprentissages par des pairs observés la plupart du temps par des élèves qui s'entraident pour comprendre des concepts grammaticaux et améliorer leurs compétences en écriture.

D'après le socioconstructivisme, l'enseignement-apprentissage avec des supports pédagogiques adéquats va permettre une exposition à des modèles linguistiques variés : il est à préciser ici que les supports pédagogiques bien conçus, tels que des textes authentiques, des

exemples littéraires et des ressources grammaticales, peuvent exposer les apprenants à une variété de modèles, les apprenants peuvent enrichir leur propre répertoire linguistique et améliorer leur maîtrise de la grammaire et de la syntaxe ; une facilitation de l'apprentissage par la découverte et l'exploration : ceci s'explique par le fait que les supports pédagogiques, tout comme des activités d'écriture basées sur des problèmes, des projets d'écriture créative et des jeux de langage peuvent encourager les apprenants à découvrir et à explorer des concepts grammaticaux par eux-mêmes.

De ce fait, l'apprentissage par la découverte permet aux apprenants d'avoir une compréhension plus profonde de la grammaire et une appropriation de règles et les structures linguistiques de manière plus significative ; une promotion de l'apprentissage collaboratif et du partage de connaissances : les supports comme les documents audiovisuels peuvent faciliter la collaboration entre les apprenants et le partage de leurs connaissances et les idées d'écriture sans oublier qu'en travaillant ensemble sur des tâches d'écriture et en donnant du feedback constructif à leurs pairs, les apprenants peuvent s'entraider à améliorer leur grammaire, leur style et leur clarté d'expression ; le développement de l'autonomie et de la confiance en soi des apprenants : les supports pédagogiques comme des guides d'écritures (des prototypes de lettres personnelles/professionnelles) peuvent aider les apprenants à développer leur autonomie et leur confiance en soi en tant qu'écrivains.

Dès lors, le socioconstructivisme présente plusieurs concepts parmi lesquels : La Zone Proximale de Développement (ZPD), l'étayage et l'échafaudage, etc. Nous allons nous focaliser essentiellement sur deux d'entre eux à savoir : la zone proximale de développement (ZPD) et l'étayage.

Encore appelée « zone de proche développement », la ZPD est : « la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents. » (Vygotsky, *op.cit.*, p.86). En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce que l'apprenant est capable de faire ou de réaliser seul à un moment donné de son parcours et ce qu'il peut faire par l'intermédiaire ou la médiation d'autrui. Selon Vygotsky, l'apprentissage est le produit ou la résultante de l'action organisée des interactions entre le sujet et son environnement social. Ces interactions ont pour but de permettre à l'apprenant de réorganiser ses connaissances afin d'intégrer les nouveaux éléments

apportés par la situation. Autrement dit, il est question du développement mental de l'apprenant/l'enfant.

Par ailleurs, Vygotsky émet des critiques sur le fait que la seule chose qu'on mesure dans les tests de développement mental est le niveau présent de l'apprenant/l'enfant, les fonctions venues à maturité (ce que l'apprenant/l'enfant peut faire seul). Mais si l'apprenant/l'enfant est aidé, aiguillonné par un adulte, il va résoudre des problèmes que seul, il ne saura traiter. En outre la ZPD est la mesure de la différence entre ce qu'un enfant est capable de faire avec un adulte mais qu'il ne serait pas encore capable de faire seul (et qu'il pourra le faire plus tard). (*Op.cit.*, p.86). Ainsi, la collaboration et l'imitation permettent de passer à un stade intellectuel supérieur car, ce que l'enfant a fait en collaboration, il saura le faire ensuite tout seul. Mais il faut que cela se situe dans une zone proche de ses capacités du moment. Il est donc important de savoir que l'imitation n'est pas le dressage, c'est toute la différence entre l'apprentissage chez l'animal et chez l'homme. Tout le problème de la pédagogie, est celui de mesurer la grandeur de l'écart à faire franchir au-dessus des capacités du moment pour qu'il y ait émulation mais pas trop pour qu'il n'y ait pas découragement et abandon de la part de l'apprenant.

Cependant, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et du développement de la compétence écrite chez les apprenants, la zone proximale de développement peut se mettre à profit de plusieurs manières : premièrement, les apprenants peuvent observer et collaborer avec des pairs plus compétents ou des enseignants pour accomplir des tâches qui dépassent leur niveau de développement actuel, ce qui va les permettre d'internaliser de nouvelles connaissances et stratégies grammaticales et de progresser graduellement dans leur écriture. Deuxièmement, les enseignants et les pairs plus compétents peuvent jouer un rôle de tuteurs en fournissant des conseils, des suggestions et une rétroaction constructive aux élèves pendant qu'ils travaillent dans leur ZPD et cela va favoriser l'appropriation par les élèves d'erreurs, l'identification des points faibles et un développement des stratégies pour les surmonter. Troisièmement, l'évaluation formative centrée sur les progrès individuels et le développement des compétences, permet de mieux identifier les besoins spécifiques de chaque élève en matière d'enseignement-apprentissage de la grammaire et de la compétence écrite, dans le but d'amener les enseignants, à proposer des activités et des supports pédagogiques adaptés à la zone de proche développement de chaque élève. Quatrièmement, en proposant des activités d'écriture ancrées dans les situations réelles et significatives pour les élèves, les enseignants peuvent stimuler leur motivation et leur engagement dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire et cela va permettre aux élèves de mettre en

pratiquer leurs connaissances grammaticales dans un contexte authentique et développer leur compétence écrite de manière plus efficace.

L'étayage est l'un des autres concepts clés de la théorie socioculturelle de Vygotsky. Bruner, suite aux travaux de Vygotsky a développé la notion d'étayage (*scaffolding* en anglais). Pour lui, l'interaction est le cadre fondamental de toute acquisition, mais cette interaction se passe entre deux personnes de niveaux différents : le novice et le tuteur. Ce dernier a pour but d'apporter une aide appropriée à la tâche et à l'élève qui veut accomplir une tâche. Ainsi, il comprend : la motivation du novice, la simplification de la tâche, l'incitation à aller plus loin, le contrôle de la frustration et la présentation de modèle basé sur la production de l'élève. Dès lors, l'étayage fait référence au soutien actif fourni par un individu plus compétent pour aider un apprenant moins expérimenté à progresser dans une tâche ou une activité. Cela implique d'adapter le niveau de soutien en fonction des besoins de l'apprenant afin de favoriser son développement cognitif. En d'autres termes, l'étayage renvoie au soutien fourni par une personne plus compétente à un apprenant dans le but de l'aider à accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif visé. Ce soutien est adapté aux besoins de l'apprenant et diminue progressivement au fur à mesure que l'apprenant gagne en compétences et en autonomie. En bref, l'étayage permet à l'apprenant de progresser dans sa zone proximale de développement. L'étayage peut prendre différentes formes telles que : la modélisation (elle permet de montrer comment effectuer une tâche) ; l'échafaudage (il s'assure de fournir une structure ou un soutien pour aider à l'accomplissement d'une tâche) ; le guidage (il sert à donner des instructions ou des conseils étape par étape) ; la rétroaction (elle vise à fournir des commentaires pour aider à améliorer les performances).

Dès lors, Bruner met en lumière l'importance du soutien pédagogique. Dans le contexte de notre recherche, l'étayage joue un rôle crucial, qui est celui de permettre aux apprenants de progresser graduellement vers une plus grande autonomie dans le but de maîtriser la langue, ceci peut se matérialiser de la manière suivante : l'enseignant peut dans un premier temps modéliser la construction de phrases grammaticalement correctes, l'utilisation de connecteurs logiques et la formulation d'arguments clairs et cohérents ; dans un second temps, il peut proposer des exemples d'écrits de qualité produits par d'autres élèves ; troisièmement, il peut poser des questions ouvertes et stimulantes afin d'amener les élèves à réfléchir sur leurs choix linguistiques et d'identifier leurs erreurs ; quatrièmement, il peut tout aussi bien reformuler leurs propos afin de les aider à clarifier leurs idées et à mieux structurer leur argumentaire ; cinquièmement, l'enseignant dans sa pratique de classe doit fournir aux élèves des

commentaires détaillés et constructifs sur leurs productions écrites en se focalisant sur leurs points forts et en les orientant vers des pistes d'amélioration. Sixièmement, il doit encourager l'autoévaluation et l'entraide entre pairs.

En plus de tout ceci, l'enseignant doit proposer des tâches d'écriture de difficulté croissante en commençant par des exercices simples et guidés pour aller vers des projets plus complexes et autonomes ; il peut également utiliser des outils d'écriture tels que des organisateurs graphiques ou des listes de mots de vocabulaire pour soutenir les élèves. Ainsi, dans le but de stimuler les apprenants, l'enseignant doit favoriser un climat de classe positif et encourageant où les élèves se sentent à l'aise pour prendre des risques, faire des erreurs et apprendre des uns des autres, sans oublier de valoriser les efforts et les progrès individuels de chaque élève.

Cependant, les enseignants peuvent se servir de l'échafaudage pour fournir un soutien adapté aux élèves en fonction de leur niveau de développement, créer des environnements d'enseignement-apprentissage qui encouragent l'interaction sociale et le travail collaboratif ; identifier les points forts et les lacunes des élèves et ajuster l'enseignement en conséquence. Étant donc donné le fait que le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale et de la collaboration dans la construction de la connaissance, appliqué à l'enseignement de la grammaire, il suggère que les activités de classe qui favorisent l'interaction et la collaboration entre les apprenants peuvent avoir un impact positif sur le développement de la compétence écrite. ceci va s'expliquer par la construction de connaissances partagées car, en travaillant sur des tâches grammaticales, les apprenants partagent leurs idées et leurs connaissances, ce qui les amène à construire une compréhension collective de la grammaire , cette construction partagée permet aux apprenants de s'appropriier les concepts grammaticaux de manière plus profonde et significative que lorsqu'ils apprennent de manière isolée, elle permet également le développement de la pensée critique car les discussions et les débats en classe sur des questions grammaticales encouragent les apprenants à analyser, évaluer et critiquer différentes perspectives linguistiques, elle permet également l'apprentissage par observation et imitation en observant les pairs plus compétents en grammaire, sans oublier le fait que les apprenants peuvent apprendre de nouvelles stratégies et techniques d'écriture et d'imitation de ces modèles pour les aider à améliorer leur propre usage de la grammaire dans leur écriture. Le renforcement de la motivation et de la confiance en soi est également à préciser: car le travail en collaboration (c'est-à-dire avec d'autres personnes) et la réception de commentaires constructifs provenant des pairs peuvent motiver les apprenants et renforcer leurs

capacités d'écriture, ce qui peut bien évidemment les inciter à s'engager davantage dans des activités d'écriture et d'explorer de nouvelles façons d'exprimer leurs idées par écrit.

I.3.2 LA THÉORIE DU GÉNÉRATIVISME TRANSFORMATIONNEL

Nommée la théorie générativiste-transformationnelle de Chomsky, en abrégée TG, elle propose une approche formelle et universelle de la grammaire humaine. Cette grammaire est basée sur la distinction entre compétence et performance, sans oublier que pour Chomsky (1965, pp. 22-35), le langage humain vient de la capacité innée et qu'il existe une grammaire universelle. À cet effet, cette théorie par du postulat selon lequel tous les locuteurs d'une langue partagent une grammaire universelle innée, qui leur permet de générer un nombre infini de phrases grammaticalement correctes. En outre, la TG permet pour ce qui concerne notre sujet, d'analyser les structures grammaticales profondes du français en décomposant les phrases en leurs éléments constitutifs et en identifiant les relations qui les lient. Cela peut aider les élèves à mieux comprendre le fonctionnement de la langue et à internaliser les règles grammaticales.

En effet, en s'appuyant sur les principes de la TG, les enseignants peuvent identifier plus précisément les erreurs grammaticales commises par les élèves et leur proposer des exercices ciblés pour les corriger. Cela permet aux élèves de progresser plus rapidement et de s'approprier les règles de la langue française. Force est de rappeler que la TG favorise le développement de la conscience métalinguistique des élèves, c'est-à-dire leur capacité à réfléchir sur leur propre langage et d'identifier les différents éléments grammaticaux qui le compose. Cela peut les aider à devenir des écrivains plus précis et plus conscients de leurs choix linguistiques. Elle peut en outre inspirer une approche générative de l'écriture, en encourageant les élèves à explorer différentes structures grammaticales et à produire des phrases complexes et variées. Ce qui peut les aider à développer leur créativité et leur maîtrise de la langue écrite.

I.3.3 LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES (TSD)

La théorie des situations mathématiques apparaît en 1970 et est élaborée par le mathématicien français Brousseau. Elle est née comme une simple méthode de description et d'interrogation mathématique des dispositifs psychologiques et didactiques. Elle modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances que nous reconnaissons comme mathématiques. Autrement dit, la théorie des situations didactiques (TSD), est un cadre conceptuel pour l'analyse et la conception des situations d'apprentissage. Elle s'appuie sur l'idée que le savoir se construit par l'élève à travers

des situations d'apprentissage soigneusement conçues. Brousseau affirme que les situations se distinguent par leur structure, leurs règles, leur fonctionnement, les formes de connaissances produites, etc. (2011, pp.2-3). En effet, c'est la raison pour laquelle il fait le distinguo entre deux concepts qui sont les « situations mathématiques » au cours desquelles aucune intervention didactique n'est envisagée et les « situations didactiques » qui comprennent une situation mathématique, enchâssée dans un système de conditions qui ne conduisent le sujet qu'à l'adoption directe des comportements déterminés par l'intervention du professeur, que l'élève en aperçoive ou non la nécessité mathématique.

Ainsi, elle obéit aux principes suivants : l'élève est au centre de l'apprentissage ; l'enseignant joue le rôle de guide et d'animateur, mais ce sont les élèves qui construisent leur propre savoir en s'appropriant les concepts et les outils disciplinaires ; le savoir est construit à travers des situations. Les situations d'apprentissage sont des situations complexes et problématiques qui confrontent les élèves à des défis cognitifs stimulants. Ces situations doivent amener les élèves à mobiliser leurs connaissances, à développer de nouvelles stratégies et à s'engager dans un processus de réflexion critique ; l'apprentissage est un processus de validation. Les élèves valident leurs savoirs en confrontant leurs solutions aux problèmes avec leurs pairs et avec l'enseignant. Ce processus de validation permet aux élèves de consolider leurs apprentissages et de construire une compréhension collective des concepts.

Cependant, la TSD peut être mise en œuvre dans l'enseignement de la grammaire de plusieurs façons : la première est le fait de concevoir des situations didactiques, ici, l'enseignant crée des situations qui confrontent les élèves à des problèmes stimulants liés à des contenus grammaticaux spécifiques. Ces situations doivent amener les élèves à mobiliser leurs connaissances et à développer de nouvelles stratégies pour résoudre les problèmes. Ensuite, elle vise à favoriser l'observation et l'expérimentation et à ce niveau, les élèves sont encouragés à observer attentivement les phénomènes linguistiques et à les manipuler via des activités d'analyse, de reformulation et de production. Cela permet aux élèves d'avoir une compréhension profonde des concepts grammaticaux. Puis, elle recommande d'encourager la réflexion et la verbalisation : ici, les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs démarches et à verbaliser leurs réflexions. Cela favorise la prise de conscience des processus d'apprentissage et permet aux élèves de mieux comprendre leurs propres réussites et difficultés. Et enfin permettre la confrontation et la validation des savoirs au sein desquelles les élèves sont invités à partager leurs solutions et à confronter leurs points de vue avec leurs pairs. Ce processus de

validation mutuelle permet de consolider les apprentissages et construire une compréhension collective des concepts grammaticaux étudiés.

Pour conclure cette partie consacrée aux théories de référence, nous disons que leur usage nous permettra de comprendre le non fonctionnement de la langue et la non intégration des règles grammaticales chez les apprenants sans oublier d'évoquer les potentielles raisons pour lesquelles les apprenants ne parviennent pas à réinvestir les notions grammaticales apprises de façon autonome dans leurs productions écrites.

CHAPITRE II : LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES, LES ACTIVITÉS / EXERCICES DE CLASSE ET LES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

L'enseignement-apprentissage de la grammaire ne saurait être efficace sans l'utilisation effective des supports pédagogiques adéquats, la pratique régulière d'activités de classe le tout ancré dans la pratique d'une bonne technique d'enseignement. Dans nos différents sites de recherche à savoir au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot, notre grille d'observation annexée nous renseigne sur les pratiques qui sévissent en lien aux techniques d'enseignement traditionnelles et les seuls supports de cours et activités les plus utilisés étaient le livre au programme et les exercices de questionnement. Dans ce chapitre il sera question d'aborder les techniques d'enseignement de la grammaire, ensuite nous ferons le tour des supports pédagogiques et enfin, nous revisiterons les activités de la classe de grammaire.

II.1 LES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement de la grammaire, bien qu'essentiel à la maîtrise d'une langue, peut souvent sembler fastidieux. Pourtant, de nombreuses techniques pédagogiques permettent de rendre cet apprentissage plus dynamique et efficace. Parmi ces techniques nous distinguons entre autres: l'approche inductive et déductive, la grammaire explicite et implicite et enfin la grammaire contextualisée et décontextualisée.

II.1.1 L'APPROCHE INDUCTIVE ET DÉDUCTIVE

A. L'APPROCHE DÉDUCTIVE

Cuq comprend le raisonnement déductif de la manière suivante :

"Dans un raisonnement déductif (ou déduction) les conclusions sont dégagées à partir de données de départ par des successions d'opérations logiques, sans intervention d'informations complémentaires. Le raisonnement déductif va du général au particulier. Il peut ainsi (...) aller des propriétés générales aux propriétés particulières" (Cuq, 2003, p.67).

En d'autres termes, dans l'approche déductive, la règle est présentée de manière explicite avant que l'élève ne l'applique à des exercices. Ainsi la grammaire déductive revoie à un enseignement qui va de la règle aux exemples.

B. 1 L'APPROCHE INDUCTIVE

Le raisonnement inductif quant-à lui « va du particulier au général pour dégager des vérités et des lois. C'est un processus cognitif employé aussi bien au cours des activités intellectuelles quotidiennes » (Cuq, 2003, p.128). En d'autres termes, l'élève est appelé à découvrir la règle à partir d'exemples concrets. Il lui est présenté des phrases, des textes, et il doit, par observation, dégager la règle grammaticale.

II.1.2 LA GRAMMAIRE EXPLICITE ET IMPLICITE

A. LA GRAMMAIRE EXPLICITE

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde (2003, p.127), la grammaire explicite renvoie à : « la représentation ou la reformulation descriptive et explicative de règle et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégorie métacognitive et métalangagère ». En d'autres termes, la grammaire explicite implique une règle clairement énoncée et expliquée.

B. LA GRAMMAIRE IMPLICITE

Pour Besse et Porquier, la grammaire implicite renvoie à :

« L'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique] non explicité [car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale] d'une description grammaticale particulière de la langue cible" (Besse et Porquier, 1991, p.86).

En d'autres termes, ce type d'enseignement vise à fournir aux apprenants des opérations grammaticales efficaces, ne demandant pas l'interprétation de règles qui excluent le langage métallique.

II.1.3 LA GRAMMAIRE CONTEXTUALISÉE ET DECONTEXTUALISÉE.

A. LA GRAMMAIRE CONTEXTUALISÉE

La grammaire contextualisée est généralement enseignée dans des situations de communication réelles, à travers des textes, des dialogues, etc. La notion de contexte comme le dit Cuq (2003, p. 54) désigne généralement :

« L'ensemble des déterminations des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place, alors que la notion de contexte extralinguistique renvoie davantage à l'environnement verbal des unités dans le jeu des renvois internes au texte ».

B. LA GRAMMAIRE DECONTEXTUALISÉE

Elle désigne tout simplement cette grammaire enseignée de manière isolée, sans lien direct avec une situation de communication. C'est-à-dire à travers des exercices artificiels contenant des phrases isolées et hors de la situation de communication.

II.2 LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

Les observations de Cuq (*op.cit.*, p.17) ont montré qu'un support pédagogique est tout objet matériel ou immatériel utilisé par l'enseignant ou l'apprenant pour faciliter l'apprentissage. En outre, Vigner (2006, p.85) définit le support pédagogique comme : « un outil matériel ou immatériel utilisé par l'enseignant ou l'apprenant pour faciliter l'apprentissage en structurant et en médiatisant les savoirs ». En d'autres termes, le support pédagogique n'est pas un simple objet, mais est choisi et utilisé en vue d'atteindre un objectif pédagogique précis, et est élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un public à comprendre, à apprendre ou à travailler ». Ainsi, nous distinguons trois principaux types de supports pédagogiques selon Cuq (*op.cit.*, p.18) classés en fonction des modalités pédagogiques visées à savoir : les supports de présentation, les supports d'apprentissage et les supports de révision. En effet, les supports de présentation concernent des documents, des ressources et/ou des objets servant à présenter, illustrer et organiser l'enseignement-apprentissage tout en le rendant plus dynamique et cohérent. Il peut également servir à guider l'enseignant dans sa démarche. C'est le cas des fiches pédagogiques, des transparents, des notes personnelles de l'enseignant, etc., les supports d'apprentissage quant à eux, renvoient à des éléments qui servent à apprendre.

Ainsi, l'objectif visé, est celui de cultiver les apprenants sur des notions en leur proposant des activités, des exercices. Il peut s'agir de modules et de plateformes en ligne, des sites proposant des activités en français langue seconde et les supports de révision permettent aux apprenants de se remémorer des savoirs et des acquis. Il peut s'agir d'activités en ligne, d'évaluations avec des *feedbacks*, de fiches mnémotechniques, de manuels de révision, etc. nous comprenons qu'on peut avoir différents supports pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire ; mais nous allons retenir uniquement cinq (05) supports

pédagogiques dans notre travail notamment les documents authentiques, les documents écrits, les documents audiovisuels, les jeux et Internet.

À la suite de cette catégorisation, il est nécessaire de passer à la description des supports choisis

II.1.1 LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Un document authentique est un document produit pour une communication réelle ou non à des fins pédagogiques (...) » Cuq (*op.cit.*, p.120-121). Dans le même ordre d'idée, pour Defays (2003, p.167), un document authentique est : « un document qui a été produit pour une communication réelle et non à des fins d'enseignement ». Autrement dit, ils sont des matériaux réels créés à une autre fin que l'enseignement des langues et donc utilisés dans l'enseignement des langues pour exposer les apprenants à une utilisation authentique de la langue et pour les aider à développer leur compréhension de la façon dont la langue est utilisée dans des contextes réels. Parmi les documents authentiques nous distinguons : les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans les pièces, les paroles des chansons, le plan d'une ville, un ticket de caisse d'un magasin, un article de journal, la notice explicative d'un appareil électroménager, d'un médicament, etc. Dès lors, il existe plusieurs types de documents authentiques parmi lesquels : les documents iconiques, les chansons, les objets pédagogiques et les documents écrits.

II.1.1.1 LES DOCUMENTS ICONIQUES

Pour Defays (2014, p.264), les documents iconiques sont ceux qui remplissent le cours de FLES et jouent une fonction d'illustration pour faciliter la compréhension de textes oraux ou écrits, pour introduire ou pour revoir le vocabulaire. En d'autres termes, un document iconique est un document qui utilise des images, des symboles ou d'autres éléments visuels pour communiquer un message. Nous pouvons comprendre que l'image contenue dans le document iconique joue un rôle important dans la construction du sens car, elle peut : soit représenter la réalité, soit symboliser des concepts, soit, exprimer des émotions, soit, susciter des réactions. Ainsi, Defays (*op.cit.*, p.264) distingue dans son ouvrage deux types de documents iconiques à savoir : les documents iconiques autonomes dans lequel l'image est le seul élément du document, et les documents iconiques accompagnés de texte dans lesquels l'image est complétée par un texte. Comme nous l'avons dit précédemment, l'utilisation des documents iconiques fait allusion aux images, des photographies, des dessins, des infographies, des tableaux, etc. et favorisent par conséquent une compréhension contextuelle de la grammaire car cette dernière est présentée de manière concrète et visuelle ce qui facilite sa compréhension

par les apprenants. En effet, les images et les autres supports visuels peuvent aider les apprenants à associer les règles grammaticales à des situations et des concepts concrets rendant l'enseignement-apprentissage plus significatif et mémorable.

Dans le même sens, ces documents permettent aussi de développer l'analyse et la réflexion grammaticale car cela encourage les apprenants à aller au-delà d'une simple identification des éléments grammaticaux, mais ils doivent analyser les images et comprendre comment les choix grammaticaux contribuent à véhiculer un message ou à créer un effet particulier. Ce qui va favoriser le développement de la pensée critique et de la capacité à réfléchir sur le langage. Ainsi, les documents iconiques peuvent donc servir de base à des activités d'écriture créative telles que la rédaction de récits ou de descriptions à partir d'images ; tout ceci permettra aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences grammaticales dans un contexte stimulant et engageant, tout en développant leur imagination et leur créativité. En s'appuyant sur des documents iconiques, les apprenants peuvent mieux comprendre la structure et l'organisation des textes écrits. Ils peuvent également utiliser des images et d'autres supports visuels pour enrichir leurs propres écrits et rendre leur message plus clair et plus percutant.

II.1.1.2 LES CHANSONS

Pour Defays (2017, pp.117-118), la chanson est : « une combinaison de texte et de musique, présentant une structure formelle et une vocation populaire ». Autrement dit, les chansons sont des documents très stimulants qui regorgent des exercices de compréhension pouvant être suivis d'activités plus créatives où l'on demande aux apprenants de s'en inspirer pour créer ou inventer de nouvelles paroles dans le cadre d'une parodie par exemple ». L'avantage de ce support est qu'il va améliorer la concentration des élèves et l'apprentissage par cœur du vocabulaire et des règles grammaticales. Toutefois, l'analyse de la structure des chansons notamment la construction des phrases, l'organisation des paragraphes et l'utilisation des temps verbaux, va permettre aux élèves de mieux comprendre les principes de base de la rédaction de textes. En effet, il faut rappeler que les chansons sont capables d'exposer les élèves à un large éventail de mots, d'expressions, et de tournures de phrases qu'ils peuvent ensuite utiliser dans leurs propres écrits. De ce fait, l'enseignant pour utiliser les chansons dans son enseignement-apprentissage de la grammaire peut procéder comme suit : choisir dans un premier temps des chansons qui illustrent des concepts grammaticaux spécifiques tels que les temps verbaux, les accords sujet-verbe ou les structures de phrases ; demander aux élèves dans un second temps, d'identifier les éléments grammaticaux présents dans les chansons et d'expliquer leur fonction ; faire réécrire les paroles des chansons en utilisant un autre temps

verbal ou une autre structure de phrase dans un troisième temps ; créer des chansons originales pour illustrer des règles grammaticales ou des concepts linguistiques dans un quatrième temps ; et organiser des karaokés ou des concours de chant pour pratiquer la prononciation et l'intonation dans un cinquième temps. Nous distinguons de ce fait, quelques activités pédagogiques utilisant des Chansons parmi lesquelles : la dictée chantée, le jeu de rôle ; la création d'une chanson, la rédaction d'un texte sur la chanson, le débat sur un thème abordé dans la chanson.

Parlons à présent des objets comme support pédagogique.

II.1.1.3 LES OBJETS PÉDAGOGIQUES

Pour Defays (2003, p.58), les Objets pédagogiques (OPs) ne se limitent pas à de simples outils ou ressources, mais constituent des éléments essentiels d'un processus d'acquisition linguistique efficace et structuré. Son approche met ainsi en lumière plusieurs points concernant les OPs dans l'enseignement de la grammaire notamment l'intégration des savoirs grammaticaux et des compétences linguistiques, la mise en situation authentique, la variété des activités et des supports, la progression pédagogique claire et l'évaluation formative et sommative.

Par ailleurs, les objets du quotidien peuvent donc être utilisés comme support pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Ces derniers vont permettre de concrétiser des notions abstraites, développer la motricité fine, stimuler la créativité, favoriser l'apprentissage par le jeu.

II.1.1.4 LES DOCUMENTS ÉCRITS

Defays (2018, p.264), dit que : « les documents écrits sont des documents qui servent de stimulation à de nombreuses activités d'expression orale ». Ainsi, le texte du document écrit peut être de natures diverses : informative (transmettre des informations), prescriptive (donner des instructions ou des ordres), argumentatif (essai, dissertation, lettre d'opinion) et expressive (partager des émotions ou des sentiments). Nous distinguons deux formes de documents écrits selon Defays (*op.cit.*) : les documents écrits linéaires dont le message est développé de manière linéaire, du début à la fin et les documents écrits non linéaires dont le message est développé de manière non linéaire, avec des renvois, des liens, etc. Nous distinguons également plusieurs types de documents écrits tel que le souligne Defays (*op.cit.*) parmi lesquels :

Les textes littéraires

- Les romans, contes, nouvelles : ces textes permettent de travailler la grammaire dans un contexte riche et varié. Les apprenants peuvent de ce fait découvrir les différentes formes de phrases, les temps verbaux, les accords, etc.
- Les poèmes : ils permettent de travailler la versification, les figures de style, le rythme et la musicalité de la langue.
- Le théâtre : les pièces de théâtre permettent de travailler les dialogues, les registres de langue et l'expression orale.

Les textes journalistiques

- Les articles de presse : les articles de presse permettent de travailler l'information, la structure des phrases, le vocabulaire précis et la ponctuation.
- Les éditoriaux : ils permettent de travailler l'argumentation, la construction du discours et le registre soutenu.
- Les reportages : les reportages permettent de travailler le récit, la description et les différents temps verbaux.

Les textes documentaires

- Les manuels scolaires : ils présentent les règles grammaticales de manière claire et concise et ils proposent également des exercices pour mettre en pratique les connaissances acquises.
- Les ouvrages de vulgarisation scientifique : ils permettent de travailler le vocabulaire spécifique à un domaine, la construction des phrases complexes et la logique du discours.

Les textes de la vie quotidienne :

- Les modes d'emploi : ceux-ci permettent de travailler les phrases impératives, les verbes à l'infinitif et la structure des instructions
- Les courriels : permettent de travailler la communication écrite, les registres de langue et la ponctuation.
- Les publicités : permettent de travailler les figures de style, le vocabulaire persuasif et la structure des phrases courtes.

II.1.2 LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

Un document audiovisuel d'après Defays (*op.cit.*, p.266) est compris comme étant : « une ressource matérielle qui combine l'image et le son pour transmettre un message dans le but de travailler les quatre compétences langagières : la compréhension écrite, la compréhension orale,

l'expression orale et l'expression écrite. ». En d'autres termes, le document audiovisuel est une ressource qui permet de mettre en liaison une image et un son pour faire passer un message. Ce dernier, contenu dans un document peut être : informatif (documentaire, reportage), fictionnel (film, série télévisée), publicitaire (publicité), éducatif (cours en ligne, tutoriel).

Ainsi, nous distinguons deux types de documents audiovisuels d'après Defays (*op.cit.*) : l'image fixe (photographies, tableaux, dessins), l'image mobile (films, vidéos, diaporamas). En effet, l'image dans le document audiovisuel joue un rôle important dans la construction du sens car elle peut : illustrer le message verbal, compléter le message verbal, contredire le message verbal. Le son quant à lui peut être : verbal (parole, musique), et non verbal (bruitages, effets sonores). Ce dernier, joue un rôle important dans la création d'une ambiance et dans la transmission d'émotions. En outre, les documents audiovisuels renvoient d'une quelconque manière à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et ont ouvert de nouvelles perspectives dans l'enseignement du français. Dans le même ordre d'idées, les documents audiovisuels tels que des vidéos, des films, des podcasts, des simulations, peuvent être intégrés dans des plateformes d'apprentissage en ligne, des tableaux blancs interactifs et des applications mobiles, offrant aux enseignants une multitude d'outils pour diversifier leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, les documents audiovisuels authentiques tels que les documentaires, les interviews, les publicités et les extraits de films permettent aux élèves de se familiariser avec le langage utilisé dans la vie quotidienne et de développer leurs compétences de communications orale et écrite dans des contextes réalistes.

Dès lors, le recours à l'utilisation des documents audiovisuels va donc permettre : d'accroître une stimulation multi sensorielle et un engagement accru chez l'élève, une exposition de l'élève à un langage authentique et contextualisé, une observation des structures grammaticales en action, un développement de la compétence orale et écrite, un renforcement de la motivation et de l'intérêt pour la langue française. Toutefois, l'enseignant peut se référer à des activités suivantes réalisées à l'aide des documents audiovisuels : analyser des extraits de films ou de séries télévisées pour identifier les structures grammaticales utilisées ; comparer la langue orale et la langue écrite en observant les différences de vocabulaire, de syntaxe et de registre ; rédiger des dialogues ou des récits inspirés de documents audiovisuels ; créer des présentations orales ou des podcasts sur des thèmes liés à la culture française ; réaliser des courts métrages ou des vidéos pour illustrer des concepts grammaticaux.

Cependant, Defays (*op.cit.*, p.266) distingue plusieurs types de documents audiovisuels parmi lesquels :

- **Les films et les séries télévisées** : ces supports permettent de travailler la grammaire dans un contexte authentique et divertissant. Les apprenants peuvent découvrir les différentes formes de phrases, les temps verbaux, les accords, etc., tout en suivant une histoire captivante.
- **Les documentaires et les reportages** : ces supports permettent de travailler la grammaire dans un contexte informatif et éducatif. Ainsi, apprenants peuvent découvrir le vocabulaire spécifique à un domaine, la construction des phrases complexes et la logique du discours. Par ailleurs, il est important de choisir des documentaires et des reportages qui correspondent aux centres d'intérêt des apprenants. Il est également possible de travailler sur des extraits courts pour faciliter l'analyse grammaticale.
- **Les émissions de télévision et les web-séries** : ces supports permettent de travailler la grammaire dans un contexte plus léger et divertissant. Les apprenants peuvent découvrir les différents registres de langue, les figures de style et l'expression orale. Toutefois, il est important de choisir des émissions et des web-séries adaptées au niveau et aux intérêts des apprenants. Il est également possible de travailler sur des extraits courts pour faciliter l'analyse grammaticale.
- **Les clips musicaux et les chansons** : ces supports permettent de travailler la grammaire dans un contexte musical et poétique. De ce fait, les apprenants peuvent découvrir les figures de style, la versification, le rythme et la musicalité de la langue. Toutefois, il est important de choisir des clips musicaux et des chansons qui correspondent aux goûts des apprenants. Il est également possible de travailler sur des extraits courts pour faciliter l'analyse grammaticale. En effet, ils vont permettre de travailler la grammaire dans un contexte musical et poétique, d'exposer les apprenants à des figures de style, à la versification, et de favoriser la compréhension orale et l'expression orale. Par ailleurs, en ce qui concerne les extraits de films télévisés, ils peuvent motiver et encourager les apprenants à rédiger des résumés, des critiques ou des pièces créatives basées sur ces films.

Afin de maximiser les avantages de l'utilisation d'extraits de films dans l'enseignement de la grammaire, il faut user de ces stratégies : Sélectionner des extraits de films appropriés, préparer des activités avant, et pendant le visionnage, offrir un échafaudage et un soutien aux élèves, encourager la participation active et la discussion, et intégrer les extraits de films dans

un programme complet. Par conséquent, le choix des documents audiovisuels est à prendre très au sérieux car, il doit respecter certains critères notamment le niveau des apprenants, les objectifs d'apprentissage, les intérêts des apprenants.

Exploitation des documents audiovisuels en classe :

- Avant le visionnage/l'écoute : activer les connaissances préalables et susciter l'intérêt des apprenants.
- Pendant le visionnage/l'écoute : guider les apprenants avec des questions et des consignes.
- Après le visionnage/l'écoute : Vérifier la compréhension et travailler les points grammaticaux ciblés.

II.1.3 LES JEUX

Encore appelés activités ludiques, le jeu tel que nous le présente Defays (*op.cit.*, p. 269), est :

Une activité qui permet de renforcer la cohésion du groupe de la classe, de motiver les apprenants même pour les aspects de l'apprentissage qu'ils considèrent comme les plus austères, il permet également de décriper les plus anxieux, de dédramatiser l'erreur et de stimuler les échanges.

Ainsi, selon Defays (*op.cit.*), nous distinguons deux grands types de jeux : les jeux traditionnels (jeux de société, jeux de cartes, jeux de construction) qui permettent de développer des compétences telles que : la réflexion, la stratégie, la prise de décision et le travail en équipe et les jeux numériques (jeux vidéo, jeux en ligne, simulations) qui permettent de développer des compétences telles que la maîtrise des outils numériques, la résolution de problèmes, la créativité et la communication.

Dès lors, les jeux, intégrés à l'enseignement-apprentissage de la grammaire vont stimuler davantage les apprenants et les rendre plus motivés pour favoriser par la suite une exposition à une utilisation authentique et variée de la langue, une observation des structures grammaticales en action, un développement des compétences d'écoute et de compréhension, afin de promouvoir la pensée critique et l'analyse. Ainsi, Defays (*op.cit.*) souligne que l'utilisation des jeux comme supports pédagogiques nécessite une sérieuse réflexion de la part de l'enseignant car, il est important de choisir des jeux adaptés aux objectifs d'apprentissage et au niveau des élèves, mettre en place des règles claires et précises, d'accompagner les élèves pendant le jeu et d'évaluer les apprentissages. Nous distinguons plusieurs formes de jeux parmi lesquels : les

jeux de création et d'écriture, les jeux de rédaction de récits et de nouvelles, les jeux de rédaction de poèmes et de textes créatifs, les jeux de mots et de phrases, les jeux de construction de phrases, les jeux de rôles et de les jeux mises en situation.

II.1.4 INTERNET

Internet est un support pédagogique qui offre de nombreuses ressources et outils pour l'enseignement et l'apprentissage et comme l'a bien souligné Defays (*op.cit.*, pp. 267-268), le choix des activités d'apprentissage organisé avec Internet, doit obligatoirement répondre au critère de dépendance de ce dernier. Autrement dit, l'enseignant doit s'assurer et doit privilégier les activités auxquelles on ne pourrait se livrer sans ce support. Ces ressources d'Internet peuvent être : informatives (sites web, articles en ligne, bases de données, interactives (exercices en ligne, simulations, jeux éducatifs) et collaboratives (forums, wikis, réseaux sociaux).

Ainsi, il va permettre dans un premier temps aux apprenants d'accéder à une grande quantité d'informations, d'apprendre à leur rythme, de développer leur esprit critique, de communiquer avec d'autres élèves et avec des experts et de se former tout au long de la vie. Puis, il va permettre aux enseignants de diversifier les supports pédagogiques, d'enrichir les contenus d'enseignement, de motiver les élèves, de développer l'autonomie des élèves et de favoriser le travail collaboratif. Defays (*op.cit.*) souligne ainsi, l'importance de la formation des enseignants et l'accompagnement des élèves dans l'utilisation d'internet comme support pédagogique. Il est important: de sélectionner des ressources de qualité, de maîtriser les outils numériques, de développer une pédagogie adaptée aux environnements numériques, et d'accompagner les élèves dans leurs recherches et apprentissages dès lors, l'utilisation des supports pédagogiques quel qu'en soit le type peut résoudre de nombreux problèmes ayant trait à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, il suffit juste d'user d'une bonne technique et de savoir reconnaître la nécessité d'utiliser tel supports plutôt qu'un autre en fonction de la situation d'apprentissage en cours et des objectifs fixés. Dès lors, qu'en est-il des activités de la classe de français ?

II.2 LES ACTIVITÉS DE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Pour Vigner (*op.cit.*, p.128), on appellera exercice, toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. En effet, l'objectif de l'exercice d'après Vigner est celui « d'installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique, sur certaines de ses

propriétés ». Il existe différents types d'exercices, et Besse et Porquier (1991, p. 123) trouvent que ceux-ci peuvent beaucoup varier. Ils distinguent ainsi :

L'origine des exercices (du manuel, du maître ou des élèves ?) ;
le domaine linguistique traité (écrit/oral, orthographe/conjugaison/...) ;
le modèle métalinguistique impliqué (grammaire traditionnelle/fonctionnelle/...); le travail demandé aux étudiants (classement de phrases/exercices à « trous » /...) ; l'intégration aux autres activités scolaires ; les finalités pédagogiques ; etc. ».

Vigner (2004, p.157), distingue quatre typologies, dont les grandes lignes sont regroupées dans le tableau ci-dessous et présentent des types d'exercices qui peuvent répondre à cet objectif d'aide à l'acquisition des règles.

TABLEAU 1: TYPOLOGIE DES EXERCICES DE FRANÇAIS (VIGNER, 2004)

G. Vigner (1984)	H. Besse (1984)	P. Lamailoux et Alii (1993)	J.P. Cuq, I. Gruca (2003)
-exercices d'analyse (reconnaissance de formes) -exercice structural -exercices de réemploi -exercice de conceptualisation -nouveaux exercices	-exercices de répétition -exercices à trous -exercice structurel -exercices de reformulation	-les textes lacunaires -les questionnaires à choix multiples (QCM) -les mises en relation -les puzzles -les tableaux -les matrices de textes -les reformulations et réécritures	- Compréhension •questionnaires •exercices de réparation de textes ou textes lacunaires •exercices de reconstitution de textes ou puzzles •exercices de mise en relation •activités d'analyse et de synthèse -Expression •activités d'écriture •activités de réécriture •activités ludiques •simulations globale
Typologie plutôt centrée sur l'acquisition des formes, qui suit l'évolution méthodologique tout au long du XXe siècle et qui, sous le libellé « nouveaux exercices », place les exercices qui inscrivent la familiarisation avec une forme dans des contraintes de nature communicative.	Typologie centrée elle aussi sur l'acquisition des formes, qui distingue les exercices où un élément structural sert d'invariant, associé ou non à des variations d'éléments, et ceux où le contenu de signification reste à l'identique, associé à des variations de formulation	Typologie qui ne s'adresse pas qu'aux seuls professeurs de FLE et qui s'adresse d'abord aux enseignants de FLM. La notion d'exercice dépasse ici largement le cadre d'une activité centrée sur la maîtrise des formes de la langue pour atteindre toute forme d'expression fondée sur un canevas dont	Typologie très englobant qui regroupe des activités dont le caractère d'organisation systématisée ne constitue pas toujours l'élément le plus caractéristique

	(exercices de reformulation)	on fait varier certains éléments	
--	------------------------------	----------------------------------	--

Le modèle pour lequel nous optons est celui de Cuq et Gruca (*op.cit.*), parce que, le classement se base, principalement, sur les compétences communicatives fondamentales, telles qu'évoquées par le CECRL (*op.cit.*) et la promotion de la connaissance. À partir de ce modèle, nous aborderons dans un premier temps, les exercices appropriés à la compréhension (questionnaires, exercices de réparation de textes ou textes lacunaires, exercices de reconstitution de textes ou puzzles, exercices de mise en relation, activités d'analyse et de synthèse), ensuite, les exercices appropriés à l'expression (activités d'écriture, activités de réécriture, activités ludiques et simulations globale).

II.2.1 LES EXERCICES APPROPRIÉS À LA COMPRÉHENSION

Quatre différentes classes d'exercices sont présentes dans cette catégorie, avec d'éventuelles sous classes parmi lesquelles : les questionnaires, les exercices à trou/textes lacunaires, les exercices de reconstitution/puzzles et les exercices de mise en relation.

LES QUESTIONNAIRES

Nous distinguons quatre sous types de questions notamment les questions orientées ou guidées, les questions fermées, les questions à réponses ouvertes et les questions à choix multiples.

– LES QUESTIONS ORIENTÉES OU GUIDÉES

Elles sont des questions dont le but est de pousser au plus loin la réflexion et de permettre à l'enseignant de voir si l'apprenant comprend la notion expliquée. Elles sont également adaptables à tous les niveaux, conviennent à l'oral comme à l'écrit, et nous pouvons les varier à souhait. Ils sont, en outre, très familiers aux élèves par leur caractère traditionnel et sont exploitables pour des traitements grammaticaux de toute taille.

Exemples : soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir ».

Exercice 1 : mets le verbe au passé composé et accorde le participe passé si nécessaire.

- J'ai (lire) un roman policier
- Elles (prendre) le train pour N'Gaoundéré.

Exercice 2 : choisis la forme correcte du participe passé entre parenthèses.

- J’ai (pris, prise) un taxi pour rentrer chez moi.
- Les touristes ont (visité, visitées) de nombreux monuments historiques au Cameroun.

Exercices 3 : réécris les phrases en plaçant le COD avant le verbe et accorde le participe passé si nécessaire.

- Le facteur a déposé le courrier sur la table.
- Elle a lu un article intéressant dans le journal.
- Ils ont acheté une nouvelle voiture.

Réponses : exercice 1 (j’ai lu ; elles ont pris), Exercice 2 (j’ai pris ; ont visité), Exercice 3 (le courrier que le facteur a déposé est sur la table ; un article intéressant que j’ai lu était dans le journal).

– LES QUESTIONS FERMÉES

Elles sont caractérisées par leur structure bipartite avec une alternance entre vrai ou faux, oui ou non et sont pour la plupart recommandées pour la lecture des documents jugés relativement longs et difficiles. Elles s’utilisent principalement pour la compréhension générale ou détaillée des textes oraux. Avec ce type de question, l’apprenant sait qu’il n’y a que deux options possibles pour traiter la réponse et au fur et à mesure qu’il cherche la bonne réponse, il approfondie davantage sa compréhension du texte.

Exemples : soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves l’accord des adjectifs qualificatifs.

Exercice 1 : détermine si l’adjectif en gras est bien accordé dans les phrases suivantes en répondant par Vrai ou Faux dans l’espace réservé entre parenthèses.

- La maison **bleue** est belle. (.....)
- Une robe **bleue** pendait sur l’armoire. (....)

Exercice 2 : indique si l’adjectif doit s’accorder en genre et en nombre dans les phrases suivantes en répondant par Oui ou Non dans l’espace réservé.

- Devant un nom masculin singulier, l’adjectif de couleur doit s’accorder en genre ? (....)
- Un adjectif de couleur est toujours invariable ? (....)

- Un adjectif monosyllabique est toujours invariable devant un nom féminin pluriel ?
(...)

Réponses : exercice 1 (Vrai ; Faux), exercice 2 (Oui ; Non ; Non)

- LES QUESTIONS À RÉPONSES OUVERTES (QRO)

Elles donnent une grande liberté aux apprenants qui construisent eux-mêmes leurs réponses, et leurs ouvertures vont leur permettre de stimuler leurs expressions en mobilisant ce qu'ils possèdent déjà comme connaissances linguistiques. Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.125), soulignent à ce niveau une difficulté liée à la compréhension des questions relevant de l'expression.

Exemples : soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves (les types de textes) donne les réponses aux questions suivantes : Sur quoi s'appuie un texte explicatif ? Quelle est la finalité d'un texte injonctif ? Quel est le but d'un texte argumentatif ?

Réponses : un texte explicatif s'appuie sur des données objectives, sur des informations, qu'il organise de façon à être intelligible ; Un texte injonctif a pour finalité de donner des conseils ou des ordres en fonction de la relation qui existe entre les interlocuteurs. ; Un texte argumentatif cherche à convaincre l'interlocuteur. Il défend un point de vue personnel à l'aide d'exemples, de preuves ou d'arguments.

- LES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES (QCM)

Elles consistent à dissimuler la vraie réponse, sur une liste des fausses. Cuq et Gruca (*ibid.* pp. 102-105), non pas pour égarer l'attention de l'apprenant, mais plutôt pour l'accroître. Elles sont employées pour évaluer la compréhension soit orale soit écrite de l'apprenant. Elles se composent d'une phrase ou d'une question qui est suivie par plusieurs réponses au choix. En effet, Ce type d'exercices permet une correction facile, rapide et surtout précise. Il existe des questions à choix multiples ayant une seule réponse correcte ainsi que celles ayant deux ou plusieurs réponses correctes possibles. C'est à l'enseignant de décider quel type de QCM convient le mieux à la classe.

Exemples : Soit la notion de grammaire expliquée aux élèves sur les outils de temps.

Exercice 1 : choisis l'outil de temps qui convient dans les phrases suivantes.

- J'ai rencontré mon ami (hier, aujourd'hui, demain).
- (Depuis, pendant, avant) la guerre, la vie était difficile.

- (Quand, tandis que, alors que) je dormais, il est arrivé.

Exercice 2 : indique si les phrases suivantes utilisent un adverbe de temps, une locution adverbiale de temps, une préposition temporelle ou une conjonction de temps.

- Je reviendrai bientôt. (....)
- Tout à coup, il s’est mis à pleuvoir.
- Si tu arrives à temps, on pourra partir ensemble.

Réponses : exercice 1 (hier ; depuis, quand), Exercice 2 (Adverbe de temps, locution adverbiale de temps, conjonction de temps).

II.2.2 LES EXERCICES DE RÉPARATION DE TEXTES OU TEXTES LACUNAIRES OU TEXTES À TROUS

Parmi ces exercices, nous distinguons : les textes à trous/lacunaires, et les textes à closure.

LES TEXTES À TROUS/LACUNAIRES

Cet exercice peut être fabriqué à partir de phrases isolées, pour tester un domaine particulier ou à partir d’un texte dans lequel on a aménagé des “trous” qu’il faut remplir : la restitution dépend alors du contexte ». En effet, ces exercices peuvent être utilisés pour demander à l’apprenant d’écouter un document oral et de retrouver des mots effacés sur une transcription, de remplir l’espace vide dans des phrases ou dans un texte, avec des éléments spécifiés par la consigne et qui, normalement, font partie d’une même famille grammaticale. Ces éléments peuvent être des morphèmes, des mots ou des syntagmes, voire des phrases entières. L’exercice à trous s’utilise pour des tâches traitant l’agencement des différents syntagmes et les rapports entre eux. Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.120).

Exemples : Soit les notions de grammaire suivantes expliquées aux élèves sur les catégories grammaticales et les homophones.

Exercice 1 : complète le texte suivant par des expressions composées employées de manière figée : passe-temps, branle-bas, bras-le-corps, porte-à-faux.

Dans une situation aussi périlleuse, Olivier, en..... (a), n’osait intervenir et saisir à(b), son camarade qui, pour.....(c) favori, provoquait toute la classe réagissant par un.....(d) général.

Réponses : (a) porte-à-faux, (b) bras-le-corps, (c) passe-temps, (d) branle-bas

Exercice 2 : choisis, entre les propositions qui vous sont faites, celle qui convient.

Explique ton choix en donnant la nature du mot : on, ont, on n'

- Les enfants.....(a) eu des jouets magnifiques.
- Mieux vaut prévoir, (b) ne sait jamais ce qui peut arriver.
-(c) ira pas en Angleterre.

Réponses : (a) ont, (b) on, (c) on n'

LES TEXTES À CLOSURE

D'après Cuq et Gruca (*op.cit.*), les textes à closure sont différents des textes à trous. En effet, « il y a beaucoup plus d'éléments qui manquent dans le texte de closure un sur cinq d'après eux) et qui, en plus, ne sont pas d'une même catégorie grammaticale comme dans le type précédent. » Cuq et Gruca (*ibid.*). Le texte à closure est linguistiquement plus exigeant que le simple texte à 'trous' et c'est la raison pour laquelle, il est recommandé à des niveaux relativement avancés ou à des tâches habituelles. Dès lors, l'utilisation de ces deux différents exercices permet de créer ou développer chez les apprenants les réflexes de tenir compte de la fonction grammaticale des mots et d'analyser les rapports interdépendants entre eux afin de comprendre le sens global du texte, il peut s'agir des marques morphologiques temporelles(l'imparfait, le genre et le nombre),et de travailler les stratégies de lecture ou d'écoute en français et favoriser par la suite la capacité d'inférence des apprenants(nous ne nous arrêtons pas de lire ou d'écouter parce que le sens d'un mot nous échappe, mais nous faisons plutôt recours au contexte et au sens global).

Exemples : soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves sur. Les catégories grammaticales.

Exercice 1 : complète le texte suivant en insérant les mots manquants entre parenthèses.

(Matin) : le soleil (brille) et les oiseaux (chantent). Je me (réveille) de bonne humeur et (ouvre) les rideaux. Je (regarde) par la fenêtre et je (vois) que la journée (s'annonce) belle. Je (descends) de mon lit et (me prépare) pour aller à l'école.

(Midi) : c'est l'heure du (repas). Je (mange) à la cantine avec mes amis. Nous (parlons) de tout et de n'importe quoi. Je (passe) un bon moment.

II.2.3 LES EXERCICES DE RECONSTITUTION DE TEXTES OU LES PUZZLES

Ils sont dérivés de la grammaire de texte. Ici, l'apprenant est demandé de restituer le texte pour qu'il soit cohérent et chronologique. Sa tâche réside dans l'organisation des éléments d'une phrase ou d'un paragraphe ou cela peut toucher les différentes parties d'un discours, qui sont en désordre. Selon Cuq et Gruca (2006, p.150) : « l'analyse des repères essentiels, comme la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, les phénomènes de substitution, etc., soigneusement respectés dans les coupes, permettront la restitution du texte ». À ce niveau, Lemailloux, Arnaud et Jeannard (1993, p. 166), nous apprennent à découper un texte. Ils disent par la suite que: « Si l'on veut obtenir de l'élève la restitution fidèle du texte de départ, le découpage doit être fait de manière à ne pas offrir plusieurs possibilités d'enchaînement ». Ainsi, il est recommandé de laisser faire l'exercice préalablement par une ou deux personnes pour éliminer un découpage mal conçu et proclament aussi qu'il faut scrupuleusement respecter la ponctuation et les majuscules qui assurent la restitution fidèle du texte. Pour cela, il faut reconstituer un texte découpé en phrases, en paragraphes ou même en d'autres parties, plus petites ou plus grandes. Et plus il y a des découpages, moins la tâche est simple, car la reconstitution du texte exige la reconnaissance des critères de décomposition des différentes unités phrastiques ou textuelles. L'enseignant peut par ailleurs s'inspirer des articles de journaux, des contes, des dialogues, des textes argumentatifs, etc. selon l'objectif de l'exercice pour constituer des puzzles. La difficulté de cet exercice peut être influencée par le nombre de pièces découpées.

Ainsi, parmi les exercices de puzzles, nous distinguons selon Lemailloux, Arnaud et Jeannard (*op.cit.*) : Les « répliques mélangées » (qui demandent aux apprenants de changer l'ordre des répliques dans un dialogue [...] et, éventuellement, de justifier leur choix sur les plans logique, chronologique, grammatical), « le texte en désordre » et « les mots en désordre » : consistent au découpage d'un texte ou des mots et dans la remise du texte/des mots dans le bon ordre. En ce qui concerne le texte en désordre, l'apprenant rétablissant le texte doit respecter) et « la présentation typographique et la cohérence sémantique, morphologique et syntaxique ». Toutefois, quand l'apprenant a à sa disposition des petits morceaux de papier avec des mots particuliers pour pouvoir déplacer les différents morceaux et reconstituer la phrase, le travail est simplifié ; mais lorsque l'exercice ne contient pas de majuscules qui nous indiquent le début d'une phrase, il devient difficile pour l'apprenant.

Exemples : soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves sur les adjectifs adverbiaux invariables.

Exercice 1 : répartir les adjectifs adverbiaux suivants dans la grille en fonction de la catégorie grammaticale qu'ils expriment : Adjectifs adverbiaux : vite, jamais, ici, souvent, beaucoup, maladroitement, nulle part, partout, toujours, assez, rapidement.

TABEAU 2: EXERCICE 1 : REPARTIS LES ADJECTIFS ADVERBIAUX

Catégorie	Adjectifs adverbiaux
Manière	
Temps	
Lieu	
Quantité	

TABEAU 3: CORRECTION EXERCICE 1 : REPARTIS LES ADJECTIFS ADVERBIAUX

Solution

Catégorie	Adjectifs adverbiaux
Manière	Vite, maladroitement, rapidement
Temps	Jamais, toujours, souvent
Lieu	Ici, nulle part, partout
Quantité	Beaucoup, peu, assez

II.2.4 LES EXERCICES DE MISE EN RELATION

Les exercices de mise en relation peuvent se définir selon Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.111) comme étant des : « exercices qui consistent à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes : il s'agit donc de mettre en correspondance les paires, soit par l'intermédiaire de flèches [...], soit par l'intermédiaire de lettres et de chiffres qu'il faut associer [...] ». En effet, ces exercices concernent tout type d'exercice ayant pour but de faire correspondre des éléments de différentes listes, deux à deux, soit par des flèches, des lettres ou des chiffres. Ils peuvent également demander de relier les parties d'une phrase, d'un texte ou des morceaux textuels entre eux. Ici, la compréhension écrite est le facteur le plus convoqué pour permettre à l'apprenant de résoudre des exercices de ce type. Dans le même ordre d'idées, Lemailloux, Arnaud et Jeannard. (*Op.cit.*, p.145) nous montrent que dans l'enseignement de la grammaire, l'enseignant peut préparer l'exercice « les phrases décalées ». Dans ce cas-là, l'apprenant est chargé de mettre en relation les morceaux des phrases mélangées en respectant les règles grammaticales et sémantiques. Il est aussi possible de travailler avec un poème et découper des vers en deux parties mais l'apprenant doit retrouver « les vers décalés » et reconstituer le poème en faisant attention aux relations syntaxiques, sémantiques et des rimes.

Exemples : Soit la notion de grammaire suivante expliquée aux élèves sur le verbe suivi de deux compléments d'objet.

Exercice 1 : Relie comme il convient. Plusieurs solutions peuvent être possibles. Dans ce cas, indiquez-les toutes.

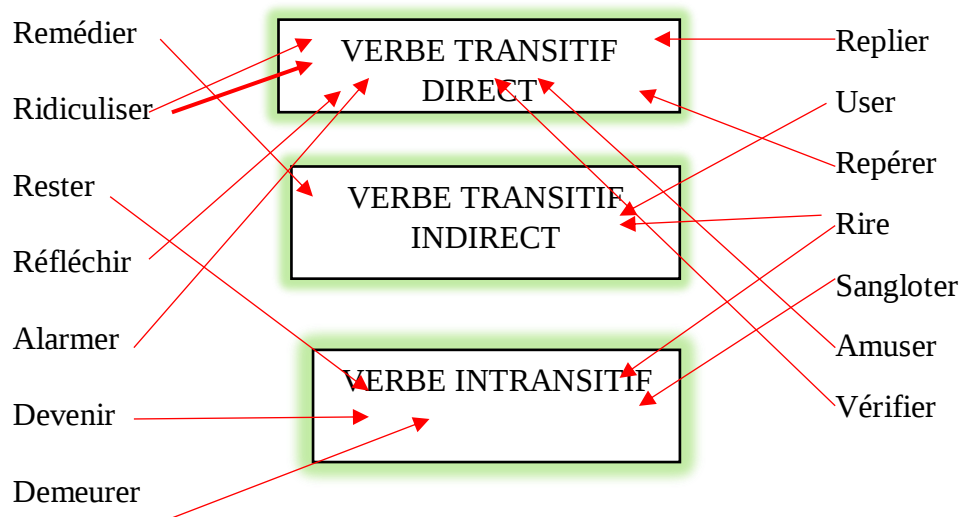


FIGURE 1 : EXERCICE DE MISE EN RELATION

(Corrections en flèches rouges)

II.2.5 LES EXERCICES STRUCTURAUX

Les exercices structuraux sont privilégiés pour des objectifs grammaticaux, principalement pour faire des exercices approfondis de conjugaison. Ainsi nous distinguons plusieurs sous types notamment les exercices de répétition, de substitution et de transformation. Mourlhon-Dallies, (2008, pp. 271 – 272). Pour Cuq (*op.cit.*, p.96) : « la répétition de modèles, en vue d'un apprentissage mécanique du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires, a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l'apprentissage ». Autrement dit, l'acquisition d'une langue dépend de la modification du comportement grâce à une activité structurante plutôt que de la répétition. Toutefois, la répétition joue un grand rôle en ce qui concerne la mémorisation chez les apprenants.

Exemples

Exercice 1 : réécris les phrases suivantes en évitant de répéter les mots ou expressions soulignés selon le modèle. Vous pouvez utiliser des pronoms, synonymes ou changer la construction de la phrase.

Modèle : j'ai lu un livre intéressant. Ce livre, m'a beaucoup plu.

- J'ai vu un film amusant. Ce film était très drôle.
- J'ai rencontré une fille sympathique. Cette fille est devenue ma meilleure amie.
- J'ai fait une promenade dans la forêt. Cette forêt était remplie d'arbres centenaires.

II.2.6 LES EXERCICES DE SUBSTITUTION

Cuq (*op.cit.*), pense qu' : « en s'exerçant sur ce type d'exercice, les apprenants à partir d'un énoncé fourni, opèrent des substitutions ». C'est-à-dire ils remplacent un élément de la structure étudiée, ce qui entraîne ou non une modification d'accord.

Substitution par des synonymes

Consigne : remplace le mot en gras par un synonyme dans la phrase suivante :

- J'ai mangé une **pomme**

Substitution par des pronoms

Consigne : remplace le groupe de mots soulignés par un pronom dans la phrase suivante :

- J'ai vu **mon ami** hier.

Substitution par des articles

Consigne : remplace l'article défini souligné par un article indéfini dans la phrase suivante :

- J'ai acheté **un** livre.

II.2.7 LES EXERCICES DE TRANSFORMATION

Encore appelés « exercices de manipulation grammaticale », ils constituent un outil pédagogique précieux pour améliorer la qualité de l'écriture chez les apprenants. Ils permettent de développer plusieurs compétences essentielles à une maîtrise de l'expression écrite ce qui amènent les apprenants à manipuler des phrases tout en appliquant des règles grammaticales spécifiques, telles que la voix active et passive, les temps verbaux, les accords du sujet-verbe et l'ordre des mots, etc. Par ailleurs, l'exercice de transformation a pour but de transformer des phrases en tenant un même schéma structural. En effet, la transformation est faite par addition ou par réduction d'un élément ou elle suit une procédure indiquée par un modèle (par exemple la transformation des phrases de la voix passive à la voix active, dans une forme exclamative, interrogative, négative, une réunion des phrases, etc. (Cuq, *op.cit.*).

Toutefois, ce travail de manipulation va favoriser une compréhension approfondie des structures grammaticales et leur fonctionnement dans la langue car, en transformant des phrases selon différentes structures grammaticales, les apprenants enrichissent leur répertoire syntaxique et développent la capacité à formuler des phrases plus variées et complexes. Ce qui contribue à améliorer la clarté, la précision et la nuance de leurs écrits. De ce fait, les exercices de transformations nécessitent une analyse fine des phrases, permettant aux apprenants d'identifier les éléments grammaticaux clés (sujet, verbe, complémentent.) et de comprendre leur fonction dans la construction de la phrase. Cette capacité d'analyse est essentielle pour relire et réviser efficacement leurs propres écrits. En effet, la pratique des transformations encourage les apprenants à explorer différentes façons d'exprimer la même idée en utilisant des structures grammaticales variées. Cela développe leur flexibilité et leur créativité dans l'expression écrite, leur permettant de choisir la formulation la plus adaptée au contexte et au message qu'ils souhaitent transmettre. En outre, les exercices transformationnels ont le mérite de renforcer la confiance en soi des apprenants et leur autonomie en écriture. Par conséquent, en maîtrisant les manipulations grammaticales et en constatant les progrès réalisés, les apprenants osent davantage s'exprimer par écrit et développent également une énorme assurance dans leurs productions écrites.

Afin de maximiser les bénéfices des exercices de transformation et favoriser le développement de l'écrit chez les apprenants, l'enseignant doit proposer une variété d'exercices de transformation qui porte sur des aspects grammaticaux (tels que la voix active et passive, les temps verbaux, les accords sujet-verbe, l'ordre des mots, les types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives), et la ponctuation), il doit également choisir des exercices adaptés au niveau de maîtrise grammaticale et aux besoins spécifiques de chaque apprenant, puis, intégrer ces exercices dans un programme d'apprentissage cohérent ; sans oublier d'offrir un *feed-back* constructif et individualisé ; tout en encourageant la pratique régulière et autonome de ces exercices qui se feront via des supports pédagogiques variés et spécifiques.

Exemples d'exercices de transformation en grammaire

Transformation actif-passif

Consigne : transforme la phrase suivante de la voix active à la voix passive.

- Papa lave sa nouvelle voiture rouge.
- Paul étudie ses leçons
- Ali fait les exercices de grammaire

Transformation interrogative

Consigne : transforme la phrase suivante en une question directe

- Il fait beau
- Nous aimons manger le porc
- Kenora fait du sport

Transformation négative

Consigne : transforme la phrase suivante en une phrase négative

- J'aime manger le chocolat
- Ben a beaucoup d'argent

II.2.8 LES EXERCICES DE CONCEPTUALISATION

Pour Besse et Porquier (*op.cit.*), cité par Vigner (*op.cit.*, p. 91)., un exercice de conceptualisation est : « un exercice qui donne à l'apprenant la liberté de s'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins, etc.) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage » En effet, ils permettent à l'apprenant, de réfléchir sur l'objet de son apprentissage et d'en édifier lui-même son savoir, en même temps qu'elle lui facilite la tâche, en lui permettant d'agir avec sa langue et sa métalangue.

Exemples :

Objectif : identifier les structures grammaticales

Consigne : lis les phrases suivantes et identifie les structures grammaticales qui s'y répètent (par exemple, le sujet, le verbe, le complément d'objet).

- Le chat grimpe sur l'arbre et le chat s'étira.
- Les enfants sautent dans la cour. C'est dans la cour que maman prépare à manger.

Objectif : formuler des règles grammaticales

Consigne : à partir des structures grammaticales identifiées dans l'exercice précédent, formule les règles qui régissent leur formation.

- Une phrase simple est composée d'un sujet et d'un verbe.

- Le sujet peut être un nom, un pronom ou groupe nominal.

Objectif : appliquer les règles grammaticales

Consigne : utilise les règles grammaticales formulées dans l'exercice précédent pour créer de nouvelles phrases.

- La fille chante une chanson
- Les enfants jouent dans le jardin.

II.2.9 LES EXERCICES DE REMUE-MÉNINGES

Plus connus sous le nom de *brainstorming* en anglais, les exercices de remue-ménings d'après Healey (1990, p. 115-117) sont : « un excellent moyen de stimuler la créativité et de générer de nouvelles idées ». En effet, ils permettent aux apprenants de mettre en ordre leurs idées et de structurer leurs pensées de manière logique. Cela se traduit par une écriture plus claire, mieux organisée et plus facile à suivre pour le lecteur. De ce fait nous distinguons quelques étapes d'activités de remue-ménings en français.

Tout d'abord, nous avons le *brainstorming* en groupe qui consiste à rassembler un groupe de personnes autour d'une table et lancer un sujet de discussion tout en encourageant chacun à partager ses idées, sans jugement et à développer les idées des autres. Ensuite nous avons le *Mind mapping* (carte mentale) qui vise à l'utilisation d'un logiciel de *Mind mapping* ou simplement du papier et des crayons pour créer une représentation visuelle des idées et cela peut aider à l'organisation des pensées de tout un chacun de manière plus structurées. Il est souvent utilisé pour *brainstormer* des idées (génère de nouvelles idées et explore des solutions créatives), organiser des informations (structurer des informations complexes et les rendre plus faciles à comprendre), prendre des notes (capturer des informations lors de réunions, conférences ou de lectures, etc.), gérer des projets (planifier des projets, définir des tâches et suivre leur progression. Puis, nous avons les jeux d'associations d'idées qui stipulent qu'on commence par un mot ou une image et que l'on demande aux participants d'associer librement d'autres mots ou idées qui leur viennent à l'esprit et cette méthode peut aider à explorer des pistes inattendues et enfin, vient la *storyboarding* qui est : « une technique de narration visuelle, utilisée pour planifier et visualiser le déroulement d'une histoire ». Hauser (2011, p.88). Ainsi, il va consister à imaginer une histoire ou un scénario lié à un quelconque sujet et créer une série de croquis ou d'illustrations qui représente les scènes clés d'une histoire, souvent accompagnées de descriptions brèves.

Dans le même ordre d'idée, le *storyboarding* est souvent utilisé pour développer des scénarios (en planifiant la structure d'une histoire, en identifiant les points clés et en visualisant le déroulement des événements), communiquer des idées (en partageant des idées créatives avec des collaborateurs et en obtenant des commentaires), créer des supports visuels (produire des illustrations, des animations ou des vidéos basées sur le *storyboard*). (Hauser, *op.cit.*).

Exemple :

Thème : les temps du passé

Objectifs : réviser les différents temps du passé en français (passé simple, imparfait, passé composé, plus-que-parfait), pratiquer l'accord des verbes et des noms et développer la créativité et l'expression orale des élèves.

Matériel : feuille de papier ou tableau blanc, crayons ou feutres et cartes représentant les différents temps du passé (passé simple, imparfait, passé composé, plus-que-parfait)

Déroulement de l'exercice :

– Introduction

L'enseignant présente l'exercice aux élèves en expliquant son objectif et rappeler brièvement les différents temps du passé en français.

Création du *storyboard* :

Dans un premier temps, l'enseignant doit diviser le tableau ou la feuille de papier en quatre cases, une pour chaque temps du passé, puis demander aux élèves de choisir une histoire ou un événement qu'ils connaissent bien tout en encourageant ces derniers à diviser l'histoire en quatre séquences principales, une pour chaque temps du passé ensuite, dans chaque case, l'enseignant doit demander aux élèves de dessiner une image qui représente la séquence correspondante à la fin, l'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase courte qui décrit la séquence en utilisant le temps du passé approprié sous chaque image.

Présentation du *storyboard* :

Demander à chaque groupe d'élèves de présenter son *storyboard* à la classe sans oublier d'encourager les autres élèves à poser des questions pour clarifier les choix de temps et d'accords.

II.2.10 LES EXERCICES D'ÉCRITURE

Nous distinguons ici les exercices de réparation de texte et les matrices de textes.

– EXERCICES DE RÉPARATION DE TEXTE

Communément appelé « texte à gouffre », il a pour principal objectif selon Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.178), de demander à l'apprenant d'écrire toute une partie d'un texte supprimé. En d'autres termes, l'apprenant devra créer par exemple le début, le cœur ou la fin d'un texte. Ainsi, plusieurs éléments doivent être en harmonie notamment la compréhension du texte support, l'imagination de l'apprenant et bien sûr, le respect de cohérence textuelle.

Exemple : crée la fin de ce texte (au niveau des pointillés)

Il était dans une petite cour carrée formée par des bâtiments, des dépendances. Tout y paraissait vieux et ruiné. Les ouvertures en bas des escaliers étaient béantes, car les portes depuis longtemps avaient été enlevées ; on n'avait pas non plus remplacé les carreaux des fenêtres qui faisaient des trous noirs dans les murs. Et pourtant.....

– LES MATRICES DE TEXTES

Lamailloux, Arnaud et Jeannard (*op.cit.*) pensent qu'une matrice de textes est : « un déclencheur d'expression, un point de départ permettant d'engendrer un texte ». En effet, elle dirige l'apprenant de telle sorte qu'il a le modèle ou le canevas proposé qu'il doit respecter. Elle peut également se présenter comme suit : soit « l'écriture du texte du vocabulaire imposé » soit « l'écriture du texte avec des mots grammaticaux imposés » peu importe le choix, l'apprenant a pour tâche de rédiger un texte qui doit contenir un certain nombre de mots proposés. Pour aller dans le même sens que Lamailloux, Arnaud et Jeannard (*op.cit.*), nous avons un autre type d'exercice basé sur la description d'un objet ou d'une personne à partir d'inventaires lexicaux qui s'appelle « la machine à décrire ». Dans ce cas, l'apprenant doit utiliser non seulement le lexique convenable, mais il doit aussi disposer d'un bon niveau grammatical. Lamailloux, Arnaud et Jeannard (*op.cit.*) distinguent aussi un autre exercice qui donne le devoir aux apprenants de rédiger « un texte à partir d'un titre ». Par ailleurs, il peut être demandé à l'apprenant de rédiger un texte en utilisant uniquement un temps verbal choisi par l'enseignant, etc.

Exemple :

Soit le titre suivant : le premier jour de la rentrée scolaire

Consigne : rédige un texte à partir de ce titre.

II.2.11 EXERCICES DE RÉEMPLOI EN GRAMMAIRE

Vigner, dans son classement, évoque, en gros, deux types d'exercices (excluant les exercices structuraux des méthodes actuelles), qu'il faut appliquer dans des contextes différents à savoir: les exercices de 'réemploi' ayant trait aux structures formelles où « l'élève doit à la fois automatiser l'usage d'une forme et inscrire cette forme dans une situation de communication, si limitée soit-elle ». Vigner (*op.cit.*, pp. 112-113).

II.3 LES ACTIVITÉS LUDIQUES

L'activité ludique est selon Cuq et Gruca (*op.cit.*, pp. 456 – 458) : « une activité qui permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ». En effet, cette activité possède de nombreux bénéfices apportés par la dimension ludique dans l'apprentissage. De ce fait, nous distinguons deux types de jeux notamment les jeux de langage, les jeux de société, les jeux d'énigmes et les jeux de simulation globale. Toutefois, l'enseignement de la grammaire peut parfois sembler fastidieux pour les élèves, néanmoins, le fait de rendre l'apprentissage plaisant et engageant serait une bonne chose et est désormais possible grâce à de nombreuses activités ludiques.

II.3.1 LES EXERCICES SOUS FORME DE JEUX DE LANGAGE

Ils regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement ; ils correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant. Cuq et Gruca (*op.cit.*, p. 457). Selon eux, nous distinguons les jeux de construction de phrases, de textes, de récits, correspondants au fonctionnement fondamental du langage. Toutefois, il est primordial de faire le distinguo entre les jeux avec la langue renvoyant aux mots croisés, aux pendus, devinettes grammaticales (ici, l'enseignant peut demander aux apprenants d'inventer des devinettes qui testent les connaissances des élèves sur des concepts grammaticaux tels que les parties du discours, la conjugaison ou la ponctuation), des jeux sur la langue, concernant les bouts rimés, les cadavres exquis les mots valises. Ces derniers touchent respectivement à la compréhension du vocabulaire et au fonctionnement interne de la langue.

Exemple de Jeu N°1 : Le Devin Mot

Objectif : devine un mot en posant des questions utilisant des phrases grammaticalement correctes.

Règle :

-un joueur choisit un mot secret

-Les autres joueurs posent des questions au joueur qui a choisi le mot secret, en utilisant des phrases grammaticalement correctes. Les questions doivent pouvoir être répondues par « oui » ou « non »

-Le but du jeu est de deviner le mot secret en posant le moins de questions possibles

Exemples :

Joueur 1 : j'ai choisi un mot.

Joueur 2 : est-ce un animal ?

Joueur 1 : non

Joueur 3 : est-ce une chose ?

Joueur 1 : oui

Joueur4 : est-ce que cela se mange ?

Joueur 1 : non

Joueur5 : est-ce que cela se porte ?

Joueur1 : oui

Joueur6 : est-ce un chapeau ?

Joueur 1 : bingo !!!!!!! Vous avez trouvé le mot !

Exemple de Jeu N° 2 : Le conte grammatical

Objectif : raconter une histoire en utilisant des phrases grammaticalement correctes et en respectant un thème grammatical spécifique.

Règle :

-Les joueurs choisissent un thème grammatical, comme la conjugaison, des verbes au passé composé ou l'utilisation des pronoms personnels.

-Chaque joueur raconte une phrase de l'histoire, en respectant le thème grammatical choisi

-l'histoire peut être drôle, dramatique ou simplement créative.

Exemple :

Thème : la conjugaison des verbes au passé composé

J1 : hier, je suis allé au stade

J2 : j'y ai rencontré mes amis.

J3 : nous avons joué au football

J4 : je me suis amusé toute la journée

II.3.2 LES JEUX DE SOCIÉTÉ

D'après Chartrand (2012, p. 67) nous distinguons parmi les jeux de société: le scrabble (qui est un jeu classique, un excellent moyen de s'améliorer en orthographe et en vocabulaire), le Dixit (qui est un jeu de cartes permettant de développer son imagination et sa créativité tout en s'amusant avec les mots), le Bescherelle (qui est un jeu classique, un excellent moyen pour réviser la conjugaison, l'orthographe et la grammaire, le Boggle (jeu similaire au scrabble mais se jouant avec des dés à la place des lettres), les mots fléchés (jeu permettant de tester ses connaissances en vocabulaire et en culture générale), les Mots croisés (jeu similaire aux mots fléchés mais plus difficile), etc. En outre, nous notons également les jeux d'énigmes.

II.3.3 LES JEUX DE SIMULATION GLOBALE

Les observations récentes de Cuq et Gruca (*op.cit.*, p.165) ont montré qu' : « il peut s'agir des jeux dérivés du théâtre qui introduisent un esprit théâtral dans la salle de classe, les apprenants se transforment en acteurs, ils englobent la dramatisation, les jeux de rôle et les jeux de simulation ». Pour Cuq (*op.cit.*), ces jeux introduisent un esprit théâtral dans la salle de classe, les apprenants se transforment en acteurs, ils englobent la dramatisation, les jeux de rôle et les jeux de simulation.

II.3.4 LES JEUX EN LIGNE

Il existe de nombreux jeux éducatifs en ligne qui permettent aux élèves d'apprendre la grammaire de manière ludiques dans : des sites web et applications (qui proposent des exercices et des activités interactives pour apprendre la grammaire), des vidéos éducatives à travers des applications telles que YOUTUBE et d'autres plateformes vidéos (qui proposent de nombreuses vidéos éducatives sur la grammaire).

En somme, il a été question dans ce deuxième chapitre de décrire notre variable indépendante. De ce fait, nous avons respectivement présenté les supports pédagogiques et les différentes activités que nous pouvons rencontrer dans une classe de français. Dès lors, il importe d'aborder la question des variables de l'étude, en donnant tour à tour une définition

relative aux différentes variables, puis celle des indicateurs et indices, et enfin nous dresserons deux tableaux, dont l'un présentera le récapitulatif des variables de l'étude et l'autre une vision synoptique de la recherche.

II.4 LES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

II.5 FORMULATION DES VARIABLES

Avant de formuler nos différentes variables, nous allons tour à tour donner une définition claire de ce que c'est qu'une variable selon son type.

II.5.1 DÉFINITION DES VARIABLES

Selon De Landsheere (1976, p. 216), une variable est : « un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable ». Elle est également « une caractéristique, un attribut ou encore une dimension, d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation ». Mace (1988, p. 53). En d'autres termes, la variable est un élément qui permet de caractériser un phénomène observable. Ainsi, notre étude admet deux types de variables à savoir : la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI).

VARIABLE DÉPENDANTE

D'après Yao (2005, p. 89), la variable dépendante est : « la variable que le chercheur veut expliquer par la relation qu'il établit. C'est le facteur que le chercheur veut expliquer. » En d'autres termes elle renvoie au phénomène étudié et est liée à l'objet de la recherche. Pour Mace (*op.cit.*, p. 48), il s'agit des variables « qu'on ne manipule pas, mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle, des changements intervenus chez les autres variables ». Ainsi, la valeur de ces variables dépend d'autres variables.

La variable dépendante de notre sujet de recherche est : le développement de la compétence en expression écrite en français chez les élèves de la classe de 3^{ème}. Elle se décline en plusieurs indicateurs et indices qui sont :

Indicateurs

Selon *le Guide de rédaction des mémoires de master en sciences de l'éducation* (s.d, p.11), les indicateurs sont définis comme étant des manifestations concrètes, visibles de chaque variable. Pour notre sujet, nous en relevons deux :

- Indicateur1 : la compréhension écrite

- Indicateur 2 : la production écrite
- Indicateur 3 : les performances des élèves

Indices

Un indice est un élément spécifique au sein des indicateurs qui permet d'effectuer une évaluation quantitative ou qualitative. Nous en notons cinq (05) pour ce qui est de notre variable à savoir :

- Qualité de l'expression écrite
- Complexité syntaxique
- Cohérence et cohésion textuelle
- Capacité à répondre à des consignes d'écriture
- Production créatives

VARIABLE INDÉPENDANTE

Selon Yao (*op.cit.*, p. 89) : « la variable indépendante sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable dépendante. Elle est la cause du phénomène qu'on étudie. » Elle représente les facteurs que le chercheur manipule afin de mesurer ou d'observer leur influence sur les variables dépendantes. Elles ne sont pas obligatoirement liées à l'objet de la recherche, mais peuvent influencer les résultats, en apportant les informations exploitables pour une analyse pertinente. En ce qui concerne notre étude portant sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot, la variable indépendante est la suivante : l'enseignement-apprentissage de la grammaire française.

Indicateurs

- Techniques d'enseignement
- Activités pédagogiques
- Supports pédagogiques

Indices

- Approche inductive et déductive, grammaire explicite et implicite, grammaire contextualisée et décontextualisée.

- Exercices structuraux, exercices de mise en relation, exercices de réparation de textes, exercices de réemploi, exercices de reconstitution de texte, exercices de mise en relation, les qcm, les exercices de conceptualisation, les exercices d'écriture, les activités ludiques formels, exercices de remue-méninges.
- Les documents authentiques, les documents écrits, les documents audiovisuels, les jeux et Internet.

TABEAU 4: RÉCAPITULATIF DES VARIABLES, INDICATEURS ET INDICES DE L'ÉTUDE

THÈME DE RECHERCHE	VARIABLES	INDICATEURS	INDICES
Enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3 ^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot.	VARIABLE INDÉPENDANTE (VI) : L'enseignement-apprentissage de la grammaire française.	Activités pédagogiques	- EXERCICES DE COMPRÉHENSION (exercices structuraux, exercices de mise en relation, exercices de réparation de textes, exercices de réemploi, exercices de reconstitution de texte, exercices de mise en relation, les QCM, les exercices de conceptualisation). - EXERCICES D'ÉCRITURE (les exercices d'écriture, les activités ludiques formels, exercices de remue-méninges).
		Supports pédagogiques	les documents authentiques, les documents écrits, les documents audiovisuels, les jeux et Internet.
		Techniques d'enseignement	Approche inductive et déductive, grammaire explicite et implicite, grammaire contextualisée et décontextualisée

	VARIABLE DÉPENDANTE (VD) : Le développement de la compétence en expression écrite en français chez les apprenants de la classe de 3 ^{ème}	- compréhension écrite ; - production écrite -performance des apprenants	- Qualité de l'expression écrite -complexité syntaxique -cohérence et cohésion textuelle -capacité à répondre à des consignes d'écriture -production créatives
--	--	--	--

TABLEAU 5: TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE

THÈME DE RECHERCHE	QUESTIONS DE RECHERCHE	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	OBJECTIF DE RECHERCHE
Enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3 ^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot.	QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE : Comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire française influence-t-il le développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3 ^{ème} ?	HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencerait considérablement le développement de la compétence en expression écrite des élèves de la classe de 3 ^{ème} à travers des techniques d'enseignement de la grammaire efficaces, des activités et des supports pédagogiques adéquats.	OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE montrer comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire peut optimiser le développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3 ^{ème} .

	QUESTIONS SECONDAIRES 1- Quel est l'influence des techniques d'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves de la classe de 3^{ème} ? 2- Quel est l'influence des activités d'un cours de grammaire sur le développement de la compréhension écrite ? 3- Quel est l'influence de l'usage des supports pédagogiques adéquats sur la production écrite ? 4- Quel dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire mettre en œuvre pour le développement effectif de la compétence écrite en classe de 3^{ème} ?	HYPOTHÈSES SECONDAIRES DE RECHERCHE 1- Les techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème} ; 2- Les activités de grammaire faciliteraient la production des textes écrits des élèves de la classe de 3^{ème} ; 3- L'usage des supports pédagogiques adéquats favoriserait la production écrite des élèves de la classe de 3^{ème} ; 4- Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui repose sur une batterie d'activités et des supports pédagogiques adéquats serait plus efficace pour développer la compétence en expression écrite des élèves de 3^{ème}.	OBJECTIFS SECONDAIRES DE RECHERCHE 1- Montrer que les bonnes techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient les performances des élèves de la classe de 3^{ème}. 2- Montrer que les activités du cours de grammaire influence significativement sur la compréhension écrite des apprenants. 3- Montrer que l'exploitation adéquate des supports pédagogiques (documents authentiques, documents audiovisuels, documents écrits, internet et les jeux) améliore la production écrite des apprenants. 4- Élaborer un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui intègre les activités de classe et les supports pédagogiques adéquats pour améliorer le développement de la compétence écrite chez les apprenants de la classe de 3^{ème}.
--	---	--	---

CHAPITRE III : L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET AU COLLÈGE DIDEROT

Dans ce chapitre, il sera question de présenter la démarche de recherche mise en œuvre pour répondre à nos objectifs de recherche. D'emblée, nous présenterons la méthodologie de l'étude, le type de recherche, tracerons le portrait du terrain de l'étude ainsi que la population visée. Ensuite, nous présenterons l'échantillon et la méthode d'échantillonnage. Nous aborderons également la description de l'instrument de collecte de données avant d'évoquer sa validation. Nous allons clôturer ce chapitre par les protocoles de collecte des données et la description des méthodes d'analyse des données.

III.1 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est selon, Aktouf, (*op.cit.*, p. 27) : « l'étude du bon usage des méthodes et techniques ». Autrement dit, les méthodes et techniques retenues dans une quelconque recherche, doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail. Dans le même sens, Grawitz (1993, p. 155) montre que la méthodologie est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie. Autrement dit, la méthodologie est un ensemble d'outils qui permet au chercheur d'atteindre ses objectifs.

III.2 TYPE DE RECHERCHE

Pour Mialaret, (2007, pp. 100-107), il existe plusieurs types de recherche en science de l'éducation, qui se distinguent chacun par leurs approches méthodologiques, leurs objectifs et leurs thématiques. Nous avons selon la méthodologie, les recherches quantitatives, qualitatives, mixtes ; selon les objectifs, nous recensons : les recherches fondamentales, les recherches appliquées, les recherches-action ; selon les thématiques nous relevons : les apprentissages et développement, l'enseignement et pédagogie, politique et organisation de l'éducation, les didactiques disciplinaires, l'éducation en société, etc. Ainsi, pour mener à bien notre étude sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et le développement de la compétence écrite chez les apprenants : cas des élèves de la classe de 3^{ème} nous mènerons une recherche qualitative. En d'autres termes, il s'agira pour nous, d'analyser les données recueillies dans des questionnaires distribués aux apprenants de la classe de 3^{ème} ainsi qu'aux enseignants chargés de dispenser le français dans les classes de 3^{ème}. En effet, l'instrument de collecte des données

choisis porte sur les questions liées aux supports pédagogiques et aux activités de grammaire en classe de FLS, sans oublier d'évoquer leurs fonctionnements et leurs structures. Pour ce faire nous allons procéder dans un premier temps à une analyse descriptive afin de relever les opinions, les avis et réponses des différents enquêtés sur des phénomènes grammaticaux suivis d'exercices de classe et l'utilisation des supports pédagogiques, tout en décrivant les données collectées sur le terrain, puis, dans un second temps nous allons procéder à une analyse inférentielle pour vérifier les hypothèses de l'étude.

III.3 PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Dans la vérification de la disposition des prérequis nécessaires à notre enquête portant sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire et développement de la compétence écrite : cas des élèves de la classe de 3^{ème}, nous allons délimiter la zone d'étude. Étant donné que nous sommes en didactique et que les objectifs sont étroitement liés au système enseignement-apprentissage, nous nous intéressons particulièrement à la classe de 3^{ème} dans les lycées et collèges. Ainsi, notre terrain d'étude est constitué de deux (02) établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. Il s'agit du lycée de Ngoa-Ekelle (LNE) et du collège Diderot. Ces établissements scolaires accueillent en leurs seins des jeunes citoyens de sexes féminin et masculin d'horizons divers. Cependant, au lycée de Ngoa-Ekelle, nous avons ciblé une population qui va constituer notre échantillon. Il s'agit des élèves de la classe de 3^{ème} Esp 4 et 6. Le lycée de Ngoa-Ekelle est un établissement situé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III dans le quartier dit « Ngoa-Ekelle ». En juillet 2010, le LNE naît des cendres du CES du même nom par un décret du premier ministre signé en 2010, portant transformation des établissements scolaire d'Enseignement Général (ESG).

Dès lors, le LNE est l'un des premiers établissements d'enseignement secondaire général au Cameroun et, il compte en moyenne 130 enseignants et 5000 élèves ces derniers repartis dans un total de 60 classes environ. Ce lycée est composé de deux cycles, chacun dans une enceinte. Le premier cycle va de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème} et le second cycle va de la classe de seconde à la classe de terminale. Par ailleurs, le collège Diderot est un collège polyvalent situé dans l'arrondissement de Yaoundé III dans le quartier dit "AHALA II" dans la région du centre. Ce collège comporte en son sein, plus de trente (30) salles de classe et environ cinq mil élèves de sexes mixtes. Notre échantillon sera donc composé pour ce qui concerne le collège Diderot, des élèves de la 3^{ème} All et Esp.

III.4 LA POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon Rongere (1979, p.6) la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». En d'autres termes, il peut s'agir d'un ensemble de personnes classées suivant un critère donné (ethnique, social, national etc.) comme un ensemble d'objets, population de plantes, d'animaux, des pièces, de fabrication, d'étoiles etc. Par analogie, chacun des constituants d'une population sera appelé l'effectif de la population. Ainsi, nous allons, présenter tour à tour les différents types de populations recensées.

III.4.1 LA POPULATION PARENTE

Pour Rouanet (1967, p.201), la population dont est extrait l'échantillon s'appelle la population parente de l'échantillon, ou population parente. En d'autres termes, il s'agit de la population totale que les chercheurs ou les praticiens souhaitent étudier ou atteindre avec leur intervention. Alors, il faut rappeler ici que cette population est définie en fonction des objectifs de l'étude ou de l'intervention. En effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses expériences s'étend sur une large échelle, sur le plan national. Dans le cadre de notre étude la population parente est l'ensemble des élèves et enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle et du collège Diderot.

III.4.2 LA POPULATION CIBLE

Selon Grawitz (1974, p.960), la population cible est la population que couvre l'enquête. En d'autres termes, elle renvoie à un ensemble d'individus ou objets auxquels une intervention ou une étude est destinée. En d'autres termes, il s'agit du groupe de personnes ou d'objets qui devraient bénéficier des résultats de l'intervention ou de l'étude et est définie en fonction des objectifs de l'intervention ou de l'étude. En outre, elle est celle sur laquelle on souhaiterait recueillir les informations prévues pour répondre à l'objectif. À cet effet, elle correspond à la population sur laquelle on voudrait généraliser les résultats obtenus à partir de l'expérience. Elle constitue l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude. Les caractéristiques et les limites de cette population sont définies en fonction des objectifs de l'expérience. Cependant, afin d'être plus précis on la qualifie comme l'ensemble des éléments qui sont la cible d'intérêt de l'étude et pour lesquels les hypothèses posées lors de la justification de l'étude sont applicables. Dès lors, la définition de la population cible permet de préciser le champ de l'étude et de définir les éléments qui seront les sujets de l'étude. Les éléments composant la population

cible dans cette étude sont des personnes. Il s'agit des élèves et enseignants des classes de 3^{ème} des lycées de Ngoa-Ekelle et du collège Diderot.

III.4.3 LA POPULATION ACCESSIBLE

La population accessible est selon notre entendement la partie de la population cible à laquelle il est possible de proposer une intervention ou une étude. Autrement dit, il s'agit du groupe d'individus ou d'objets qui peuvent être atteints par les chercheurs ou les praticiens et qui est définie en fonction de critères géographiques, temporels et sociodémographiques. En effet, elle correspond à la population composée des unités accessibles durant l'expérience, constituée de l'ensemble de personnes que le chercheur peut atteindre au cours de son expérience. Par ailleurs, l'accessibilité à cette population intègre certains critères tels que la disponibilité, la proximité, le nombre de la population. Dans le cadre de notre étude, la population accessible est constituée des élèves et enseignants de la classe de troisième (3^{ème} Esp 4 et 6) du lycée de Ngoa-Ekelle et ceux de la classe de 3^{ème} Esp et All du collège Diderot. Le choix a été porté sur cette population pour plusieurs raisons, notamment la disponibilité des enseignants, l'accessibilité des établissements, la collaboration et la présence effective des élèves et la bienveillance de l'administration des différents établissements.

III.5 ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

La qualité des résultats d'une étude dépend en grande partie de la représentativité de l'échantillon. C'est pourquoi cette section présente de manière détaillée la démarche adoptée pour constituer l'échantillon. Les choix méthodologiques sont justifiés et les limites potentielles de l'échantillon sont discutées.

III. 5.1 ÉCHANTILLON DE LA RECHERCHE

Selon De Landsheere (1982, p. 382), échantillonner c'est : « choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ». Dans le même ordre d'idée, comme l'affirme Léon Festinger et David Katz (1982, p. 38) : « le choix nous permet de tirer des conclusions qui semblent valables pour l'ensemble d'une population d'après les informations recueillies sur un seul échantillon de cette population ». Dans le même sens, un échantillon est : « une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen. ». Aktouf (*op.cit.*, p. 72). En d'autres termes l'échantillon est une partie ou un sous-groupe représentant la population d'étude sur laquelle l'expérience est effectivement menée. Notre échantillon est

tiré de la population accessible et est composé des élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement général dont l'âge se situe dans la tranche de 14 à 18 ans.

III.5.2 TECHNIQUE-MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

Les méthodes d'échantillonnage renvoient aux différentes marches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité. Il existe deux grandes méthodes qui sont : la méthode empirique ou par quotas, et la méthode probabiliste ou aléatoire. Nous allons nous intéresser à la méthode empirique ou par quotas. En effet, l'échantillonnage par quotas est l'une des formes les plus courantes d'échantillonnage non probabiliste. Il s'effectue jusqu'à ce qu'un nombre précis d'unités (de quotas) pour diverses sous populations ait été sélectionné. Puisqu'il n'existe aucune règle qui régirait la façon dont il faudrait s'y prendre pour remplir ces quotas, l'échantillonnage par quotas est réellement un moyen de satisfaire aux objectifs en matière de taille d'échantillon pour certaines sous populations.

La taille de l'échantillon est en rapport avec le nombre ou la quantité d'individus que nous utiliserons pour mener à bien notre expérience. En effet, dans notre étude, nous avons 40 élèves au lycée de Ngoa-Ekelle soit 20 filles et 20 garçons, 40 élèves au collège Diderot soit 23 filles et 17 garçons et un total de 04 enseignants soit deux (02) au lycée de Ngoa-Ekelle et 02 au collège Diderot. Ils sont repartis dans le tableau suivant :

TABLEAU 6: PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

Établissement	Classes	Nombre de questionnaire distribués	Nombre de questionnaire récupérés
Élèves du lycée de Ngoa-Ekelle	3 ^{ème} Esp 4	20	20
	3 ^{ème} Esp 6	20	20
Élèves du collège Diderot	3 ^{ème} All/ESP	40	40
Enseignants Lycée de Ngoa-Ekelle	3 ^{èmes}	02	02
Enseignants collège Diderot	3 ^{èmes}	02	02
TOTAL	04	84	84

Le tableau ci-dessus présente la population accessible, composée d'élèves de la classe de 3^{ème} Esp 4 et 6, 3^{ème} Esp et All et des enseignants de français des différents établissements scolaires. Ce tableau, nous a permis de jeter davantage notre dévolu sur les classes de 3^{ème} Esp 4 et 6, 3^{ème} All et Esp, et sur les enseignants de français. Ces dernières sont respectivement constituées de 20 élèves en espagnol 4 et de 20 élèves en Espagnol 6 puis, de 40 élèves au

collège et de 04 enseignants au total. Suite à la présentation de notre échantillon d'étude, il est important de décrire à présent l'instrument de collecte des données.

III.6 DESCRIPTION, VALIDATION DE L'INSTRUMENT ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Grawitz (*op.cit.*, p.130), la collecte des données est : « une étape importante qui consiste à rassembler des informations pertinentes dans le but de tester des hypothèses ou de répondre à des questions de recherche. ». En d'autres termes, cette collecte permet au chercheur de constituer un matériau brut qui sera ensuite analysé et interprété pour aboutir à des conclusions. En effet, il s'agit d'une étape cruciale du processus de recherche, car la qualité et la quantité des données collectées auront un impact direct sur la validité et la fiabilité des résultats de la recherche.

Toutefois, il est important d'adhérer à des principes spécifiques lors de la collecte de données afin de garantir l'intégrité et la fiabilité des informations collectées. Ces principes concernent : la clarté des objectifs, l'adéquation des méthodes, la conception rigoureuse, les considérations éthiques, et enfin, la documentation et archivage. En d'autres termes, nous pouvons dire que les données sont considérées comme des informations ou des faits présentés sous la forme des nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites. Force est de constater que les recherches en sciences sociales se classent en trois (03) grandes catégories parmi lesquelles : les recherches expérimentales qui répondent au principe de vérification des hypothèses et l'établissement des liens causaux ; des recherches exploratoires qui s'articulent sur des concepts et développement des hypothèses ; des recherches descriptives qui cherchent à établir des relations entre les variables à partir des approximations des plans d'expérience rigoureux.

Ainsi, les instruments de collecte de données sont des outils utilisés pour la collecte de données dans le cadre de la recherche. Ainsi, il importe de bien choisir ses instruments pour aboutir à des conclusions fiables et viables. Il est à noter qu'en science sociale, il existe une pléthore de méthodes/techniques de collecte des données qui sont utilisées dans les recherches, mais il faut préciser que chaque technique est utilisée et est choisie en fonction du but et la nature de l'étude pour la simple raison que les méthodologies choisies joueront un rôle essentiel et permettront de donner des informations nécessaires pour la résolution d'un problème précis. Dans ce sens, les observations récentes de Grawitz (*op.cit.*, p. 120.) ont démontré que l'enquête en sciences sociales permet d'observer la réalité sociale dans sa complexité. Elle consiste

également à faire des investigations, des témoignages en vue d'élucider une question douteuse. L'enquête comme l'a dit Grawitz (*op.cit.*, p. 120) : « s'élabore à partir des techniques rigoureuses et des paramètres tels que les hypothèses, le type d'échantillon et les variables d'étude qui permettent d'élaborer facilement l'instrument de collecte des données ». Pour recueillir les informations à analyser, il est nécessaire de faire usage d'un outil d'investigation. En effet, la collecte des données s'opère au moyen d'instruments tels que : le questionnaire, le test, l'interview, les entrevues de groupe.

Afin de mener une bonne collecte des données sur le terrain, nous avons opté pour une méthode, orientée vers des données qualitatives qui se fera à l'aide de la collecte des données qualitatives obtenues à partir des questions posées aux élèves et aux enseignants. Le but de cette collecte des données est de démontrer comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire impacte le développement de la compétence écrite chez les apprenants de la classe de 3^{ème}.

III.6.1 DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE

D'après Van der Maren (1996, p. 149) le questionnaire de recherche est : « un instrument de collecte de données qualitatives ou quantitatives, constitué d'un ensemble de questions écrites et préétablies, soumises à un groupe d'individus en vue de recueillir leur opinion, leurs attitudes, leurs croyances ou leurs comportements ». En d'autres termes, il s'agit d'un outil flexible et adaptable à divers contextes de recherche, permettant de récolter des informations auprès d'un large éventail de participants. Dans le même ordre d'idée, Tardif et Lessard (1998, p. 109) précisent que le questionnaire d'enquête, en tant qu'outil de collecte des données, offre des avantages parmi lesquels : la souplesse et la polyvalence, rapidité d'administration, intelligibilité aisée, économie de temps et d'argent, possibilité d'inférence statistique. En d'autres termes, c'est un instrument que le chercheur utilise pour confirmer une ou plusieurs hypothèses qui constituent le point le plus crucial pour l'élaboration d'un questionnaire car il faudrait au préalable faire une liste des concepts à opérationnaliser, concepts à partir desquels le questionnaire a été construit.

Dans le même ordre d'idée Aktouf (*op.cit.*, p.81) pense qu'un instrument de collecte des données doit avoir plusieurs caractéristiques notamment la validité, la fiabilité, l'objectivité, l'efficacité et l'adaptabilité. Ainsi, l'instrument de collecte de données a été choisi dans le but de collecter les avis, opinions et réponses des enseignants et élèves sur la question de

l'enseignement-apprentissage de la grammaire à travers des supports pédagogiques et des activités de classe de français.

Dès lors, notre questionnaire s'adresse uniquement aux enseignants et aux apprenants de l'enseignement secondaire général. Cependant, lors de nos multiples observations au cours des années 2022-2024, nous avons eu à parcourir les copies des élèves, ce qui nous a permis d'effectuer des constats. Ce sont ces derniers qui ont abouti à la détection de la véritable cause du mauvais résultat des élèves dans l'apprentissage de la grammaire. La formulation de notre questionnaire porte sur les variantes telles que: l'âge, le sexe, les activités de classe et les supports pédagogiques. Toutefois, il est à noter ici que notre instrument de collecte de données est le questionnaire écrit, c'est-à-dire une série de questions que nous posons pour servir de guide à une enquête. Nous l'avons distribué aux enseignants et apprenants des établissements suivants : lycée de Ngoa-Ekelle et le collège Diderot. Il est donc constitué d'une série de questions écrites posées aux enquêtés constituant un échantillon représentatif. Ce questionnaire vise 80 élèves et 04 enseignants.

Ainsi, le questionnaire adressé aux apprenants comporte neuf (09) questions fermées, six (06) questions ouvertes et quatre (04) QCM tandis que celui des enseignants comporte trois (03) QCM, sept (07) questions fermées et douze (12) questions ouvertes. Celui destiné aux apprenants est reparté en trois sections : la section A, qui porte sur l'avis des apprenants sur la grammaire ; la section B pose des questions relatives à l'apprentissage de la grammaire proprement dit et la section C pose des questions ayant trait à la grammaire et l'écriture tout en essayant de comprendre les difficultés que les apprenants rencontrent dans l'apprentissage de la grammaire. En ce qui concerne le questionnaire des enseignants, il est reparté en deux sections : la première section est celle qui pose des questions renvoyant à la pratique d'enseignement de la grammaire (si cela se fait via des exercices ou alors via des activités de jeux ; la deuxième section traite des questions relatives à l'utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement de la grammaire en situation de classe. Dès lors, il est à préciser que le choix des questions ne s'est pas fait au hasard.

Par ailleurs les questions fermées sont celles-là qui vont permettre au répondant de répondre par oui ou par non selon que son opinion soit favorable ou défavorable et les questions ouvertes par contre sont celles-là qui vont permettre au répondant de soutenir sa pensée, d'argumenter son point de vue en toute objectivité et sans influence ; les questions à choix multiples (QCM) consistent à laisser au répondant une large possibilité de choix entre les différentes propositions de réponse proposées.

III.6.2 VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La validité est la qualité de l'instrument telle qu'il mesure effectivement ce qu'il est supposé mesurer. Aktouf (*op.cit.*, pp. 85-86). En effet, notre questionnaire couvre tous les aspects pertinents de notre sujet de recherche qui est : l'enseignement-apprentissage de la grammaire française : cas des élèves de la classe de 3^{ème}. Les questions formulées sont conformes à ce que l'on veut mesurer à savoir : l'influence de l'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite des élèves de 3^{ème}. Ainsi, chaque question de l'instrument correspond à un indicateur précis et prouvé de la dimension mesurée. En d'autres termes, chaque question couvre une sous-dimension des différentes dimensions recensées comme constituant la variable mesurée (la variable dépendante).

La validité interne

Cette validité mesure le degré de convergence de l'ensemble des questions d'un instrument. Aktouf (*op.cit.*, p.85). En effet, les différentes questions et sous-questions du questionnaire vont dans un même sens pour ainsi former un ensemble cohérent couvrant les différentes dimensions de la variable indépendante qui sont : les supports pédagogiques et des activités de classe de français renvoyant aux différents exercices de grammaire dans le cours de français.

La validité externe

Il s'agit ici, de la possibilité de prédiction ou de généralisation externes que peut conférer l'instrument (Aktouf, *op.cit.*, p. 87). En effet, nous pouvons dire suite à la forte représentativité de notre échantillon que l'instrument choisi est valide, d'autant plus qu'on note des corrélations élevées entre les résultats aux questions de l'ensemble de l'instrument, et les résultats des recherches déjà prouvées et validées dans le même domaine qu'est l'enseignement du français plus précisément, l'enseignement de la grammaire.

III.6.3 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Le questionnaire a été administré en personne et il faut préciser que, la distribution des questionnaires ne s'est pas effectuée en un seul jour, mais a débuté pendant le mois d'Avril et s'est poursuivis jusqu'au quinze Mai. En effet, nous avons connue des difficultés en ce qui concerne la collaboration et la disponibilité des enseignants car d'aucuns disent n'avoir pas de temps pour cela et être trop occupés pour nous accorder quelques minutes de leur attention, de leur temps et de leur expérience.

Dès lors, il a été très difficile de rencontrer les apprenants en effectif nombreux dans les établissements, spécifiquement au lycée de Ngoa-Ekelle pendant le mois de Mai car nous fumes dans les périodes consacrées aux examens sportifs. Par conséquent, la majorité des élèves était dispersée et ne programmait plus revenir en classe faire cours de remise à niveau servant de révisions avec les enseignants disponibles pour la simple raison qu'ils venaient juste de terminer avec les évaluations « blancs ». Par conséquent, seuls les élèves conscients et sérieux, parvenaient à assister aux cours de remise à niveau organisés par certains enseignants engagés dans l'optique de leur permettre de maintenir les performances à l'école et de ne pas oublier les notions relatives aux disciplines.

III.7 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

La méthode d'analyse des données chez Grawitz (1993, p. 129), renvoie à : « un ensemble d'opérations intellectuelles et techniques permettant de traiter et interpréter les données recueillies lors d'une recherche. En effet, son objectif principal est d'extraire des informations pertinentes de ces données afin de répondre aux questions de recherche posées. Elle met l'accent sur plusieurs aspects clés de la méthode d'analyse des données notamment l'outil au service de la recherche, la diversité des méthodes, l'interprétation rigoureuse et la documentation rigoureuse ».

Par ailleurs, l'analyse de nos données a été faite en deux parties : d'abord, nous avons la première partie qui concerne l'analyse descriptive. À ce niveau, nous avons présenté les données recueillies en les classant dans des tableaux tout en faisant une comparaison des données des deux établissements. Ensuite, la deuxième partie, est celle qui consiste à faire une analyse inférentielle dont l'objectif est le développement ou l'extension de théories. Ici, nous avons analysé les données et tester les hypothèses de recherche à l'aide du test de Khi deux également connu sous le nom de test chi carré ou test du chi carré de Pearson. En effet, le test de Pearson et du chi carré, aussi appelé test du chi carré de Pearson, est un outil statistique utilisé pour analyser des données catégorielles. Il permet de déterminer s'il existe une relation ou une association significative entre deux variables catégorielles. En d'autres termes, il s'agit de savoir si les deux variables varient ensemble de manière non aléatoire, ou si leur distribution est indépendante l'une de l'autre et il permet de déterminer si la distribution observée des fréquences dans un tableau de contingence est significativement différente de la distribution attendue sous l'hypothèse d'indépendance. Morin et Lebreton (2013, p. 120). Autrement dit, il

s'agit de comprendre si la fréquence de distribution de notre hypothèse de recherche est soit différente ou pas de l'hypothèse nulle.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS OBTENUES AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET COLLÈGE DIDEROT

Après avoir présenté la méthodologie et les techniques de recherches mises en œuvre pour répondre à nos questions de recherche, nous allons donc aborder dans ce nouveau chapitre, la présentation descriptive des résultats et la vérification de nos hypothèses de recherche.

IV.1 PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

La présentation des données des questionnaires des élèves s'effectue en tenant compte de plusieurs éléments.

IV.1.1 GENRE DES ÉLÈVES

L'échantillon étudié s'est fait sur les élèves du lycée de Ngoa-Ekelle et le collège Diderot. Les données générées sont représentées dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 7: SEXE ÉLÈVES

		Sexe élèves Collège Diderot			Total
			Masculin	Féminin	
Sexe des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle			17	23	
	Masculin	20	0	0	20
	Féminin	20	0	0	20
Total		40	17	23	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les données de ce tableau, il en ressort que les personnes interrogées sont au nombre total de 80 et la population du lycée de Ngoa-Ekelle est répartie équitablement ; soit 20 garçons et 20 filles. Les élèves du collège Diderot sont constitués de plus de filles que de garçons ; soit 23 filles et 17 garçons.

IV.1.2 TRANCHE D'ÂGE

L'âge des élèves varie entre 10 et 20 ans. Pour une meilleure lisibilité, ils ont été classés dans un tableau.

TABLEAU 8: TRANCHE D'ÂGE

		Classe d'âge des élèves du Collège Diderot			Total
		[10,13]	[14,17]	[18,20]	
Classe d'âge des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle		7	32	1	40
	[10,13] 1	0	0	0	27
	[14,17] 35	0	0	0	13
	[18,20] 4				
Total 40		7	32	1	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

L'analyse des données de ce tableau montre que la majorité des élèves interrogés dans les deux établissements est situé dans la tranche de 14 à 17ans. Ce qui permet de comprendre que l'âge normal des élèves questionnés de classe de 3^{ème} ayant doit se retrouver dans cet intervalle.

IV.1.3 CLASSES DES ÉLÈVES

Sur le point des classes des élèves les données collectées sont les suivantes :

TABLEAU 9: CLASSES DES ÉLÈVES

		Classe des élèves du Collège Diderot			Total
			3 ^e Esp	3 ^e All	
Classe des élèves du lycée Ngoa-Ekelle			26	14	40
	3 ^e Esp 4	27	0	0	27
	3 ^e Esp 6	13	0	0	13
Total		40	26	14	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les données du tableau montrent que deux établissements notamment : le lycée de Ngoa-Ekelle et le collège Diderot possèdent chacune deux classes sélectionnées. L'ensemble des élèves les constituant fait respectivement 40. D'où une égalité en ce qui concerne le nombre total d'enquêtés malgré la distribution inéquitable des effectifs dans chaque salle de classes (26 en 3^{ème} Esp, 14 en 3^{ème} All pour le collège Diderot et 27 en 3^{ème} Esp 4 et 13 en 3^{ème} Esp 6 pour ce qui est du lycée de Ngoa-Ekelle. Ce qui nous amène à avoir un effectif total de 80 élèves interrogés dans les deux établissements.

IV.1.4 ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Sur le point des établissements scolaires des élèves enquêtés, les données collectées sont les suivantes :

TABLEAU 10: ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

		Établissement scolaire		Total
			Collège Diderot	
Etablissement scolaire			40	40
	Lycée de Ngoa-Ekelle	40	0	40
Total		40	40	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation de ce tableau, on remarque que le choix s'est porté sur deux types d'établissement : le collège et le lycée. Et dans ces établissements, un même nombre d'enquêtés a été choisi soit 40 au collège Diderot et 40 au lycée de Ngoa-Ekelle. Pour un total de 80 élèves.

IV.1.5 PERCEPTION DE LA GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES

À la question de savoir si l'élève aime la grammaire, les données collectées sont les suivantes :

Tableau 11: PERCEPTION DE LA GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES

		Aimes-tu apprendre la grammaire au collège Diderot?			Total
			oui	Non	
Aimes-tu apprendre la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle			29	11	40
	Oui	13	0	0	13
	Non	24	0	0	24
	je ne sais pas	3	0	0	3
Total		40	29	11	80

Selon ces données, nous remarquons que, sur un effectif de 40 élèves au lycée de Ngoa-Ekelle, le plus grand nombre d'apprenant n'aime pas la grammaire soit : le plus grand nombre n'aime pas la grammaire (24 élèves) contre 13 qui affirment aimer cette sous-discipline et 03 élèves qui sont sans avis. Pour ce qui est du collège Diderot, nous remarquons que, sur les 40 élèves interrogés, la majorité aime apprendre la grammaire, soit 29 ont répondu par l'affirmative à la question posée plus haut et 11 ont répondu par la négative.

IV.1.6 JUSTIFICATION DE LA RÉPONSE LIÉE À PERCEPTION DE LA GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES

Sur le sujet concernant l'amour lié à l'apprentissage de la grammaire, les avis des apprenants ont été recensés et récapitulés dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 12: JUSTIFICATION DES RÉPONSES DES ÉLÈVES.

		Justifie ta réponse. Pour le collège Diderot					Total
			Aide à lire	facile à comprendre	Aide à bien écrire les mots	Aide à découvrir des mots	
Justifie ta réponse. Lycée de Ngoa-Ekelle			13	13	9	5	40
	j'aime français	4	0	0	0	0	4
	Aide à bien écrire les mots	7	0	0	0	0	7
	je n'aime pas	10	0	0	0	0	10
	difficile à comprendre	19	0	0	0	0	19
Total		40	13	13	9	5	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture de ce tableau, on constate que les apprenants du lycée de Ngoa-Ekelle ont justifié leur réponse suite à la question posée ci-dessus. Et de ce fait, nous notons que sur 40 élèves au total, 04 ont justifié leur réponse par le fait qu'ils aiment le français, 07 parce que la grammaire les aide à bien écrire les mots, 10 par contre ont dit qu'ils n'aiment pas la grammaire et 19 ont dit à leur tour que la grammaire est difficile à comprendre.

Pour ce qui est du Collège Diderot, sur un effectif total de 40 élèves interrogés, 13 élèves ont justifié leur réponse par le fait que la grammaire les aide à lire, 13 autres par le fait que la grammaire est facile à comprendre, 09 élèves ont dit que la grammaire les aide à bien écrire les mots et enfin 09 autres ont dit que la grammaire les aide à découvrir les mots.

IV.1.7 QUELS EXERCICES VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL POUR VOUS ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ?

À la question de savoir quel exercice l'enseignant utilise pour vous enseigner la grammaire, les réponses sont contenues dans le tableau suivant :

TABLEAU 13: EXERCICES UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUX ÉLÈVES.

		Quels exercices votre enseignant utilise-t-il pour apprendre la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?				Total
			exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre	exercices à choix multiples	exercices basés sur la répétition des règles grammaticales	
Quels exercices votre enseignant utilise-t-il pour apprendre la grammaire au collège Diderot?			9	19	12	40
	Exercices ou l'on modifie des phrases pour appliquer la nouvelle règle	7	0	0	0	7
	Exercices qui te permettent de réfléchir rapidement sur la nouvelle leçon	7	0	0	0	7
	Exercices qui visent à compléter des phrases avec la réponse juste	4	0	0	0	4
	Exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre	6	0	0	0	6
	Exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts	6	0	0	0	6
	Exercices à choix multiples	3	0	0	0	3
	Exercices d'identification des classes grammaticales dans un texte	4	0	0	0	4
	Exercices visant à reconstruire des phrases ou paragraphes décomposés	3	0	0	0	3
Total		40	9	19	12	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation des données du tableau, sur les 40 élèves sélectionnés au lycée de Ngoa-Ekelle, nous constatons dans un premier temps que, sur les huit types d'exercices proposés dans le questionnaire, trois exercices ont été choisis par les élèves du lycée de Ngoa-Ekelle. Dans un second temps, nous observons que 19 élèves constituant la majorité du répondant du LNE ont répondu en disant que l'exercice le plus utilisé par l'enseignant est celui des exercices à choix

multiples, puis nous avons les exercices basés sur la répétition des règles grammaticales (12 élèves). Contrairement au collège Diderot le choix des exercices est plutôt bien fourni. Nous notons ainsi, quatre exercices les plus utilisés, notamment : des exercices où l'on modifie des phrases pour appliquer la nouvelle règle (07 élèves), des exercices qui permettent de réfléchir rapidement sur la nouvelle leçon (07 élèves également), puis des exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre (06 élèves) et enfin, des exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts (06 élèves.)

IV.1.8 FAITES-VOUS CES EXERCICES EN SALLE DE CLASSE AVEC L'ENSEIGNANT ?

À la question posée aux apprenants qui était celle de savoir s'ils font ces exercices en salle de classe avec l'enseignant, les données sont recensés dans ce tableau:

TABLEAU 14: PRATIQUE DES EXERCICES EN SALLE DE CLASSE AVEC L'ENSEIGNANT

		Faites-vous ces exercices en salle de classe avec l'enseignant au collège Diderot?		Total
			oui	
Faites-vous ces exercices en salle de classe avec l'enseignant au lycée de Ngoa-Ekelle?			40	40
	oui	40	0	40
Total		40	40	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture des données du tableau on remarque que tous les élèves des deux établissements confondus, répondent par l'affirmative (80 élèves), parce que leurs enseignants de français font ces exercices précédemment choisi dans le tableau ci-dessus, en salle de classe.

IV.1.9 FAITES-VOUS CES EXERCICES À LA MAISON?

Concernant le sujet de l'effectivité des congés et jours de repos les données collectées sont les suivantes :

TABLEAU 15: PRATIQUE DES PRÉCÉDENTS EXERCICES À LA MAISON PAR LES ÉLÈVES.

		Faites-vous ces exercices à la maison? Collège Diderot		Total
			oui	
Faites-vous ces exercices à la maison? Lycée de Ngoa-Ekelle			40	40
	oui	13	0	13
	Non	27	0	27
Total		40	40	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les informations recueillies montrent que la majorité des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle ont répondu par la négative (soit 27 élèves). Contrairement au collège Diderot où, la majorité (40 élèves) ont répondu par l'affirmative.

IV.1.10 À QUELLE FRÉQUENCE?

À la question de savoir à quelle fréquence est-ce que les élèves effectuent ces exercices, les données sont représentées dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 16: FRÉQUENCE DE PRATIQUES DES EXERCICES FAITS À LA MAISON PAR LES ÉLÈVES.

		Si oui à quelle fréquence? Collège Diderot			Total
			Toujours	Souvent	
Si oui à quelle fréquence? Lycée de Ngoa-Ekelle			28	12	40
	toujours	5	0	0	5
	souvent	35	0	0	35
Total		40	28	12	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture des informations du tableau, il en ressort que sur un effectif total de 40 élèves au lycée de Ngoa-Ekelle, la majorité des élèves (35) effectuent souvent les exercices de grammaire avec l'enseignant et aussi à la maison. Contrairement au collège Diderot dont la majorité des élèves (28) pratiquent toujours les exercices de grammaire avec l'enseignant ainsi qu'à la maison sur un effectif de 40 élèves.

IV.1.11 VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL LE JEU POUR VOUS ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?

À la question qui leur a été posée de savoir si leur enseignant utilise le jeu pour enseigner la grammaire, les statistiques des réponses sont les suivantes :

TABLEAU 17: UTILISATION DU JEU PAR LES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

		Votre enseignant utilise-t-il le jeu pour vous apprendre la grammaire au collège Diderot?			Total
			oui	Non	
Votre enseignant utilise-t-il le jeu pour vous apprendre la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			30	10	40
	oui	10	0	0	10
	Non	30	0	0	30
Total		40	30	10	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les données des réponses des élèves montrent qu'au lycée de Ngoa-Ekelle, sur un effectif de 40 élèves, la majorité (30 élèves) a répondu par la négative à la question posée, tandis qu'au collège Diderot, sur un effectif total constitué de 40 élèves, la majorité (30 élèves) a répondu par l'affirmative à la question posée.

IV.1.12 JUSTIFICATION DE L'UTILISATION DU JEU POUR L'APPRENTISSAGE

Sur le point concernant l'explication lié à l'utilisation du jeu dans l'apprentissage de la grammaire, les données des réponses des élèves sont dans le tableau suivant :

TABLEAU 18: JUSTIFICATION DE LA QUESTION AFFIRMATIVE.

		Si oui lesquels? Collège Diderot			Total
			Jeux de révision de grammaire	Exercices de construction de phrases basées sur le respect des règles de grammaire	
Si oui lesquels? Lycée de Ngoa-Ekelle			13	17	30
	Exercices de construction de phrases basées sur le respect des règles de grammaire	10	0	0	10
Total		10	13	17	40

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les statistiques suivantes, nous remarquons que, la majorité (17 élèves) au collège Diderot a justifié leurs réponses en disant que, l'enseignant utilise le jeu dans l'apprentissage de la grammaire via des exercices de construction de phrases basées sur le respect des règles de grammaire. Au lycée de Ngoa-Ekelle, tous les 10 élèves ayant répondu par l'affirmative, ont justifié à leur tour en disant que leur enseignant utilise également le jeu dans l'apprentissage de la grammaire et ceci à travers des exercices de construction de phrases, basées sur le respect des règles de grammaire tout comme la majorité du collège Diderot.

IV.1.13 QUELS SUPPORTS PÉDAGOGIQUES VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL PENDANT SON COURS DE GRAMMAIRE AVEC VOUS ?

À la question de savoir les types de supports pédagogiques que l'enseignant utilise pendant son cours de grammaire avec les élèves, les données sont les suivantes :

TABLEAU 19: TYPES DE SUPPORTS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTS PENDANT LEURS COURS DE GRAMMAIRE AVEC LES ÉLÈVES.

		Quels supports votre enseignant utilise-t-il pendant son cours de grammaire avec vous au lycée Ngoa-Ekelle?		Total
			Livres au programme	
Quels supports votre enseignant utilise-t-il pendant son cours de grammaire avec vous au collège Diderot?			40	40
	Livres au programme	19	0	19
	Lettres personnelles ou professionnelles	9	0	9
	Affiches publicitaires	12	0	12
Total		40	40	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Au regard des données contenues dans le tableau, nous constatons qu'au lycée de Ngoa-Ekelle, l'enseignant utilise uniquement le livre au programme ceci s'observe par le nombre d'apprenant (40 élèves) ayant répondu. Au collège Diderot par contre, trois supports pédagogiques sont sollicités et utilisés par les enseignants mais, les supports les plus utilisés comme nous pouvons l'observer dans le tableau sont : le livre au programme (19 élèves) et les affiches publicitaires (par 12 élèves).

IV.1.14 VOTRE ENSEIGNANT DE FRANÇAIS UTILISE CES SUPPORTS À QUELLE FRÉQUENCE?

Par rapport à la question de savoir si la pression verbale a influencé les mauvaises performances.

TABEAU 20: FRÉQUENCE D'UTILISATION DES SUPPORTS PAR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS.

		Votre enseignant de français utilise ces supports à quelle fréquence au collège Diderot?			Total
			Toujours	Souvent	
Votre enseignant de français utilise ces supports à quelle fréquence au lycée de Ngoa-Ekelle?			20	20	40
	Souvent	40	0	0	40
Total		40	20	20	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation des données du tableau nous remarquons que : les élèves du lycée de Ngoa-Ekelle (40 élèves au total) ont répondu en disant que leurs enseignants de français, utilisent souvent le livre au programme dans l'apprentissage de la grammaire. Lorsque nous revenons au collège Diderot, nous nous rendons compte qu'il y'a égalité (20 élèves) ont répondu en disant que leurs enseignants utilisent toujours les supports pédagogiques sus-évoqués et (20 autres élèves) ont répondu que leurs enseignants les utilisent souvent.

IV.1.15 PARMI LES EXERCICES COCHÉS DANS LE QUESTIONNAIRE, LESQUELS TROUVES-TU LES PLUS FACILES?

À la question de savoir quels exercices l'apprenant trouve-t-il les plus faciles, les données sont recueillies dans le tableau suivant :

TABEAU 21: RÉPONSES DES CHOIX LIÉS AUX EXERCICES FACILES COCHÉS DANS LE QUESTIONNAIRE.

	Parmi les exercices cochés dans le questionnaire, lesquels trouves-tu les plus faciles au collège Diderot?	Total
--	--	-------

			Exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre	Exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts	Exercices à choix multiples	
Parmi les exercices cochés dans le questionnaire, lesquels trouves-tu les plus faciles au lycée de Ngoa-Ekelle?			9	11	20	40
	Exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre	12	0	0	0	12
	Exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts	14	0	0	0	14
	Exercices à choix multiples	14	0	0	0	14
Total		40	9	11	20	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les données montrent que, les apprenants du lycée de Ngoa-Ekelle soit les deux majorités trouvent que deux types d'exercices leurs sont faciles notamment les exercices qui permettent de remettre les réponses en ordre (14 élèves) et les exercices à choix multiples, (14 autres élèves). Au collège Diderot, nous observons à partir du tableau ci-dessus que, deux exercices ont été le plus choisi par les élèves notamment les exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts (11 élèves) et les exercices à choix multiples (20 autres élèves).

IV.1.16 PARMI LES EXERCICES COCHÉS DANS LE QUESTIONNAIRE, LESQUELS TROUVES-TU LES PLUS DIFFICILES?

À la question de savoir quels sont les exercices difficiles chez les élèves, les réponses sont recensées dans le tableau suivant :

TABLEAU 22: AVIS DES ÉLÈVES SUR LES EXERCICES COCHÉS TROUVÉS DIFFICILES.

	Parmi les exercices cochés dans le questionnaire, lesquels trouves-tu les plus difficiles au collège Diderot?	Total
--	---	-------

			exercices ou l'on modifie des phrases pour appliquer la nouvelle règle	exercices qui visent à compléter des phrases avec la réponse juste	
Parmi les exercices cochés dans le questionnaire, lesquels trouves-tu les plus difficiles au lycée de Ngoa-Ekelle?			7	33	40
	Exercices ou l'on modifie des phrases pour appliquer la nouvelle règle	16	0	0	16
	Exercices qui visent à compléter des phrases avec la réponse juste	14	0	0	14
	exercices basés sur la répétition des règles grammaticales	10	0	0	10
Total		40	7	33	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les données du tableau nous remarquons que, la majorité des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle (16 élèves) trouvent que les exercices les plus difficiles sont ceux qui consistent à modifier des phrases pour appliquer la nouvelle règle tandis que, la majorité (33 élèves) du collège Diderot trouvent difficiles des exercices qui visent à compléter des phrases avec la réponse juste.

IV.1.17 PENSES-TU QUE LA GRAMMAIRE EST IMPORTANTE POUR BIEN ÉCRIRE?

Par rapport à la question de savoir si la grammaire est importante pour bien écrire, les données sont les suivantes :

TABLEAU 23: AVIS DES ÉLÈVES SUR L'IMPORTANCE DE LA GRAMMAIRE POUR L'ÉCRIT

	Penses-tu que la grammaire est importante pour bien écrire au collège Diderot?			Total
		oui	Non	

Penses-tu que la grammaire est importante pour bien écrire au lycée de Ngoa-Ekelle?			30	10	40
	Oui	13	0	0	13
	Non	9	0	0	9
	Je ne sais pas	18	0	0	18
Total		40	30	10	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture de ces données nous remarquons que la majorité (18 élèves) du lycée de Ngoa-Ekelle sur un effectif total de 40, est sans avis, tandis que, celle du collège Diderot (30 élèves) a répondu par l'affirmative à la question posée.

IV.1.18 JUSTIFICATION À LA QUESTION DE SAVOIR SI LA GRAMMAIRE EST IMPORTANTE POUR BIEN ÉCRIRE

À la question de savoir les raisons pour lesquelles les élèves jugent la grammaire importante ou pas pour l'écrit, les données sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 24: JUSTIFICATION DES RÉPONSES.

		Justifie ta réponse. Collège Diderot					Total
			parce qu'on ne fait pas trop les fautes	tu t'exprimes bien avec	pour bien écrire le français	ça n'aide pas	
Justifie ta réponse. Lycée de Ngoa-Ekelle			13	13	10	4	40
	Je ne sais pas	9	0	0	0	0	9
	ça fait partie du français	13	0	0	0	0	13
	ça n'aide pas	18	0	0	0	0	18
Total		40	13	13	10	4	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'analyse des données collectées nous constatons que 18 des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle a justifié en disant que la grammaire n'aide pas et 13 autres ayant répondu par l'affirmative ont justifié en disant que la grammaire fait partie du français, raison pour laquelle, elle est importante pour bien écrire. Contrairement au collège Diderot où deux majorités ont justifié en disant que la grammaire leurs permet de ne pas faire trop de fautes (réponses de 13 élèves) et qu'elle leurs permet de bien s'exprimer (réponses de 13 autres élèves).

IV.1.19 QUELLES SONT TES DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE?

À la question de savoir les difficultés que rencontre l'apprenant dans l'apprentissage de la grammaire, les données sont les suivantes :

TABLEAU 25: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

		Quelles sont tes difficultés dans l'apprentissage de la grammaire au collège Diderot?			Total
			Difficultés liées à la compréhension des exercices	Manque de motivation	
Quelles sont tes difficultés dans l'apprentissage de la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			15	25	40
	Difficultés liées aux accords	10	0	0	10
	Difficultés liées à la compréhension des exercices	13	0	0	13
	Difficultés liées aux exercices grammaticaux	8	0	0	8
	Difficultés liées aux explications de l'enseignant	9	0	0	9
Total		40	15	25	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Nous constatons en observant le tableau que la majorité (13 des élèves) du lycée de Ngoa-Ekelle éprouve des difficultés liées à la compréhension des exercices. Concernant ceux du collège Diderot, nous nous rendons compte que la majorité (25 élèves) éprouve des difficultés dues au manque de motivation.

IV.1.20 PENSES-TU QUE LA GRAMMAIRE APPRISE À L'ECOLE T'AIDE À AMELIORER TON EXPRESSION ÉCRITE?

À la question de savoir si la grammaire apprise à l'école par les élèves, les aide à améliorer leurs expressions écrites, les statistiques sont les suivants :

TABLEAU 26: AVIS DES ÉLÈVES AU SUJET DU BUT DE LA GRAMMAIRE APPRISE À L'ECOLE DANS L'AMELIORATION DE LEUR EXPRESSION ÉCRITE

		Penses-tu que la grammaire que tu apprends à l'école t'aide à améliorer ton expression écrite au collège Diderot?				Total
			oui	Non	Je ne sais pas	
Penses-tu que la grammaire que tu apprends à l'école t'aide à améliorer ton expression écrite au lycée de Ngoa-Ekelle?			37	1	2	40
	oui	15	0	0	0	15
	Non	16	0	0	0	16
	Je ne sais pas	9	0	0	0	9
Total		40	37	1	2	80

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'analyse des données nous constatons que sur un effectif total de 40 au lycée de Ngoa-Ekelle, 16 élèves pensent que la grammaire apprise à l'école ne les aide pas à améliorer leur expression écrite, par contre sur un effectif total de 40 au collège Diderot, 37 élèves pensent que la grammaire apprise à l'école les aide à améliorer leurs expressions écrites.

PRÉSENTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

IV.1.21 GENRE DES RÉPONDANTS

L'échantillon étudié s'est fait sur des hommes et des femmes. Les données générées sont représentées sur la figure ci-dessous.

TABLEAU 27: SEXE DES ENSEIGNANTS

		sexe enseignants Diderot			Total
			masculin	Féminin	
Sexe enseignants Ngoa-Ekelle			1	1	2
	masculin	1	0	0	1
	Féminin	1	0	0	1
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les données de la figure, les enseignants interrogés sont au nombre de 04. Les hommes sont au même nombre que les femmes, soit 02 femmes et 02 hommes.

IV.1.22 ÂGE DES ENSEIGNANTS

L'âge des répondants varie entre 31 et 44 ans. Pour une meilleure lisibilité ils ont été classés dans ce tableau :

TABLEAU 28: ÂGE DES ENSEIGNANTS

		âge des enseignants du collège Diderot			Total
			31ans	36ans	
Âge des enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle			1	1	2
	44ans	1	0	0	1
	35ans	1	0	0	1
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les données de ce tableau montrent que les enseignants interrogés sont situés dans la tranche de 31 et 34 ans. Soit 02 enseignants au lycée de Ngoa-Ekelle ayant respectivement 44 et 35 ans et ceux du collège Diderot, ayant 31 et 36 ans.

IV.1.23 ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Les résultats relatifs au nombre d'années d'expérience des enseignants sont présentés dans le tableau ci-après :

TABLEAU 29: ANNÉES D'EXPÉRIENCE

		Années d'expérience au collège Diderot			Total
			6ans	9ans	
Années d'expérience au lycée de Ngoa-Ekelle			1	1	2
	15ans	1	0	0	1
	10ans	1	0	0	1
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les données du tableau montrent que les enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle ont respectivement 15 ans et 10 ans d'expérience dans l'enseignement et ceux du collège Diderot en ont respectivement 06 et 09 ans d'expérience.

IV.1.24 DIPLÔMES DES ENSEIGNANTS

Les informations relatives aux diplômes des enseignants interrogés sont présentées dans le tableau suivant :

TABLEAU 30: DIPLÔMES DES ENSEIGNANTS

		Diplômes des enseignants du collège Diderot			Total
			Master	DiPES II	
Diplômes des enseignants au lycée du Ngoa-Ekelle			1	1	2
	DiPES II	2	0	0	2
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation de ce tableau, on remarque que tous les enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle sont titulaires d'un DiPES II et ceux du collège Diderot enseignent respectivement avec un diplôme Master et un DiPES II.

IV.1.25 DISCIPLINE ENSEIGNÉE PAR LES ENSEIGNANTS

Pour ce qui est de savoir la discipline de chaque enseignant, les données collectées sont les suivantes :

TABLEAU 31: DISCIPLINE ENSEIGNÉE PAR LES ENSEIGNANTS

		discipline des enseignants du collège Diderot		Total
			Littérature	
Discipline des enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle			2	2
	Français	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon ces données, tous les 04 enseignants des deux établissements confondus, ont pour discipline d'enseignement le Français.

IV.1.26 QUELS EXERCICES ET ACTIVITÉS UTILISEZ-VOUS LE PLUS POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?

À la question de savoir le(s) type (s) d'exercices(s) et activité(s) utilisés par les enseignants pour enseigner la grammaire, les réponses des enseignants ont été recensés et récapitulés dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 32: EXERCICES LES PLUS UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUX ÉLÈVES

	Quels exercices utilisez-vous le plus souvent pour enseigner la grammaire au collège Diderot?	Total
--	---	-------

			Exercices de phrases/textes/récits	Questions à choix multiples	
Quels exercices utilisez-vous le plus souvent pour enseigner la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			1	1	2
	Exercices de phrases/textes/récits	2	0	0	2
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture de ce tableau, nous constatons que tous les deux enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle ont répondu en disant qu'ils utilisent des exercices de phrases/textes/récits et ceux du collège Diderot ont répondu en choisissant respectivement des exercices de phrases/textes/récits et des questions à choix multiples.

IV.1.27 À QUELLE FRÉQUENCE UTILISEZ-VOUS CES EXERCICES POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?

Les données relatives à la fréquence de la mise en œuvre des précédents exercices par les enseignants sont les suivantes :

TABLEAU 33: FRÉQUENCES D'UTILISATION DES EXERCICES ET ACTIVITÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AUX ÉLÈVES.

		À quelle fréquence utilisez-vous ces exercices pour enseigner au collège Diderot?		Total
			toujours	
À quelle fréquence utilisez-vous ces exercices pour enseigner au lycée de Ngoa-Ekelle?			2	2
	Toujours	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les informations contenues dans le tableau, les 02 enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle ont répondu en disant qu'ils utilisent toujours ces exercices en salle de classe pour apprendre la grammaire aux élèves. Ceux du collège Diderot ont également répondu en disant qu'ils utilisent toujours ces exercices pour l'enseignement de la grammaire aux élèves.

IV.1.28 QUESTION LIÉE À L'UTILISATION DES ACTIVITÉS LUDIQUES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

À la question de savoir si les enseignants utilisent les activités ludiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les points de vue sont les suivants :

TABLEAU 34: UTILISATION DES ACTIVITÉS LUDIQUES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

		Utilisez-vous les activités ludiques dans le cadre de l'enseignement de la grammaire au collège Diderot?		Total
			oui	
Utilisez-vous les activités ludiques dans le cadre de l'enseignement de la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			2	2
	Oui	1	0	1
	Non	1	0	1
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation des données du tableau nous constatons que sur les 04 enseignants au total, 02 du collège Diderot ont répondu par l'affirmative. Par contre au lycée de Ngoa-Ekelle, nous avons 01 enseignant qui affirme utiliser les activités ludiques et un qui dit ne pas les utiliser.

IV.1.29 UTILISATION DES ACTIVITÉS PAR L'ENSEIGNANT

Pour ce qui est de savoir quelles activités l'enseignant utilise dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les données sont recensées dans cette figure :

TABLEAU 35: ACTIVITÉS UTILISÉES PAR L'ENSEIGNANT

		Quelles activités utilisez-vous au collège Diderot?			Total
			jeu de construction de phrases/textes/récits	compétition filles et garçons	
Quelles activités utilisez-vous au lycée de Ngoa-Ekelle?			1	1	2
	jeu de construction de phrases/textes/récits	2	0	0	2
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture des données du tableau nous remarquons que les deux enseignants du collège Diderot utilisent chacun une activité ludique à savoir : des jeux de construction de phrases/textes/récits et l'activité de compétition filles et garçons. Par contre les enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle utilisent chacun des jeux de construction de phrases/textes/récits.

IV.1.30 FRÉQUENCES D'UTILISATION DES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Pour ce qui est de connaître à quelle fréquence est-ce que ces enseignants utilisent les activités ludiques, les données collectées sont les suivantes :

TABLEAU 36: FRÉQUENCES D'UTILISATION DES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

		À quelle fréquence utilisez-vous ces activités pour enseigner la grammaire au collège Diderot?		Total
			souvent	
À quelle fréquence utilisez-vous ces activités pour enseigner la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			2	2
	Jamais	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les informations recueillies montrent que les enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle disent ne jamais utiliser les activités ludiques pour enseigner la grammaire aux élèves tandis que ceux du collège Diderot disent les utiliser souvent.

IV.1.31 AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'EFFET POSITIF QUE PEUVENT AVOIR DES EXERCICES ET ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

À la question de savoir si les exercices et activités pédagogiques proposés aux élèves ont un effet positif sur l'enseignement de la grammaire, les données sont représentées dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 37: AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'EFFET POSITIF QUE PEUVENT AVOIR LES EXERCICES ET ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

		Pensez-vous que les exercices et activités pédagogiques que vous utilisez ont un effet positif sur l'acquisition de la grammaire au collège Diderot?		Total
			oui	
Pensez-vous que les exercices et activités pédagogiques que vous utilisez ont un effet positif sur l'acquisition de la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			2	2
	Oui	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À la lecture des informations du tableau, nous comprenons que tous les enseignants des deux établissements confondus, pensent que le fait d'utiliser ces exercices et les activités pédagogiques, a un effet positif sur l'enseignement de la grammaire. Ceci s'observe dans le tableau par le fait que les 04 enseignants ont répondu par l'affirmative.

IV.1.32 TYPES D'EXERCICES ET D'ACTIVITÉS AYANT LE PLUS D'EFFET POSITIF

À la question de savoir quels types d'exercices et activité ont le plus d'effet positif sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire chez les élèves, les statistiques des réponses sont les suivantes :

TABLEAU 38: TYPES D'EXERCICES ET D'ACTIVITÉS AYANT LE PLUS D'EFFET POSITIF

		Quels types d'exercices et d'activités a le plus d'effet positif au collège Diderot		Total
			Exercices de phrases/textes/récits	
Quels types d'exercices et d'activités a le plus d'effet positif au lycée de Ngoa-Ekelle			2	2
	Exercices de phrases/textes/récits	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les réponses des enseignants montrent que les 04 du lycée de Ngoa-Ekelle et du collège Diderot trouvent que les exercices de phrase/textes/ récits ont le plus d'effet positif sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire que les autres.

IV.1.33 TYPES DE SUPPORTS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT LE PLUS SOUVENT POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

À la question de savoir les types de supports pédagogiques qu'utilisent les enseignants pour enseigner la grammaire, les données des réponses des employés sont les suivants :

TABEAU 39: TYPES DE SUPPORTS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT LE PLUS SOUVENT POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE

		Quels types de supports pédagogiques utilisez-vous le plus souvent pour enseigner la grammaire au collège Diderot?			Total
			Internet (Exercices en ligne)	Lettres personnelles ou professionnelles	
Quels types de supports pédagogiques utilisez-vous le plus souvent pour enseigner la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?			1	1	2
	Internet (Exercices en ligne)	1	0	0	1
	Livres au programme	1	0	0	1
Total		2	1	1	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon le tableau suivant, nous remarquons que sur les 02 enseignants du lycée de Ngoa-Ekelle, 01 a répondu en disant qu'il utilise Internet comme support pédagogique, et ceci à travers les exercices en ligne et 01 autre a dit utiliser le livre au programme. Par contre, les enseignants du collège Diderot, ont choisi trois supports pédagogiques. 01 a dit utiliser Internet (les exercices en ligne) et 01 autre dit utiliser les lettres personnelles/professionnelles.

IV.1. 34 FRÉQUENCE D'UTILISATION DE CES SUPPORTS

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des supports pédagogiques par les enseignants, les données sont présentes dans le tableau suivant :

TABEAU 40: FRÉQUENCE D'UTILISATION DE CES SUPPORTS

	À quelle fréquence utilisez-vous ces supports pour enseigner au collège Diderot	Total
--	---	-------

			Toujours	
À quelle fréquence utilisez-vous ces supports pour enseigner au lycée de Ngoa-Ekelle		0	2	2
	Souvent	1	0	1
	Toujours	1	0	1
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Quand nous observons les données du tableau nous constatons que les deux enseignants du collège Diderot disent toujours utiliser Internet et les lettres personnelles ou professionnelles pour enseigner la grammaire. Tandis que ceux du lycée de Ngoa-Ekelle ne sont pas unanimes car comme nous pouvons le voir sur le tableau, 01 enseignant utilise souvent Internet comme support pédagogique et l'autre utilise toujours le livre au programme pour enseigner la grammaire.

IV.1.35 AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'UTILISATION DES SUPPORTS POUR FAVORISER UN MEILLEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

En ce qui concerne la question de savoir si l'utilisation de ces supports favorise un meilleur enseignement de la grammaire, les avis sont regroupés dans le tableau suivant :

TABLEAU 41: AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'UTILISATION DES SUPPORTS

		Pensez-vous que l'utilisation de ces supports favorise un meilleur enseignement-apprentissage de la grammaire au collège Diderot?		Total
			oui	
Pensez-vous que l'utilisation de ces supports favorise un meilleur enseignement-apprentissage de la grammaire au lycée de Ngoa-Ekelle?		0	2	2
	Oui	2	0	2
Total		2	2	4

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

À l'observation des données du tableau, nous remarquons que tous les 04 enseignants des deux établissements confondus, ont répondu par l'affirmative pour ainsi dire qu'ils pensent que l'utilisation des supports pédagogiques favorise un meilleur enseignement-apprentissage de la grammaire.

IV.2 ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

L'analyse qualitative présente le test d'hypothèses ou de vérification des hypothèses de l'étude. Le test d'hypothèses choisi pour ce travail est celui du test de Khi deux d'indépendance. C'est un test qui permet de montrer à partir d'hypothèses utilisées si deux variables catégorielles ou nominales sont susceptibles d'être liées ou pas.

Dans le cas de ce travail, le test de Khi deux veut tester nos variables : **l'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence écrite**. Ainsi, pour nous aider dans ce sens, nous avons porté notre choix sur l'outil d'analyse nommé SPSS.23. Ce dernier nous a permis de faire ressortir les résultats de la vérification des hypothèses de la recherche.

Pour Gravel (1978, p. 39) le Khi-deux est : « une valeur permettant de contrôler si les associations entre les variables sont statistiquement significatives ». En effet, Le Khi deux est un indice statistique qui permet de contrôler la dépendance ou l'indépendance entre les différentes variables de l'étude. Il s'utilise en générale dans des études basées sur la recherche des relations de cause à effet. Toutefois, le Khi-deux a ceci de particulier qu'il ne donne de résultats fiables que si l'effectif théorique de chaque classe est au moins égale à cinq (05). Ainsi, la présente étude consiste à rechercher le rapport entre l'usage adéquat des supports pédagogiques et la pratique effective des exercices et activités de la classe de grammaire pour un développement de la compétence écrite chez les élèves.

Le test du Khi carré de Pearson est donc parfaitement adaptable à cette recherche. Pour l'utilisation du test de Pearson, plusieurs paramètres sont à prendre en compte :

- Le seuil de signification (**P**) : également connu sous le nom de niveau de risque, il représente le niveau de probabilité que l'on est prêt à accepter de rejeter à tort l'hypothèse nulle (**H₀**) lorsqu'elle est vraie. En d'autres termes, il s'agit de la marge d'erreur acceptable dans les résultats obtenus. Dans la présente recherche, 5% est la marge d'erreur retenue;
- Les fréquences observées : elles représentent les effectifs réels comptés dans chaque case du tableau croisé des effectifs fournis par les données recueillies ;
- Les fréquences théoriques : elles représentent les effectifs attendus dans chaque case du tableau croisé des effectifs, sous l'hypothèse nulle (**H₀**) d'absence d'association entre les variables ;
- L'hypothèse nulle (**H₀**), c'est l'inverse de l'hypothèse de recherche, c'est elle qui subit le test. En effet, l'hypothèse alternative (**H_a**) guide l'interprétation du résultat du test. Si la valeur p est inférieure au seuil de signification et que H_a est formulé de manière précise, nous pouvons

conclure l'existence d'une association particulière entre les variables. Il est important de formuler **Ha** avant de réaliser le test et de l'interpréter en fonction du résultat obtenu ;

- La valeur critique : est une valeur de référence utilisée pour déterminer la signification statistique du résultat du test du chi-deux de Pearson ;
- Le degré de liberté (**gl**) : il représente le nombre de contraintes imposées aux données lors de la construction du tableau croisé des effectifs ;
- Le Khi carré lu (**X²**) : est une mesure de la différence entre les effectifs observés dans un tableau croisé et les effectifs attendus sous l'hypothèse nulle (**Ho**) d'absence d'association entre les variables.

IV.2.1 LA CONSTRUCTION DU TABLEAU DE CONTINGENCE POUR L'UTILISATION DU KHI-DEUX

L'utilisation de Khi deux nécessite la manipulation de plusieurs paramètres, les plus essentiels ayant été définis ci-dessus, ils serviront à la construction du tableau des symboles pour le calcul du Khi-deux

TABLEAU 42: CONTINGENCE POUR L'UTILISATION DU KHI-DEUX

Paramètres	Symboles
Fréquences observées	O
Fréquences théoriques	E
Seuil de signification	P
Hypothèse nulle	Ho
Hypothèse alternative	Ha
Degrés de liberté	Ddl
Total des colonnes	Tc
Total des lignes	Te
Effectif total	N
Nombre de lignes	L
Nombre de colonnes	K
Valeur critique	X ² lu
Valeur recherchée	X ² cal

La formule du Khi-deux (X²) est :

$$X^2 = \frac{\sum (fo-ft)^2}{ft}$$

FIGURE 2: FORMULE DU KHI-DEUX (X^2)

Le khi-deux lu, fait intervenir le degré de liberté et la marge ou le seuil d'erreurs acceptées.

Le degré de liberté s'obtient par la formule suivante :

$$\text{Ddl} = (L-1) (C-1)$$

FIGURE 3: FORMULE DU DÉGRÉ DE LIBERTÉ

Le degré de liberté est ici fonction des modalités croisées dans un tableau de contingence.

IV.2.2 LES ÉTAPES DU TEST DE KHI-DEUX

Pour effectuer le test de Khi-deux, il est indispensable de suivre les étapes suivantes :

- Définir **Ho** et **Ha** ;
- Choisir le seuil de signification(**P**) ;
- Répéter les fréquences observées et calculées, les fréquences théoriques dans un tableau de contingence ;
- Calculer le Khi-deux ou le corrigé ;
- Rechercher la valeur critique X^2 au seuil de signification sur la table de distribution
- Procéder à la décision :

($X^2 \text{ lu} > X^2 \text{ cal}$) : nous acceptons l'hypothèse nulle (**Ho**) et on rejette l'hypothèse (**Ha**)

($X^2 \text{ lu} < X^2 \text{ cal}$) : nous rejetons l'hypothèse nulle (**Ho**) et automatiquement l'hypothèse alternative est confirmée.

IV.2.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons vérifier les trois hypothèses spécifiques de l'étude. Pour cela, le test de Khi deux d'indépendance est basé sur un principe simple qui nous amène à confirmer ou infirmer l'hypothèse de recherche.

Règle du test

- Supposer une valeur située entre 0 et $+\infty$
- Quand la valeur du test (valeur de khi deux ou X^2_{cal}) est supérieure au X^2_{lu} cela signifie qu'il y a une forte corrélation, et l'hypothèse de recherche est confirmée.
- Quand la valeur du test (valeur de khi deux ou X^2_{cal}) est inférieure au X^2_{lu} cela signifie qu'il y a une faible corrélation, et l'hypothèse de recherche est infirmée.
- Le seuil de significativité ou Alpha de ce test est (0.05)

Hypothèse de recherche 1

Étape 1 : Formulation des hypothèses

- **H₀** : Les techniques d'enseignement de la grammaire n'influenceraient considérablement pas les performances des élèves de la classe de 3^{ème}
- **H_a** : Les techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème}

Étape 2 : Calcul du Khi deux

TABLEAU 43: TEST DE PEARSON

		Valeur	ddl	P-value
Pearson	Chi-square	6.00	1	0.00

Source : Spss 23

Étape 3 : Lecture du Khi-deux

$X^2_{cal} = 6,00$; $X^2_{lu} = 4,76$

$X^2_{cal} (6,00) > X^2_{lu} (4,76)$

Étape 4 : Conclusion

Le X^2_{cal} est supérieur au X^2_{lu} . **H₀** est rejeté et **H_a** est validée. Ce qui veut dire que les techniques d'enseignement de la grammaire influencent considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème}

Hypothèse de recherche 2

Étape 1 : Formulation des hypothèses

- **Ho** : Les élèves qui ne participent pas à des activités de grammaire ne montreront pas une meilleure production écrite que les élèves qui y participent et ces activités n’auront pas un effet plus important pour les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux qui n’en rencontrent pas.
- **Ha** : Les élèves qui participent à des activités de grammaire montreront une meilleure production écrite que les élèves qui n’y participent pas et ces activités auront un effet plus important pour les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux qui n’en rencontrent pas.

Étape 2 : Calcul du Khi deux

TABLEAU 44: TEST DE PEARSON

		Valeur	ddl	P-value
Pearson	Chi-square	5.02	1	0.00

Source : Spss 23

Étape 3 : Lecture du Khi-deux

$X^2_{cal} = 5,02$; $X^2_{lu} = 3,84$

$X^2_{cal} (5,02) > X^2_{lu} (3,84)$

Étape 4 : Conclusion

Le X^2_{cal} est supérieur au X^2_{lu} . **Ho** est rejeté et **Ha** est validée. Ce qui veut dire que les élèves qui participent à des activités de grammaire montreront une meilleure production écrite que les élèves qui n’y participent pas et ces activités auront un effet plus important pour les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux qui n’en rencontrent pas

Hypothèse de recherche 3 :

Étape 1 : Formulation des hypothèses

- **Ho** : Les élèves qui n’utilisent pas des supports pédagogiques adéquats ne seront pas plus motivés à écrire et ne produiront pas des textes écrits plus clairs et mieux organisés que les élèves qui en utilisent
- **Ha** : Les élèves qui utilisent des supports pédagogiques adéquats seront plus motivés à écrire et produiront des textes écrits plus clairs et mieux organisés que les élèves qui n’en utilisent pas

Étape 2 : Calcul du Khi deux

TABLEAU 45: TEST DE PEARSON

		Valeur	ddl	P-value
Pearson	Chi-square	4.36	1	0,01

Source : Spss 23

Étape 3 : Lecture du Khi-deux

$X^2_{cal} = 4,36$; $X^2_{lu} = 3,84$

$X^2_{cal} (4,36) > X^2_{lu} (3,84)$

Étape 4 : Conclusion

Le X^2_{cal} est supérieur au X^2_{lu} . H_0 est rejeté et H_a est validée. Ce qui veut dire que : Les élèves qui utilisent des supports pédagogiques adéquats seront plus motivés à écrire et produiront des textes écrits plus clairs et mieux organisés que les élèves qui n'en utilisent pas.

Hypothèse de recherche 4

Étape 1 : Formulation des hypothèses

- H_0 : Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui n'utilise pas des supports pédagogiques adéquats ne sera pas plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème} qu'un dispositif qui en utilise
- H_a : Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques adéquats sera plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème} qu'un dispositif qui n'en utilise pas

Étape 2 : Calcul du Khi deux

TABEAU 46: TEST DE PEARSON

		Valeur	ddl	P-value
Pearson	Chi-square	5.33	1	0,00

Source : Spss 23

Étape 3 : Lecture du Khi-deux

$X^2_{cal} = 5,33$; $X^2_{lu} = 3,84$

$X^2_{cal} (5,33) > X^2_{lu} (3,84)$

Étape 4 : Conclusion

Le **X²lu** est inférieur au **X²cal**. **H₀** est rejeté et **H_a** est validée. Ce qui veut dire qu'un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques adéquats sera plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème} qu'un dispositif qui n'en utilise pas.

CHAPITRE V : POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE 3^{ème}.

Ce chapitre aborde l'interprétation, de la discussion des résultats et des propositions didactiques en se référant aux hypothèses de l'étude, aux théories et à la littérature. Par ailleurs quelques suggestions seront faites aux parties prenantes de la sphère éducative.

V.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous allons tour à tour interpréter nos trois hypothèses de recherche à l'aide du cadre théorique élaboré à l'entame de cette étude

V.1.1 INTERPRÉTATION DE LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème}

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la première question de recherche qui visait savoir quel est l'influence des techniques d'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves de la classe de 3^{ème}. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire ouvert. Les données qualitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23. Quant à l'hypothèse, elle a été testée à l'aide du Khi deux. Statistiquement, le khi deux calculé est égal à 6,00 ($X^2_{cal} (6,00)$) Cette valeur est élevée et supérieure au Khi deux lu qui est égal à 4,76 ($X^2_{lu} = 4,76$).

$$X^2_{cal} = 6,00 ; X^2_{lu} = 4,76 ; X^2_{cal} (6,00) > X^2_{lu} (4,76)$$

En effet, cette valeur révèle que la manière dont la grammaire est enseignée peut grandement influencer la compréhension et la maîtrise de la langue chez les élèves. Ceci s'explique également par le fait qu'un enseignant en intensifiant une pratique contextualisée focalisée dans la présentation des règles grammaticales dans des situations de communication réelles (ex : jeux de rôle, débats, etc.), en alternant les exercices de manipulation, de production et de réflexion (ex : analyses de phrases, réécritures, créations de textes) permettra aux élèves de bien maîtriser la grammaire et les permettront d'obtenir de meilleures performances aux évaluations.

V.1.1 INTERPRÉTATION DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les élèves qui participent à des activités de grammaire montreront une meilleure compréhension écrite que les élèves qui n’y participent pas et ces activités auront un effet plus important pour les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux qui n’en rencontrent pas.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la première question de recherche qui visait à vérifier si la situation préoccupante en matière de compréhension pouvait être expliquée par la participation des élèves à des activités de grammaire. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire ouvert. Les données qualitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23. Quant à l'hypothèse, elle a été testée à l'aide du Khi deux. Statistiquement, le khi deux calculé est égal à 5,02 ($X^2_{cal}= 5,02$) Cette valeur est élevée et supérieure au Khi deux lu qui est égal à 3,84 ($X^2_{lu}= 3,84$).

$X^2_{cal}= 5,02$; $X^2_{lu}= 3,84$; $X^2_{cal} (5,02) > X^2_{lu} (3,84)$

Cette valeur révèle donc une forte relation entre les élèves qui participent à des activités de grammaire et le développement de la compétence écrite des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle et du collège Diderot. En d'autres termes, les activités de grammaire notamment les exercices de réparation de textes, les puzzles, les textes à closure, les exercices de remue-méninge, les exercices de réemploi et les activités ludiques ont un impact considérable sur la compétence en expression écrite des élèves du lycée de Ngoa-Ekelle et du collège Diderot. De ce fait, Les données recueillies par le biais du questionnaire administré à ces élèves montrent effectivement que les activités de grammaire jouent un rôle significatif sur le développement de la compétence en expression écrite. Les questions posées aux élèves portaient sur : perception de la grammaire par les élèves, les exercices utilisés pour apprendre la grammaire, les jeux utilisés pour apprendre la grammaire.

À la question de savoir comment les élèves se représentent la grammaire, les données montrent que l'amour qu'ils éprouvent pour la grammaire pourrait participer à l'apprentissage et au développement de la compétence écrite. Au collège bilingue Diderot 29 élèves sur 40 répondent par l'affirmative. Ce qui n'est pas le cas au lycée de Ngoa-Ekelle où plus de la moitié (24 élèves) sur 40 répondent par la négative.

Perception de la grammaire par les élèves (cf. Tableau 11. p.79).

À la question de savoir quels exercices sont utilisés pour apprendre la grammaire il est évident à la lecture des données que la diversité et le choix des exercices influencent le développement des compétences écrites des élèves. Dès lors, la confirmation de cette hypothèse indique que les élèves participant à des activités de grammaire montreront une meilleure compréhension écrite que ceux qui n'y participent pas. Cette relation peut être expliquée par les points suivants :

Renforcement des structures linguistiques : Les activités de grammaire permettront aux élèves d'apprendre et de pratiquer les structures linguistiques de manière systématique. Cela leur donnera une base solide pour comprendre et produire des textes écrits avec plus de précision. Selon le constructivisme, c'est en interagissant avec d'autres locuteurs, que les apprenants développent leurs capacités de communication écrite. Ils apprendront à exprimer leurs idées clairement et efficacement, à comprendre puis, répondre aux questions, et enfin participer à des conversations. Par ailleurs, les activités de grammaire fourniront des structures linguistiques claires et systématiques, ce qui aidera les élèves à mieux comprendre et produire des textes écrits.

Application des règles grammaticales : le socioconstructivisme considère l'apprentissage grammatical comme un processus dynamique et contextuel. Par conséquent, les apprenants ne sont pas de simples récepteurs passifs de règles grammaticales, mais des acteurs actifs qui construisent leur propre compréhension de la grammaire en interaction avec leur environnement linguistique. Dès lors, l'apprentissage grammatical se produit au sein d'interactions sociales où les apprenants utilisent la langue dans des contextes concrets, négocient le sens et reçoivent du feedback sur leur usage grammatical. Étant donné le fait que les règles grammaticales sont liées à des valeurs culturelles et à des pratiques sociales, l'apprentissage grammatical doit donc prendre en compte le contexte culturel des apprenants.

Réduction des erreurs : contrairement à l'approche traditionnelle, qui met l'accent sur la correction des erreurs et la punition, le socioconstructivisme considère les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Ainsi, en commettant des erreurs et en recevant du feedback constructif, les apprenants pourront identifier leurs lacunes et améliorer leurs compétences rédactionnelles. Toutefois, l'apprentissage de l'écriture se produit au sein d'interactions sociales où les apprenants échangent leurs idées, négocient le sens et reçoivent du feedback sur leurs

écrits. Alors, c'est en révisant et en éditant leurs travaux avec leurs pairs ou l'enseignant, que les apprenants peuvent identifier et corriger leurs erreurs dans un contexte collaboratif.

Soutien personnalisé : contrairement à l'approche traditionnelle, qui privilégie une approche standardisée et uniforme, le socioconstructivisme considère que chaque apprenant a ses propres besoins, son propre rythme d'apprentissage et son propre style d'apprentissage. Ce soutien peut être effectif en tenant compte des besoins et des styles d'apprentissage individuels, les enseignants peuvent adapter les activités de classe pour favoriser l'apprentissage de chaque élève et en diversifiant les activités de classe sans oublier l'encouragement et la collaboration entre les élèves, les enseignants ce qui peut créer un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant où chaque élève peut s'exprimer et recevoir du soutien personnalisé.

Renforcement de la confiance : contrairement à l'approche traditionnelle, qui met l'accent sur la performance individuelle et la comparaison entre les élèves, le socioconstructivisme considère que la confiance en soi se construit dans un environnement d'apprentissage collaboratif et stimulant où les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage. La prise du risque par les élèves va les encourager à explorer leurs idées et à apprendre de leurs erreurs, et les enseignants peuvent favoriser le développement de leur confiance en soi. Ceci peut uniquement être possible si l'enseignant procède par la création d'un environnement d'apprentissage positif et inclusif où les élèves se sentent en sécurité pour s'exprimer et prendre des risques. Ainsi, la confiance en soi est liée à des facteurs culturels et sociaux. Par ailleurs, l'apprentissage de la langue doit prendre en compte le contexte culturel des élèves et leur fournir des outils pour développer une image de soi positive et valoriser leurs propres contributions à l'apprentissage.

Approche répétitive et systématique : dans le cadre du socioconstructivisme, la pratique répétée d'activités de classe de grammaire joue un rôle crucial dans le développement de la compétence écrite des apprenants. Il met l'accent sur l'utilisation active de la grammaire dans des contextes de communication authentiques. Ainsi, en répétant des exercices et en utilisant la grammaire dans différentes activités, les apprenants intègrent les règles grammaticales de manière automatique et naturelle. Cette régularité dans la pratique va permettre aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et d'identifier les structures grammaticales dans leurs lectures et leurs écrits. Ainsi, l'apprenant qui s'exerce en utilisant correctement les règles grammaticales est susceptible de gagner davantage en fluidité et en précision dans leurs écrits. Par ailleurs, en se focalisant sur la zone proximale de

développement, (un concept développé par Vygotsky qui renvoie à la zone dans laquelle un apprenant peut accomplir une tâche avec l'aide d'un guide plus compétent, mais qu'il ne peut pas encore réaliser de manière autonome), l'approche répétitive et systématique peut se caractériser par une utilisation des exercices différenciés pour répondre aux besoins individuels des élèves. Car certains élèves peuvent avoir besoin de plus de pratique que d'autres pour maîtriser une compétence et l'enseignant peut proposer des exercices de difficulté variable pour répondre aux besoins de chaque élève puis reconnaître et célébrer les réalisations de ces derniers, peut les motiver à continuer d'apprendre et de progresser.

V.1.2 INTERPRÉTATION DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les élèves qui utilisent des supports pédagogiques adéquats seront plus motivés à écrire et produiront des textes écrits plus clairs et mieux organisés que les élèves qui n'en utilisent pas.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la deuxième question de recherche qui visait à vérifier si le problème en matière d'écriture et de production d'écrits pouvait être expliqué par l'utilisation des supports pédagogiques par les élèves. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire ouvert. Les données qualitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23 et l'hypothèse a été testée à l'aide du Khi deux. Statistiquement, le khi deux calculé est égal à 4,36 ($X^2_{cal} = 4,36$) Cette valeur est élevée et supérieure au Khi deux lu qui est égal à 3,84 ($X^2_{lu} = 3,84$).

$$X^2_{cal} = 4,36 ; X^2_{lu} = 3,84 ; X^2_{cal} (4,36) > X^2_{lu} (3,84)$$

Cette valeur révèle donc une forte relation entre l'utilisation des supports pédagogiques adéquats et la production des textes écrits. En d'autres termes, des supports pédagogiques adéquats impacteraient la production des textes écrits des élèves.

Les données recueillies par le biais du questionnaire distribué à ces élèves montrent effectivement que les supports pédagogiques adéquats impacteraient la production des textes écrits des élèves. Les questions posées aux élèves portaient sur : les supports utilisés par l'enseignant pendant son cours de grammaire et la fréquence d'utilisation de ces supports.

À la question concernant les supports utilisés, les données collectées ont montré que la diversité et la qualité des supports influence le développement des compétences écrites des élèves.

Types de supports utilisés par les enseignants pendant leurs cours de grammaire avec les élèves. (Cf. Tableau 20. p.85)

La confirmation de notre hypothèse selon laquelle, les élèves utilisant des supports pédagogiques adéquats seraient plus motivés à écrire et produiraient des textes plus clairs et mieux organisés peut être expliquée par plusieurs points :

Motivation et engagement : Les supports pédagogiques doivent encourager les apprenants à découvrir et à explorer la grammaire par eux-mêmes, plutôt que de leur fournir des réponses toutes faites. Cela peut se faire par le biais d'activités interactives, de jeux, de simulations et de problèmes à résoudre. Pour cela ils doivent présenter la grammaire dans des contextes authentiques et significatifs pour les apprenants par le biais de textes réels, tels que des articles de presse, des lettres, des histoires ou des chansons. En outre, ils peuvent fournir une variété d'activités et de supports, les enseignants pouvant répondre aux différents styles d'apprentissage et aux intérêts des élèves, ce qui rend l'apprentissage plus stimulant et agréable. Les supports pédagogiques permettent aux élèves de s'approprier leur apprentissage et de développer leur curiosité. Et, en mettant la grammaire en contexte authentique, les élèves comprennent mieux son importance et son application dans la vie réelle. Toutefois, l'apprentissage collaboratif favorise l'interaction entre les élèves, le partage d'idées et la construction de connaissances communes, ce qui rend l'apprentissage plus motivant et enrichissant.

Clarté et organisation des textes : d'après les trois principes clés du générativisme transformationnel de Chomsky (mise en évidence des structures syntaxiques, pratique des transformations grammaticales, développement d'un vocabulaire riche et précis, et exposition à des textes de qualité), les supports pédagogiques vont permettre à l'apprenant de mieux comprendre les structures syntaxiques, et ainsi construire des phrases plus claires et plus concises. Pour ce faire, les apprenants doivent être exposés à des textes de qualité qui illustrent les principes du générativisme transformationnel sus évoqués en action. Cela peut inclure des textes littéraires, des articles de presse, des essais académiques et d'autres formes d'écriture formelle.

V.1.3 INTERPRÉTATION DE LA TROISIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques et activités adéquats (à l'instar de celui que nous allons élaborer) sera plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème} qu'un dispositif qui n'en utilise pas.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la troisième question de recherche qui visait à vérifier si le problème en matière de développement de la compétence en expression écrite pouvait être expliqué par le dispositif d'enseignement-apprentissage qui utilise des supports pédagogiques adéquats. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire ouvert. Les données qualitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23 et l'hypothèse a été testée à l'aide du Khi deux. Statistiquement, le khi deux calculé est égal à 5,33 ($X^2_{cal} = 5,33$) Cette valeur est élevée et supérieure au Khi deux lu qui est égal à 3,84 ($X^2_{lu} = 3,84$).

$X^2_{cal} = 5,33$; $X^2_{lu} = 3,84$; $X^2_{cal} (5,33) < X^2_{lu} (3,84)$

Cette valeur révèle donc une forte relation entre un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques adéquats et favoriserait le développement de la compétence en expression écrite. Ainsi, les données recueillies par le biais du questionnaire distribué à ces élèves montrent effectivement qu'un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques et activités de grammaire adéquats impactera le développement de la compétence en expression écrite. Les questions posées aux élèves portaient effectivement sur : l'importance de la grammaire et les difficultés d'apprentissage de la grammaire. Dès lors, l'analyse des résultats de cette hypothèse n°3, confirmée par le test de Khi-deux, suggère que l'utilisation de supports pédagogiques adéquats dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire est plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème}. La confirmation de cette hypothèse est expliquée par plusieurs points clés notamment **la clarté et structuration des idées** qui voudraient qu'à partir du dispositif qui intègre des supports pédagogiques authentiques, les élèves comprennent l'importance de la grammaire pour la communication efficace et apprennent à adapter leur langage à différents contextes. Ceci peut s'expliquer par le fait que les apprenants qui travaillent ensemble et partagent leurs idées, apprennent à mieux structurer leurs pensées et à s'exprimer de manière claire et concise. Comme le préconise le socioconstructivisme au niveau de la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratives.

Les supports pédagogiques jouent un rôle crucial dans le développement de la compétence écrite des élèves, en offrant des outils et des ressources qui facilitent l'apprentissage.

Par ailleurs, Vygotsky (*op.cit.*) met en avant l'importance de l'échafaudage dans l'apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les supports pédagogiques peuvent jouer un rôle crucial en tant qu'échafaudage, en offrant aux élèves l'aide dont ils ont besoin pour comprendre et appliquer les concepts grammaticaux. Autrement dit, ces supports agissent comme des échafaudages qui aident les élèves à accomplir des tâches grammaticales qu'ils ne pourraient pas réaliser tous seuls, facilitant ainsi leur progression dans la compétence écrite. De ce fait, les supports pédagogiques, tels que des textes, des images ou des diagrammes, peuvent illustrer de manière concrète les concepts grammaticaux et aider les élèves à les visualiser. Ils peuvent proposer des exercices et des activités qui permettent aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances grammaticales et de les consolider.

L'hypothèse de recherche n°3 s'appuie également sur les fondements théoriques de la théorie des situations didactiques (TSD) élaborée par Brousseau (*op.cit.*). Cette théorie met l'accent sur le rôle crucial des situations d'apprentissage dans la construction du savoir par les élèves. Selon la TSD, les supports pédagogiques jouent un rôle essentiel dans la création de situations d'apprentissage efficaces. En effet, des supports bien conçus peuvent aider les élèves à : **comprendre les concepts grammaticaux** car les supports peuvent fournir des représentations visuelles et concrètes des concepts abstraits, ce qui facilite la compréhension des élèves ; **développer des stratégies d'analyse et de production**, ce qui s'explique par le fait que les supports peuvent proposer des exercices et des activités qui vont permettre aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances grammaticales et de développer des stratégies d'analyse et de production de textes ; et **s'engager activement dans l'apprentissage** car des supports attrayants et stimulants peuvent motiver les élèves et les inciter à s'engager activement dans leur apprentissage.

V.2 DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

Après avoir mené notre recherche, nous avons obtenu des données qui ont été par la suite analysées par le logiciel SPSS. 23 et ont abouti à des résultats, qui ont été par la suite testées à l'aide du Khi deux. Dès lors, en tenant compte des résultats obtenus, pour améliorer la compétence écrite des élèves à travers l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire

française, il est essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques efficaces et diversifiées. Voici quelques suggestions basées sur les recherches et les théories en éducation :

L'utilisation des supports pédagogiques adéquats

- Matériels visuels interactifs : utiliser des supports visuels tels que des diagrammes, des cartes conceptuelles et des tableaux de conjugaison peut aider les élèves à visualiser les structures grammaticales. Les outils interactifs comme les applications de grammaire et les jeux en ligne peuvent rendre l'apprentissage plus engageant.
- Exemples et modèles de texte : fournir des exemples de textes bien écrits et analysés peut aider les élèves à comprendre comment appliquer les règles grammaticales dans leur propre écriture. Utiliser des textes de différents genres (narratif, descriptif, argumentatif) peut également être bénéfique

L'enseignement explicite et contextualisé

- Leçons de grammaire contextuelles : plutôt que d'enseigner la grammaire de manière isolée, il faut l'intégrer dans des contextes significatifs. Par exemple, enseigner les règles de grammaire à travers des activités d'écriture créative ou des projets de recherche.
- Approche inductive et déductive : combiner les approches inductives (où les élèves découvrent les règles par eux-mêmes à travers des exemples) et déductives (où les règles sont présentées de manière explicite avant la pratique). Cela peut répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves.

La théorie des situations didactiques (TSD) élaborée par Brousseau (*op.cit.*) offre un cadre pédagogique pertinent pour la mise en œuvre d'un enseignement explicite et contextualisé. L'enseignant explicite clairement les concepts et les objectifs d'apprentissage avant de proposer aux élèves des situations didactiques pour les mettre en pratique sans oublier qu'il peut modéliser les stratégies de résolution de problèmes et d'analyse de textes, permettant aux élèves de comprendre les démarches attendues. En outre, les situations d'apprentissage qui sont ancrées dans des situations réalistes et significatives pour les élèves, va favoriser leur engagement et leur motivation. Sans oublier le fait que l'utilisation de supports authentiques, tels que des textes littéraires, des articles de presse ou des documents historiques, va permettre aux élèves de se confronter à un langage réel et contextualisé.

La Pratique répétée et systématique

- Exercices de révision réguliers : proposer des exercices de grammaire réguliers pour renforcer les connaissances. Les dictées, les exercices de correction de textes et les quiz peuvent être utilisés pour réviser les points de grammaire étudiés. Selon la théorie de la charge cognitive, des exercices de révision réguliers aident à renforcer les connaissances en réduisant la charge cognitive. Les dictées, les exercices de correction de textes et les quiz sont des outils efficaces.
- Ateliers d'écriture : organiser des ateliers d'écriture où les élèves peuvent pratiquer l'écriture dans un environnement collaboratif. Offrez des retours constructifs et des opportunités de révision pour améliorer continuellement leurs compétences.

Un Feedback formatif et personnalisé

- Commentaires détaillés : fournir des commentaires détaillés sur les écrits des élèves, en soulignant non seulement les erreurs grammaticales, mais aussi les aspects positifs de leur écriture. Encourager les élèves à réviser leurs travaux en fonction des commentaires reçus
- Sessions de tutorat : organiser des sessions de tutorat individuel ou en petits groupes pour les élèves qui ont besoin de soutien supplémentaire. Les séances peuvent se concentrer sur des points de grammaire spécifiques ou des compétences d'écriture particulières.

Selon la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky (*op.cit.*), le tutorat individuel ou en petits groupes fournit un soutien nécessaire pour aider les élèves à progresser dans leur apprentissage

Encourager la lecture et l'écriture

- Lecture extensive : encourager la lecture de différents types de textes peut améliorer les compétences linguistiques des élèves. La lecture régulière expose les élèves à des structures grammaticales variées et à un vocabulaire riche.
- Journaux d'écriture : demander aux élèves de tenir des journaux d'écriture où ils peuvent pratiquer l'écriture librement et régulièrement. Cela peut les aider à développer une habitude d'écriture et à améliorer leur fluidité et leur expression écrite.

Selon la TSD, l'exposition à des textes variés et de qualité va permettre aux élèves de découvrir le plaisir de lire et de développer leur motivation intrinsèque pour la lecture et les situations d'apprentissage basées sur cette théorie vont permettre aux élèves de développer des stratégies de lecture efficaces, telles que la compréhension littérale, la compréhension inférentielle et la critique textuelle.

L'utilisation de la technologie

- Plateformes en ligne : utiliser des plateformes en ligne pour les exercices de grammaire et les activités d'écriture. Des outils comme *Grammarly* ou *Antidote* peuvent aider les élèves à identifier et à corriger leurs erreurs
- Blogs et forums : créer des blogs ou des forums de classe où les élèves peuvent publier leurs travaux et recevoir des commentaires de leurs pairs. Cela peut favoriser une communauté d'apprentissage collaborative et interactive.

La différenciation pédagogique

- Adaptation aux besoins individuels : adapter les leçons et les activités en fonction des besoins individuels des élèves. Utiliser des évaluations diagnostiques pour identifier les points faibles de chaque élève et proposer des activités ciblées pour y remédier.
- Groupes de niveau : former des groupes de niveaux pour les activités de grammaire, permettant ainsi aux élèves de travailler à un rythme qui leur convient et de recevoir un soutien approprié.

Pour améliorer les compétences écrites des élèves à travers l'enseignement-apprentissage de la grammaire, il est crucial de combiner des stratégies pédagogiques variées et de fournir un environnement d'apprentissage riche et engageant. L'utilisation de supports pédagogiques adéquats, l'enseignement explicite et contextualisé, la pratique régulière, le feedback personnalisé, et l'encouragement à la lecture et à l'écriture sont là des éléments clés pour développer efficacement les compétences écrites des élèves.

V.3 PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Après avoir mené notre recherche, nous avons abouti à des conclusions. De ce fait, nous allons à présent proposer un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui va consister à montrer une autre façon ou méthode d'enseigner la grammaire qui débouchera sur le développement de la compétence écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}.

Selon Cuq (*op.cit.*, p.74), le dispositif d'enseignement désigne : « un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée ». Toutefois la scolarisation n'est pas synonyme d'apprentissage. « La Banque mondiale » (2018, p.3). Ici, il est souligné l'échec des apprentissages. Cet échec remet en question l'efficacité des leçons et la qualité de la formation des enseignants. Ainsi, il importe de maximiser dans l'apprentissage plutôt que dans l'enseignement. La transpiration didactique telle que le dit Banga (2023, p.14), est : « synonyme d'exercice, de répétition et de travail personnel de l'apprenant ». Ainsi, elle sera l'objectif principal du présent dispositif. Ce dernier conduira des leçons qui vont planifier des activités à toutes les quatre phases de la séance d'enseignement-apprentissage, suivant le modèle de Defays (2014, pp.255-256). Pour lui, il existe cinq démarches de l'enseignement de la grammaire qui sont :

La démarche d'identification : elle consiste à faire repérer par ses apprenants des formes grammaticales au sens strict du terme, ou d'autres formes plus générales, comme celles du discours, de la narration, de l'argumentation, par exemple. L'enseignant peut aussi explicitement présenter un problème métalinguistique aux apprenants en leur demandant de chercher eux-mêmes les exemples qui leur permettront de le résoudre.

La démarche de classification : à ce niveau, les apprenants sont invités à discriminer et à regrouper les formes préalablement sélectionnées.

La démarche de systématisation : elle consiste à dégager les ressemblances et les dissemblances entre les formes qui ont été classés. Les apprenants sont conviés ici à formuler une première ébauche de règle qui ne s'applique encore qu'aux éléments identifiés, puis à l'affiner au fur et à mesure du développement de leur exposition et de leur analyse.

La démarche de généralisation : est celle qui vise à formuler une règle qui pourra s'appliquer à d'autres cas que les seules formes identifiées et classés au cours des étapes

précédentes, d'une portée suffisante pour satisfaire les besoins communicatifs que les apprenants ressentent à ce stade de leur acquisition.

La démarche d'exemplification : elle est la dernière démarche telle que préconisée par Defays. Ici il est question d'amener les apprenants à produire de nouveaux exemples sur le même modèle. En règle générale, après avoir introduit de nouvelles données grammaticales, nous devons commencer par des exercices de production de type formel qui obligent l'apprenant à se concentrer sur le procédé grammatical concerné, pour terminer par des exercices communicatifs qui laissent plus de liberté à l'apprenant dans l'utilisation de ce procédé.

Toutefois, le développement de la compétence écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}, ne saurait être effectif en une seule séance de cours, raison pour laquelle notre dispositif d'enseignement-apprentissage va comporter six leçons qui permettront aux élèves de mieux rédiger. Ainsi, pour mieux s'exprimer à l'écrit, le présent dispositif va outiller les apprenants et guider les enseignants afin de mieux dispenser les fonctions essentielles à la rédaction (le sujet, le complément d'objet direct et sa nature), les fonctions circonstancielles (la condition et l'opposition, la conséquence), les indicateurs temporels et l'impératif présent.

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°1

MODULE 1 : La vie familiale et socioculturelle

CLASSE : 3^{ème}

NATURE DE LA LECON : GRAMMAIRE

DURÉE : 55min

TITRE DE LA LECON : LES FONCTIONS ESSENTIELLES : LE SUJET

OBJECTIF : Au terme de cette leçon, l'apprenant devra être capable de rédiger un paragraphe narratif pour relater ses premières vacances en se servant des groupes sujets.

MATÉRIEL DIDACTIQUE : Document écrit: texte littéraire d'Evelyne Mpoudi Ngolle, *Sous la cendre le feu*, 1990. Tableau noir, les cahiers

N°	Étapes de la leçon	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Durée	support
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : Texte littéraire (...) Je regarde <u>ma fille</u> sans comprendre. J'écrouillais des yeux que la naïveté d'<u>une petite créature de quatre ans</u> vient d'ouvrir sur la <u>cruelle réalité</u> : ma propre folie. C'est donc cela, les airs mystérieux que je perçois sur les visages autour de moi ; c'est cela que le médecin cache derrière tant de bienveillance et de compassion ; cela que masquent les regards tristes et fuyants de ma mère, de mes amies qui viennent me rendre visite à l'<u>hôpital</u> ; cela explique l'extrême gentillesse de <u>Djibril</u>, qui soudain transformé en époux modèle, épatant de gentillesse et de douceur (...). Evelyne Mpoudi Ngolle, <i>Sous la cendre le feu</i>, 1990.	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait lire le corpus	-L'apprenant répond aux questions -Copie le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne -Lit le corpus	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus
2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	CONSIGNE 1. Donnez la nature des mots et expressions soulignés dans le texte. 2. Donne la nature de « qui » dans le texte. 3. Quel est le rôle de « qui » dans la phrase ? 4. Relève une phrase simple dans le texte. 5. De quoi est constituée une phrase simple ?	-Demande aux apprenants de travailler en groupe. -Vérifie l'effectivité du travail et donne des orientations aux apprenants	-Traite les questions de la consigne	10min	Corpus et Consigne
3	LA DEMARCHE DE SYSTÉMATISATION	RÉPONSES 1) Je : pronom personnel ; ma fille : Groupe Nominal	-Pose les questions de la consigne aux apprenants	- présente le résultat du travail -écoute les explications	10min	Manipulation

		Une petite créature de quatre ans : GN ; cruelle réalité : GN ; hôpital : Nom commun ; Djibril : Nom Propre 2) « Qui » est un pronom relatif 3) « Qui » remplace le nom propre qu'est Djibril. 4) Phrase simple : Je regarde ma fille sans comprendre 5) Une phrase simple est constituée d'un sujet et d'un verbe conjugué ou encore d'un groupe sujet et d'un groupe verbal.	-Demande l'avis des autres apprenants -et valide les bonnes réponses	-et retient les bonnes réponses		
4	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	RÈGLE Une phrase simple est constituée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal mais nous nous intéresserons au groupe sujet. Le groupe sujet fait l'action exprimée par le verbe. Le groupe sujet peut être : - un nom propre : Djibril s'est transformé en époux modèle. - un nom commun : Le chien s'est enfuit. - un pronom personnel : Elle sera à la bibliothèque avec son amie le jour d'après et la semaine prochaine. - un verbe à l'infinitif : Voler est un vilain défaut. Comment reconnaître le groupe sujet ? Il répond à la question 'Qui est-ce qui ?' ou 'Qu'est-ce qui ?' Dans une phrase, c'est le groupe sujet qui fait varier le verbe en genre et en nombre. NB :- Le verbe s'accorde toujours avec le sujet ! -Ne pas poser la question : Dans ces prairies, fleurissait quoi ? des roses qui vous ferait penser que des roses est un COD. Mais non ! En conclusion, si vous avez un doute, remettez la phrase dans l'ordre. Des roses fleurissaient dans ces prairies. Qu'est-ce qui fleurissait ? des roses Remarques : quatre types de sujets peuvent se présenter dans une phrase : 1) Un groupe nominal : Le train fonce à toute allure.	-Demande aux apprenants de proposer une synthèse -Porte la règle au tableau	-Dit ce qu'il a retenu -l'apprenant recopie le retenons dans son cahier	15min	La leçon

		2) Un pronom : Il fonce à toute allure. 3) Un verbe à l'infinitif : Critiquer est inconcevable. 4) Une proposition : Qu'elle m'oublie m'importe peu.				
5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION Relève les groupes nominaux et enrichi les d'adjectifs qualificatifs dans le texte suivant : Après le départ de ma femme Linda, Alfred son frère est restée prostrée sur la terrasse plus d'une heure, ne réagissant pas même aux appels insistants de l'un ou l'autre de mes enfants Marc et Reïina. J'étais consciente d'avoir été odieuse avec ma femme que j'aimais tant. CORRECTION Ma femme Linda/ ma douce femme Linda Alfred son frère/ Alfred son petit frère Mes enfants Marc et Reïina/ mes jeunes enfants Marc et Reïina ma femme/ ma gentille femme	-Ecrit l'exercice au tableau et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant copie et traite le sujet -copie la correction	08min	Exercice au tableau
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR Souviens-toi de la première fois que tu t'es séparé (e) de tes parents pour quelques jours de vacances chez un proche de la famille. Rédige un paragraphe dans lequel tu décris deux émotions ressenties en utilisant des groupes nominaux sujets.	- Demande aux apprenants de copier le devoir	-copie le devoir pour le faire à la maison	07min	Devoir

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°2

MODULE 3: La vie économique

CLASSE : 3^{ème}

NATURE DE LA LECON : GRAMMAIRE

DURÉE : 55min

TITRE DE LA LECON : LES FONCTIONS ESSENTIELLES : LE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT ET SA NATURE

OBJECTIF : Au terme de cette leçon, l'apprenant devra être capable de rédiger un paragraphe pour décrire les activités économiques du marché Mokolo en se servant des groupes COD.

MATÉRIEL DIDACTIQUE : Document audiovisuel : Photographie d'un marché. Tableau noir, les cahiers

N°	Étapes de la leçon	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Durée	support
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : Au Marché de la ville	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait lire le corpus	-L'apprenant répond aux questions -Copie le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne -Lit le corpus	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus



Dans la petite ville de Soleil, un marché se tenait chaque semaine. C'était un lieu où les couleurs chatoyantes des étals et les odeurs alléchantes des plats cuisinés éveillaient tous les sens.

2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	CONSIGNE 1. Observe attentivement la photographie 2. Que vois-tu ?	-Demande aux apprenants de travailler en groupe dans le cadre de l'activité qu'est le jeu du conte grammatical.	-Traite les questions de la consigne	10min	Corpus et Consigne

		3. Construis tour à tour des phrases pour continuer à raconter une histoire suite à la photographie du corpus en te servant du thème grammatical qu'est le COD 4. Identifie tour à tour le COD dans les phrases construites. 5. Donne la nature du COD (nom, pronom, groupe nominal, etc.) 6. Explique le procédé qui t'a permis de repérer les différents COD ? 7. Quel est le rôle du COD dans la phrase ?	-Vérifie l'effectivité du travail et donne des orientations aux apprenants			
3	LA DEMARCHE DE SYSTÉMATISATION	RÉPONSES 1. Observation attentive 2. Nous voyons les paniers de fruits, les fruits de saison, des pommes de France, pomme de terre, paniers de citrons, des cageots de tomates, des bananes plantains 3. Proposition de l'histoire J1: Le boulanger, un homme fort et souriant, proposait chaque matin des baguettes croustillantes. Proposition de l'histoire J2 : La maraîchère, une femme au teint hâlé, vendait des légumes de saison : les tomates juteuses, les carottes croquantes et les courgettes. Proposition de l'histoire J3: La poissonnière, une femme énergique, vendait du poisson frais tous les tous les matins. 4) COD Proposition de l'histoire J1 : des baguettes COD Proposition de l'histoire J2 : des légumes de saison COD Proposition de l'histoire J3 : du poisson 5) Ce COD Proposition de l'histoire J1 est un Nom Ce COD Proposition de l'histoire J2 est un groupe nominal. Ce COD Proposition de l'histoire J3 est un nom 6) Pour trouver le COD Proposition de l'histoire J1, nous avons posé la question "Quoi ?" après le verbe "proposait". Pour trouver le COD Proposition de l'histoire J2, nous avons posé la question "Quoi ?" après le verbe "vendait".	-Pose les questions de la consigne aux apprenants -Demande l'avis des autres apprenants -et valide les bonnes réponses	- présente le résultat du travail -écoute les explications -et retient les bonnes réponses	10min	Manipulation

		Pour trouver le COD Proposition de l'histoire J3, nous avons posé la question "Quoi ?" après le verbe " vendait ". 7) Le COD permet de compléter le sens du verbe dans une phrase.				
4	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	RÈGLE Le complément d'objet direct est un mot ou (groupe de mots) qui se joint au verbe sans préposition pour en compléter le sens. Il subit l'action accomplie par le sujet. - Il appartient au groupe verbal. - C'est un complément essentiel, on ne peut pas le supprimer car la phrase n'aurait plus de sens. - Le COD. est toujours précédé d'un verbe transitif direct. - Le COD. est le mot qui devient sujet lorsqu'on tourne la phrase à la forme passive Pour trouver le COD, il vous suffit de poser la question "QUOI ?" ou "QUI ?" EX : Tu conduis une voiture. / Tu conduis quoi ? une voiture. NB : Ne pas confondre COD et Attribut du sujet ! Tu es COSTAUD ! / "costaud" est attribut du sujet car le COD est toujours différent du sujet. Les attributs du sujet sont introduits par des verbes d'états comme sembler, paraître, être...	-Demande aux apprenants de proposer une synthèse -Porte la règle au tableau	-Dit ce qu'il a retenu -l'apprenant recopie le retenons dans son cahier	15min	La leçon
5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION Jeu du conte grammatical: Les aventures du commerçant Bienvenue dans le monde animé du commerce, où les transactions s'effectuent, les marchandises s'échangent et les histoires se créent. Aujourd'hui, nous allons suivre les aventures d'un commerçant ingénieux nommé Pierre, qui nous plongera dans l'univers fascinant du commerce et nous permettra de découvrir le complément d'objet direct (COD) de manière ludique et interactive. Consigne : 1) Lis le corpus 2) Identifie tour à tour le COD dans les phrases construites 3) Donne la nature du COD (nom, pronom, groupe nominal, etc.)	-Ecrit le sujet au tableau et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant copie et traite le sujet -copie la correction	08min	Exercice au tableau

		CORRECTION 1) Lecture 2) Proposition de l’histoire 1 : Pierre, un commerçant expérimenté, possédait une boutique bien achalandée en plein cœur de la ville. Ses rayons regorgeaient de produits frais, d'articles ménagers et de bibelots en tous genres. Proposition de l’histoire 2 : Pierre accueillait ses clients avec un sourire chaleureux et une attention particulière. Il écoutait leurs besoins avec patience et leur proposait des produits adaptés à leurs attentes. Proposition de l’histoire 3 : Un jour, un client particulier entra dans la boutique de Pierre. C'était un artiste à la recherche de matériaux pour réaliser une sculpture unique. Pierre, passionné par l'art, lui conseilla des matériaux rares et précieux qu'il gardait précieusement dans son arrière-boutique. 3) COD Proposition de l’histoire J1 : "une boutique bien achalandée". COD Proposition de l’histoire J2 : ses clients", leurs besoins", "des produits". COD Proposition de l’histoire J3 : des matériaux rares et précieux. 4) Ce COD Proposition de l’histoire J1 est un groupe nominal. Ces COD Proposition de l’histoire J2 sont des groupes nominaux Ce COD Proposition de l’histoire J3 est un groupe nominal.				
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR Rédige un paragraphe dans lequel tu décris l’activité économique du marché Mokolo de la ville Yaoundé en te servant des groupes COD.	- Demande aux apprenants de copier le devoir	-copie le devoir pour le faire à la maison	07min	Devoir

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°3

MODULE 1 : La vie familiale et socioculturelle

CLASSE : 3^{ème}

<i>N°</i>	<i>Étapes de la leçon</i>	<i>Contenus</i>	<i>Activités de l'enseignant</i>	<i>Activités de l'apprenant</i>	<i>Durée</i>	<i>support</i>
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : image illustrative d'une élection de classe	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait lire le corpus	-L'apprenant répond aux questions -Copie le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne -Lit le corpus	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus

						
2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	CONSIGNE DE L'ACTIVITÉ (Jeu de simulation globale) (Cf.p.61) 1) Observe l'image et imagine ce qui se passe 2) En groupe, réalisez la tâche suivante : Tu es le directeur de campagne et tu dois aider le candidat à rédiger un discours pour convaincre ses camarades à voter pour lui. Ce discours doit comporter des conditions et des oppositions. 3) Chaque candidat passe au tableau pour rendre compte de son discours écrit. 4) Les autres élèves relèvent les mots qui expriment l'opposition et la contradiction dans le discours retenu. 5) Quel est le rôle de ces mots dans la phrase ?	-Demande aux apprenants d'observer l'image -explique le contexte de l'activité -Repartie les élèves en groupe de 3 élèves -Donne les consignes du travail à faire -Vérifie l'effectivité du travail	-Observe l'image -forme les groupes de travail sous la supervision de l'enseignant -Traite les questions de la consigne en groupe	10min	Corpus et Consigne

3	LA DEMARCHE DE SYSTÉMATISATION	RÉPONSE 1) Observation. Il se déroule une élection de délégué de classe 2) Présentation d'un discours. Exemple d'un discours argumentatif des élèves qui regorge des outils de condition et d'opposition : Bonjour cher camarades ! Si vous me votez délégué de classe, alors je m'engage à améliorer le cadre de vie scolaire. Tout d'abord, je ferai installer des distributeurs d'eau dans chaque couloir pour éviter que les élèves ne soient déshydratés pendant les cours même si le budget est encore faible. De plus, je demanderai à la direction de rénover les toilettes, bien qu'ils soient actuellement ouverts et en mauvais état. Néanmoins, je proposerai l'organisation de journées de nettoyage de la cour de récréation pour créer un environnement plus agréable pour tous au cas où je suis élu. En revanche, je ne suis pas favorable à l'augmentation du temps de pause, car je pense qu'il est important que les élèves aient suffisamment de temps pour apprendre. 3) mots qui expriment l'opposition relevés par les autres élèves : même si, En revanche, bien que, néanmoins Mots qui expriment la condition relevés par d'autres élèves : Si...alors, au cas où, 4) Rôle des outils d'opposition : même si (sert à exprimer une concession c'est-à dire admettre une idée pour en introduire une autre), En revanche (indique qu'il y a une différence notable par rapport à ce qui a été dit précédemment), bien que (sert à exprimer une concession), néanmoins (permet de nuancer un discours et de montrer qu'une situation est plus complexe qu'il n'y paraît). Rôle des outils de condition : Si...alors (permet de mettre en évidence la relation de cause à effet suite à une condition), au cas où (sert à introduire une condition hypothétique, souvent liée à une éventualité future).	-Pose les questions de la consigne aux apprenants -Demande l'avis des autres apprenants -et valide les bonnes réponses	- présente le résultat du travail -écoute les explications -et retient les bonnes réponses	10min	Manipulation
4	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	RÈGLE L'opposition marque la contradiction entre deux idées ou deux actes et ses outils sont : même si, quoique, même.	-Demande aux apprenants de proposer	-Dit ce qu'il a retenu -l'apprenant recopie le retenons dans son cahier	15min	La leçon

		La condition est le terme sous lequel on analyse la supposition, l'hypothèse, la condition nécessaire à la réalisation de l'idée exprimée par la proposition principale. Ses outils peuvent être : à condition que, dans l'hypothèse où, si. Pour rechercher la fonction d'une subordonnée dans ce contexte, il faudrait utiliser des synonymes connus très bien : -si l'outil de condition peut être remplacé par dans l'hypothèse où, à condition que. -Même si l'outil d'opposition, peut-être remplacé par bien que. Remarque : avant d'écrire une subordonnée d'opposition ou de condition, vérifiez quel mode est employé après la conjonction de subordination choisie.	une synthèse -Porte la règle au tableau			
5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION Un client entre dans le magasin et explique au commerçant qu'il a besoin d'un nouvel ordinateur portable pour ses études. Le commerçant lui présente plusieurs modèles, mais le client n'est pas convaincu. Constituez un groupe deux élèves pour simuler un scénario de vente d'un ordinateur portable dont les personnages sont : un commerçant : étant un vendeur expérimenté dans un magasin d'informatique. Un client : qui est un étudiant à la recherche d'un nouvel ordinateur portable. CORRECTION Début de la simulation : Client : Bonjour Monsieur. Je suis à la recherche d'un ordinateur portable pour mes études, mais je n'ai pas beaucoup de budget. Commerçant : Bonjour Monsieur. Oui, Je comprends. Quel est exactement votre budget? Client : Mon budget est d'environ 100mil. Commerçant : Dans ce cas, je peux vous proposer ce modèle. Il est performant et abordable. Client : Il a l'air intéressant, mais je ne suis pas sûr qu'il soit assez puissant pour mes besoins. J'ai besoin d'un ordinateur portable qui	-Ecrit le sujet au tableau et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant copie et traite le sujet -copie la correction	08min	Exercice au tableau

		puisse faire tourner des logiciels de graphisme et de montage vidéo. Commerçant : Je vous rassure monsieur, cet ordinateur portable est assez puissant pour tout type de logiciels car il dispose d'un processeur Intel Core i5 et de 8 Go de RAM. Client : D'accord, mais je suis aussi préoccupé par l'autonomie de la batterie. J'ai besoin d'un ordinateur portable que je pourrais utiliser toute la journée sans avoir à le recharger. Commerçant : Cet ordinateur portable a une autonomie de batterie de 8 heures, ce qui est très correct. Si vous avez besoin de plus d'autonomie, vous pouvez acheter une batterie externe. Client : Je ne suis pas sûr d'avoir envie de dépenser de l'argent en plus pour une batterie externe. Commerçant : Dans ce cas, je peux vous proposer ce modèle. Il a une autonomie de batterie de 10 heures et il est toujours dans votre budget. Client : Ce modèle me semble plus intéressant. Je vais réfléchir et je reviendrai vous voir demain. Fin de la simulation				
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR Soit le sujet suivant : le club journal de ton établissement scolaire organise les élections des membres de son bureau, tu voudrais te présenter comme candidat au poste de président du club, rédige un paragraphe argumentatif pour convaincre tes camarades en te servant des outils de condition et d'opposition.	- Demande aux apprenants de copier le Sujet pour le faire à la maison.	-copie le sujet pour le faire à la maison	07min	Devoir

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°4

MODULE 1 : La vie familiale et socioculturelle

NATURE DE LA LECON : GRAMMAIRE

CLASSE : 3^{ème}

TITRE DE LA LECON : LES TEMPS DU PASSÉ

DURÉE : 55min

OBJECTIF : Au terme de cette leçon, l'apprenant devra être capable de rédiger un paragraphe narratif pour raconter un évènement passé en se servant des temps du passé (les premières vacances au village).

MATÉRIEL DIDACTIQUE : Documents audiovisuels : image d'un *storyboard*, tableau noir, les cahiers.

N°	Étapes de la leçon	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Durée	support
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : Storyboard en image 	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait lire le corpus	-L'apprenant répond aux questions -Copie le titre de la leçon, l'objectif, le corpus et la consigne -Lit le corpus	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus
2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	CONSIGNE 1) Observe attentivement les images 2) Que vois-tu ? 3) Rédige une histoire à partir de la bande dessinée du corpus en te servant des temps composés. 4) Quels sont les temps composés qui existent en français ? 5) Comment ces verbes sont-ils formés ?	-Demande aux apprenants de travailler. -Vérifie l'effectivité du travail et donne des orientations aux apprenants	-Observe les images -Dis ce qu'il voit -produis une histoire -deux élèves partent écrire leur récit au tableau - Deux autres partent souligner les temps composés -Traite les questions de la consigne	10min	Corpus et Consigne
3	LA DÉMARCHE DE	RÉPONSES 1) Observation	-Pose les questions de la	- présente le résultat du travail	10min	Manipulation

	SYSTÉMATISATION 2) Nous voyons des images d'un docteur en blouse blanche et son patient accompagné de sa mère à l'hôpital. <table><tr><th>Titre du récit</th><th>Case 1</th><th>Case 2</th><th>Case 3</th><th>Case 3</th></tr><tr><td>Ma première visite chez le docteur.</td><td>Dessin d'un enfant assis dans la salle d'attente du docteur</td><td>Dessin de l'enfant entrant dans le cabinet du docteur</td><td>Dessin du docteur examinant l'enfant</td><td>Dessin de l'enfant quittant le cabinet du docteur avec un sourire</td></tr></table> 3&4&5) Rédaction d'un paragraphe narratif aux temps du passé au tableau et soulignement des temps Ce jour-là, j'étais très nerveux lorsque je <u>suis entré</u> dans la salle d'attente. C'était ma première visite chez le docteur et je ne savais pas à quoi m'attendre. <u>J'ai attendu</u> patiemment mon tour, en lisant les bandes dessinées qui se trouvaient sur la table basse. Enfin, après une trentaine de minute, <u>j'ai été appelé</u>. Puis <u>j'ai suivi</u> l'infirmière dans le cabinet du docteur. il était un homme gentil avec un grand sourire. Ensuite, il <u>m'a demandé</u> de m'asseoir sur la table d'examen et il <u>m'a posé</u> des questions relatives à ma santé. Fin des fins, il <u>m'a examiné</u> et il <u>m'a ausculté</u>. J'avais un peu peur quand <u>il m'a fait</u> une piqûre pour me prendre du sang, mais <u>je n'ai pas pleuré</u>. Le docteur <u>m'a dit</u> que j'étais en bonne santé et <u>il m'a donné</u> des bonbons. Je <u>suis reparti</u> du cabinet du docteur avec un grand sourire. 6) comme temps composés en français, nous avons : le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur, le futur antérieur. 7) ces temps sont formés à l'aide d'un auxiliaire être/avoir suivi d'un participe passé.	Titre du récit	Case 1	Case 2	Case 3	Case 3	Ma première visite chez le docteur.	Dessin d'un enfant assis dans la salle d'attente du docteur	Dessin de l'enfant entrant dans le cabinet du docteur	Dessin du docteur examinant l'enfant	Dessin de l'enfant quittant le cabinet du docteur avec un sourire	consigne aux apprenants -Demande l'avis des autres apprenants -et valide les bonnes réponses	-écoute les explications -et retient les bonnes réponses		
Titre du récit	Case 1	Case 2	Case 3	Case 3											
Ma première visite chez le docteur.	Dessin d'un enfant assis dans la salle d'attente du docteur	Dessin de l'enfant entrant dans le cabinet du docteur	Dessin du docteur examinant l'enfant	Dessin de l'enfant quittant le cabinet du docteur avec un sourire											
4	RÈGLE	-Demande aux apprenants de	-Dit ce qu'il a retenu	15min	La leçon										

	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	La langue française compte cinq principaux temps du passé, auxquels 03 temps composés (le passé composé, le plus-que-parfait et le passé antérieur) on peut ajouter le passé récent. Parmi les principaux temps du passé à l'indicatif, on trouve 02 temps simples (l'imparfait et le passé simple). Pour rappel, on conjugue un verbe à un temps composé en utilisant un auxiliaire et un participe passé. Imparfait et passé composé L'imparfait et le passé composé sont incontournables dans la conjugaison française. Il est impossible de parler du passé en français sans les utiliser! L'imparfait sert à décrire des situations générales qui ne sont pas forcément délimitées dans le temps. Il permet surtout de décrire le décor et d'exprimer une action habituelle, qui se répète dans le passé. EX : J'étais à l'église avec ma famille / La famille a prié le seigneur Le plus-que-parfait Le plus-que-parfait est le temps composé de l'imparfait. Il sert à marquer une antériorité par rapport à l'imparfait et au passé composé notamment. EX : Je lisais une bible que j'avais reçue de mon père. Le passé simple Le passé simple remplace le passé composé dans la langue écrite littéraire (roman, conte, fable...). Son utilisation crée une sensation de décalage par rapport à la réalité. EX : Ce fût un samedi	proposer une synthèse -Porte la règle au tableau	-l'apprenant recopie le retenons dans son cahier		
5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION A partir de bande dessinée ci-dessous rédige de courts textes dans le but de raconter votre première journée des classes en utilisant les temps du passé et en vous servant des indications de l'enseignant. CORRECTION	-Ecrit l'exercice au tableau et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant copie et traite le sujet -copie la correction -	08min	Exercice au tableau

1) **Exemple** de bande dessinée/Storyboard :

TITRE Ma première journée des classes	Dessin d'un enfant se réveillant . Verbes : s'est réveillé (passé composé), se frottait les yeux (imparfait)	Dessin de l'enfant prenant son petit déjeuner Verbes : a pris (passé composé), mangeait (imparfait), buvait (imparfait)	Dessin de l'enfant marchant vers l'école. Verbes : est parti (passé composé), marchait (imparfait), avait hâte (plus-que-parfait)	Dessin de l'enfant dans la cour de récréation avec ses camarades Verbes : a retrouvé (passé composé), jouait (imparfait), riait (imparfait)	Dessin de l'enfant assis dans la classe en train d'écouter le professeur Verbes : est entré (passé composé), s'est assis (passé composé), écoutait (imparfait), prenait des notes (imparfait)	Dessin de l'enfant rentrant chez lui après l'école Verbes : est sorti (passé composé), marchait (imparfait), pensait (imparfait)
---	--	---	---	---	---	--

Rédaction du paragraphe : en s'aidant du *storyboard*, les élèves rédigent un paragraphe narratif en utilisant les différents temps du passé pour raconter leur première journée des classes.

Le premier jour de l'année scolaire était arrivé. Je me suis levé(e) tôt, j'ai frotté mes yeux, j'ai pris mon petit déjeuner, je mangeais du pain chocolat et j'ai bu ma tasse de lait. Puis, je suis parti (e). En chemin vers l'école, je

-Les élèves divisent leur feuille en sept cases, Dans la première case, ils écrivent le titre de leur récit Dans les cases suivantes, ils dessinent des images qui représentent les moments clés de leur journée, en les répartissant chronologiquement, Sous chaque image, ils notent les verbes qu'ils utiliseront pour décrire chaque action ou état, en conjuguant au passé composé, à l'imparfait ou au plus-que-parfait selon le cas

		marchais d'un pas pressé, J'avais hâte d'y arriver. En entrant dans la cour de récréation, j'ai aperçu mes amis qui jouaient ensemble. Nous nous sommes salués avec enthousiasme et avons bavardé pendant un long moment. La sonnerie a retenti, signalant le début des cours. Nous nous sommes entrés dans notre classe. Une fois dans la classe, nous nous sommes assis sur les bancs. J'écoutais attentivement l'enseignant Les cours se sont vite achevés et la sonnerie de la fin de la journée a retenti. Je suis sorti(e) pour rentrer à la maison. Je marchais d'un pas pressé parce que je pensais à ma délicieuse nourriture qui m'attendait à la maison.				
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR Produis une bande dessinée à partir de laquelle tu rédigeras un paragraphe narratif dans lequel tu racontes tes premières vacances au village l'année dernière en te servant des temps du passé pour présenter le déroulement des faits.	-présente la tâche et les consignes	-copie le sujet pour le faire à la maison	07min	Devoir

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°5

MODULE 1 : La vie familiale et socioculturelle

NATURE DE LA LECON : GRAMMAIRE

CLASSE : 3^{Eme}

TITRE DE LA LECON : LES INDICATEURS TEMPORELS

DURÉE : 55min

OBJECTIF : Au terme de cette leçon, l'apprenant devra être capable rédiger un paragraphe pour décrire une image en utilisant des indicateurs temporels.

MATÉRIEL DIDACTIQUE : Photographies/images iconiques (Cf.p36), Tableau noir, les cahiers

N°	Étapes de la leçon	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Durée	support
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : Photographie 1	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus (colle	-L'apprenant répond aux questions	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus

		 Photographie 2	l'image) et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait observer l'image du corpus aux élèves	-Copie le titre de la leçon, l'objectif, la consigne et observe l'image du corpus -Lit le corpus		(photographies)
2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	Consigne 1) Observe attentivement les photographies ci-dessus 2) Selon toi, nous sommes dans quel contexte ? quels sont les éléments qui t'ont permis de le situer ? 3) Après avoir identifié le contexte, dis s'il s'agit d'un événement antérieur ou postérieur au contexte actuel? 4) Fais une description des images 5) Quels sont les indicateurs temporels présents dans ta description ? et à quoi servent-ils ?	-Demande aux apprenants de travailler en groupe. -Vérifie l'effectivité du travail et donne des orientations aux apprenants	-Traite les questions de la consigne	10min	Corpus (photographie) et Consigne
3	LA DÉMARCHE DE SYSTÉMATISATION	RÉPONSES 1) Observations attentives 2) Nous sommes dans le contexte de guerre. Ce qui nous a permis de le savoir est : la présence des soldats armés, les morts sur le terrain, la couleur noir/blanc de la photographie et les explosions.	-Pose les questions de la consigne aux apprenants -Demande l'avis des autres apprenants -et valide les bonnes réponses	- présente le résultat du travail -écoute les explications -et retient les bonnes réponses	10min	Manipulation

		3) Il s'agit d'un évènement antérieur au contexte actuel. 4) Les images observées aujourd'hui sont celles d'une Guerre qui a eu lieu depuis longtemps, dans laquelle nous percevons avant tout des soldats armés qui grimpent sur une colline laissant derrière eux des fumées noires d'explosions. Après cela, nous observons une forte poignée de soldats qui courent sur un terrain, tandis que certains d'entre eux sont couchés à même le sol et pratiquement morts. 5) Indicateurs temporels : aujourd'hui (exprime un moment précis dans le présent), depuis longtemps (exprime une durée longue), avant (une succession d'actions antérieures), après (une succession d'actions postérieures), tandis que (exprime une action simultanée).				
4	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	RÈGLE Définition et importance des indicateurs temporels Les indicateurs temporels sont des mots ou des expressions qui permettent de situer une action ou un état dans le temps. Ils sont essentiels pour la compréhension et la cohérence d'un discours ou d'un récit. Exemples d'indicateurs temporels : Adverbes de temps : hier, aujourd'hui, demain, bientôt, maintenant, toujours, souvent, etc. Expressions temporelles : depuis longtemps, il y a une semaine, en 2020, pendant la saison sèche, etc. Locutions adverbiales : de temps en temps, une fois par jour, tout à coup, etc. Conjonctions de temps : quand, avant que, après que, pendant que, etc. Les différents types d'indicateurs temporels : On peut classer les indicateurs temporels en fonction de leur fonction principale :	-Demande aux apprenants de proposer une synthèse -Porte la règle au tableau	-Dit ce qu'il a retenu -l'apprenant recopie le retenons dans son cahier	15min	La leçon

	Indicateurs de temps absolu : Ils situent une action ou un état dans une période précise du temps (hier, en 2020, au printemps). Indicateurs de temps relatif : Ils situent une action ou un état par rapport à une autre action ou à un moment de référence (avant que, après que, pendant que). Indicateurs de durée : Ils indiquent la durée d'une action ou d'un état (depuis longtemps, une fois par jour, tout à coup). Indicateurs de fréquence : Ils indiquent la fréquence d'une action ou d'un état (toujours, souvent, de temps en temps). Utilisation des indicateurs temporels Les indicateurs temporels s'utilisent de différentes manières dans une phrase : En début de phrase : Hier, je suis allé au cinéma. Au milieu de la phrase : J'ai rencontré mes amis avant le concert. En fin de phrase : Ils sont restés à la maison toute la journée. NB : On emploie d'autres adverbes pour désigner : - un moment plus ou moins proche : tout à l'heure - le moment indépendamment du moment où l'on parle : tôt, tard, de bonne heure... Il y a : indique un moment du passé.				
--	--	--	--	--	--

5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION  CONSIGNE 1) Rédige un paragraphe de cinq lignes pour décrire l'image en utilisant des indicateurs temporels. CORRECTION Avant d'être un grand, l'enfant est d'abord un nourrisson, puis au fur et à mesure, il va grandir pour devenir un Bambin. Après ce stade, il sera maintenant capable de ramper pendant ce temps, il pourrait marcher sur ses deux pieds s'il s'exerce et cela va l'amener à être autonome.	-colle l'image au tableau /ou le distribue à tous les élèves et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant travaille sur la consigne. -copie la correction	08min	Débat oral
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR  Sers-toi de l'image ci-dessus pour rédiger un paragraphe descriptif de 10 lignes sur la rentrée scolaire en utilisant les indicateurs temporels et en respectant le déroulement chronologique des	- Partage la photographie et demande aux apprenants de copier la consigne du devoir	-copie le devoir	07min	sujet du devoir

FICHE DE PRÉPARATION DU COURS N°6

MODULE 4 : Bien-être et santé

NATURE DE LA LECON : GRAMMAIRE

TITRE DE LA LECON : L'IMPÉRATIF PRÉSENT

OBJECTIF : Au terme de cette leçon, l'apprenant devra être capable de rédiger un paragraphe pour sensibiliser ses camarades dans le cadre d'une campagne de santé

Hhhh

N°	Étapes de la leçon	Contenus	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Durée	support
1	LA DÉMARCHE D'IDENTIFICATION	CORPUS : 	-Porte le titre de la leçon, l'objectif, le corpus (colle l'image) et la consigne au tableau -pose les questions aux apprenants -Fait observer l'image du corpus aux élèves	-L'apprenant répond aux questions -Copie le titre de la leçon, l'objectif, la consigne et observe l'image du corpus -Lit le corpus	05min	Titre de la leçon, objectif et corpus (photographies)
2	LA DÉMARCHE DE CLASSIFICATION	Consigne 1) Observe attentivement l'affiche et relève les mots clés. Et dis ce que tu vois. 2) Qu'est-ce que le choléra ? quels sont les moyens de prévention ? 3) Lorsque l'affiche dit : stop choléra, que traduit-elle ?	-Donne la consigne du travail -passe à un brainstorming avec des questions de réflexion -Vérifie l'effectivité du travail et donne des	- Observe les corpus et identifie les mots clés - Réfléchie sur les questions posées -traite toutes les autres questions de la consigne	10min	Corpus (photographie) et Consigne

		4) Quel est le temps de conjugaison en français qui te permet de donner un conseil, un ordre, une interdiction, une exhortation, une invitation sur un sujet donné ? 5) Comment fait-on pour conjuguer les verbes à l'impératif présent à la forme affirmative ? et à la forme négative? donne un exemple.	orientations aux apprenants			
3	LA DÉMARCHE DE SYSTÉMATISATION	RÉPONSES 1) Observation. Les mots clés sont : stop, choléra, prévention 2) Le choléra est une infection diarrhéique aiguë provoquée par l'ingestion d'aliments ou d'eau contaminée par le bacille <i>Vibrio cholerae</i>. ses moyens de préventions sont les suivants : la surveillance, l'amélioration de l'approvisionnement en eau, de l'assainissement et de l'hygiène, la mobilisation sociale, le traitement de la maladie et les vaccins anticholériques oraux. 3) Stop choléra traduit un ordre 4) Le temps verbal qui permet de donner un conseil, un ordre, ou autre est l'impératif 5) Pour conjuguer un verbe à l'impératif présent, nous devons prendre la première personne du pluriel du présent de l'indicatif et d'enlever le pronom "nous". EX : Présent de l'indicatif du verbe "manger" : nous mangeons Impératif présent forme affirmative : mange (tu), mangeons (nous), mangez (vous) Impératif présent forme négative : ne mange pas (tu), ne mangeons plus (nous), ne mangez guère (vous)	-Pose les questions de la consigne aux apprenants -Demande l'avis des autres apprenants et valide les bonnes réponses	- prend la correction et retient de bonnes propositions de réponse.	10min	Manipulation
4	LA DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION	RÈGLE L'impératif présent est un mode verbal utilisé pour exprimer un ordre, un conseil, une demande ou une interdiction. Il se conjugue à trois personnes : tu, nous, vous	-Demande aux apprenants de proposer une synthèse -Porte la règle au tableau	-Dit ce qu'il a retenu -l'apprenant recopie le retenons dans son cahier	15min	La leçon

		Formation de l'impératif présent : la formation de l'impératif présent est assez simple : il suffit généralement de prendre la première personne du pluriel du présent de l'indicatif et d'enlever le pronom "nous". Exemple : • Présent de l'indicatif du verbe "manger" : nous mangeons • Impératif présent : mange (tu), mangeons (nous), mangez (vous) • Exception : Verbes en -ir de la 3e conjugaison (finir, partir, etc.) : on ajoute un "s" à la 2ème personne du singulier (finis, pars). Nous distinguons également la forme négative de l'impératif Pour former l'impératif négatif, on ajoute simplement "ne" avant le verbe. • Exemple : Ne mange pas, ne finissons pas, ne vivez pas.				
--	--	---	--	--	--	--

5	LA DÉMARCHE D'EXEMPLIFICATION	EXERCICE D'APPLICATION Transforme à la forme négative de l'impératif les phrases affirmatives. Et renseigne la valeur de l'impératif. 1) Ferme la porte 2) Mange des fruits et des légumes. 3) Passe-moi le sel, s'il te plaît 4) Assieds-toi. CORRECTION 1) Valeur : donne un ordre. Transformation (affirmative-négative) : ne ferme pas la porte 2) Valeur : donne un conseil. Transformation (affirmative-négative) : Ne mange pas des fruits et des légumes. 3) Valeur : exprime une demande. Transformation (affirmative-négative) : ne me passe pas le sel, s'il te plaît 4) Valeur : exprime une invitation. Transformation (affirmative-négative) : Transformation (affirmative-négative) : ne t'assieds pas.	-met l'exercice au tableau et oriente la tâche. -Propose une correction	-L'apprenant travaille sur la consigne. -copie la correction	08min	Tableau cahier
	L'EXEMPLIFICATION (SUITE et Fin)	DEVOIR Dans ton quartier tu as constaté que la plupart de tes amis sont fréquemment malades et ont constamment mal au ventre, tu t'es rapproché du médecin de l'hôpital du quartier où ils sont hospitalisés pour avoir d'ample informations. Une fois à l'hôpital, le médecin t'explique qu'ils souffrent du choléra. En tant que citoyen conscient, tu décides de rédiger une affiche de prévention contre le choléra en utilisant un maximum de verbes à l'impératif présent tant à la forme négative qu'affirmative pour sensibiliser l'ensemble des habitants de ton quartier sur les dangers de cette maladie et les moyens de préventions.	- demande aux apprenants de copier la consigne du devoir	-copie le devoir	07min	sujet du devoir

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, il a été question de mener une réflexion sur notre sujet de recherche intitulé : enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot. Ainsi de nombreuses investigations ont été faites afin d'aboutir à un travail scientifique. Cette recherche est partie du constat selon lequel il existe un non réinvestissement des structures grammaticales étudiées en salle de classe dans les productions écrites des élèves.

Partant d'un certain nombre de faits observés dégagés dans la problématique, débouchant sur la question principale de recherche qui était de savoir comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire française influence-t-il le développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}? Nous nous en sommes inspiré pour dégager notre objectif général, qui a été celui de montrer comment l'enseignement-apprentissage de la grammaire peut optimiser le développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème}. L'hypothèse générale a été éclatée en trois hypothèses spécifiques de recherche dont l'hypothèse N°1 (HR1) stipule que les techniques d'enseignement de la grammaire influenceraient considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème} ; l'hypothèse N°2 (HR2) : l'enseignement de la grammaire à travers les activités de classe faciliteraient la production des textes écrits des élèves de la classe de 3^{ème} ; l'hypothèse N°3 (HR3) : l'usage des supports pédagogiques adéquats dans l'enseignement de la grammaire favoriserait la production écrite des élèves de la classe de 3^{ème} et l'hypothèse N°4 (HR4) Un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui repose sur une batterie d'activités et des supports pédagogiques adéquats serait plus efficace pour développer la compétence en expression écrite des élèves de la classe de 3^{ème}.

Sur le plan méthodologique, nous avons mené une recherche qualitative suivie d'une analyse descriptive et inférentielle des résultats, en ceci qu'il était question de présenter les données recueillies en les classant dans des tableaux tout en faisant une comparaison des données des deux établissements. Et par la suite analyser les données et tester les hypothèses de recherche à l'aide du test de Khi deux également connu sous le nom de test chi carré ou test du chi carré de Pearson. Tout ceci afin d'établir l'impact de l'enseignement de la grammaire sur le développement de la compétence écrite des élèves. L'analyse qualitative a été menée par le biais de notre instrument de collecte de données qu'est le questionnaire. Ce dernier nous a permis de recueillir les données auprès de quatre-vingt élèves et de quelques enseignants de

l'enseignement secondaire général. Le dépouillement des données a été possible grâce au logiciel SPSS version 23 qui a permis l'obtention des tableaux et des différents calculs. Ensuite grâce au test du Khi carré de Pearson nous avons pu interpréter les données résultantes de notre analyse qualitative. Puis, s'en est suivie la vérification des hypothèses. Les résultats sont les suivants : Pour l'hypothèse de recherche au seuil de 0,05%, le X^2 cal est supérieur au X^2 lu. H_0 est rejeté et H_a est validée. Ce qui veut dire que les techniques d'enseignement de la grammaire influencent considérablement les performances des élèves de la classe de 3^{ème}

Pour l'hypothèse de recherche 2, au seuil de 0,05%, le X^2 cal est supérieur au X^2 lu. H_0 est rejeté et H_a est validée. Ce qui veut dire que les élèves qui participent à des activités de grammaire montreront une meilleure compréhension écrite que les élèves qui n'y participent pas et ces activités auront un effet plus important pour les élèves qui rencontrent des difficultés que ceux qui n'en rencontrent pas. Pour l'hypothèse de recherche 3, le résultat était le suivant au seuil de 0,05%, le X^2 cal est supérieur au X^2 lu. H_0 est rejeté et H_a est validée. Ce qui veut dire que : Les élèves qui utilisent des supports pédagogiques adéquats seront plus motivés à écrire et produiront des textes écrits plus clairs et mieux organisés que les élèves qui n'en utilisent pas. Pour l'hypothèse de recherche 4, au seuil de 0,05%, X^2 lu est inférieur au X^2 cal. H_0 est rejeté et H_a est validée. Ce qui veut dire que : un dispositif d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui utilise des supports pédagogiques adéquats sera plus efficace pour développer la compétence écrite des élèves de 3^{ème} qu'un dispositif qui n'en utilise pas.

La congruence des données statistiques, du contenu des relevés qualitatifs et des bases théoriques ont permis l'interprétation des résultats. Toutes les investigations entreprises dans ce travail de recherche ont permis de conclure avec sûreté que les activités de grammaire permettent aux élèves d'apprendre et de pratiquer les structures linguistiques de manière systématique. Cela leur donne une base solide pour comprendre et produire des textes écrits avec plus de précision. Il faut noter que l'apprentissage grammatical se produit au sein d'interactions sociales où les apprenants utilisent la langue dans des contextes concrets, négocient le sens et reçoivent du feedback sur leur usage grammatical.

Il est important de rappeler que cet usage grammatical n'est efficace que s'il s'exerce dans un support pédagogique adéquat. Ce dernier va présenter la grammaire dans des contextes authentiques et significatifs pour les apprenants par le biais de textes réels, tels que des articles de presse, des lettres, des histoires ou des chansons. En outre, ils pourront également fournir une variété d'activités et de supports, les enseignants pouvant répondre aux différents styles d'apprentissage et aux intérêts des élèves, ce qui rend l'apprentissage plus stimulant et agréable.

L'inconscience des élèves par rapport à l'enseignement de la grammaire s'explique par le manque d'intérêt, de motivation et d'engagement de la part de ceux-ci. Pour pallier à ce problème, il est recommandé de concevoir un dispositif d'enseignement apprentissage de la grammaire. Dès lors, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les supports pédagogiques peuvent jouer un rôle crucial en tant qu'échafaudage, en offrant aux élèves l'aide dont ils ont besoin pour comprendre et appliquer les concepts grammaticaux.

En d'autres termes, les supports contenus dans le dispositif d'enseignement-apprentissage vont agir comme des échafaudages qui vont aider les élèves à accomplir des tâches grammaticales qu'ils ne pourraient pas réaliser tous seuls, facilitant ainsi leur progression dans la compétence écrite. Dans ce dispositif on peut retrouver des exercices et des activités proposées dont le but est de permettre aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances grammaticales et de les consolider dans la pure pratique.

Il est important de noter pour clôturer cette étude qu'aucun paramètre n'est négligeable en matière d'enseignement de la grammaire et le développement de la compétence écrite. Toutes les actions entreprises par un élève doivent être prises en considération car la plupart d'entre eux éprouve du désintérêt pour la discipline, et ne sont plus motivés et engagés dans la réalisation des tâches de la classe de français. En mettant donc la grammaire en contexte authentique, les élèves comprennent au mieux son importance et son application dans la vie réelle.

Comme le souligne le socioconstructivisme, l'apprentissage collaboratif est un moyen efficace pour favoriser l'interaction entre les élèves, le partage d'idées et la construction de connaissances communes, ce qui rend l'apprentissage plus motivant et enrichissant.

Suite à ce qui a été dit, nous nous sommes chargés de proposer un dispositif d'enseignement-apprentissage réunissant tous les paramètres évoqués dans l'ensemble de notre travail, afin d'aider les enseignants et les élèves dans la réalisation du contrat didactique et ainsi participer à la contribution de l'atteinte des objectifs fixés par les différents acteurs pédagogiques, pour des finalités scripturales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afraikh, S. (2014). (*L'approche communicative et l'enseignement de la grammaire en 5^{ème} année primaire*). Université Abderrahmane mira - Bejaia
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. PUQ.
- Annie, C. (2011). (*Nouvelle grammaire et enseignement de français langue seconde (FLS) mémoire de la maîtrise en linguistique*). Université du Québec à Montréal.
- Arrête n°263/14/MINESEC/IGE, programme d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général, 09 décembre 2014.
- Asmussen, G. C., Toniazzo, M. B. (2003). Les stratégies de traitement des phrases relatives chez le lecteur débutant. *Enfance*. 55(2). pp. 159 - 173.
- Banga, A. J.D. (2023). DID 513: Introduction à l'ingénierie didactique. Université de Yaoundé I. recueil inédit.
- Banque Mondiale (2018). *Rapport sur le développement dans le monde: apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington: groupe de la banque mondiale
- Belibi, A.B. (1999). (*Environnement scriptural et environnement apprentissage aux français au Cameroun*. Thèse de doctorat en science de langage). Université de Grenoble III libidem.
- Benveniste, B. (1990). *Le corpus de français parlé du gars, études grammaticales*. Éditions du CNRS.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
 - (2016). Pour un enseignement-apprentissage contextualisé de la grammaire du français langue étrangère. *Carnets* (en ligne) 8. pp.12-33.
 - (1986). Pour un retour à la méthodologie/études de linguistique appliquée 64(9).
 - (1985). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant : in revue synergies chine (n°5).
- Besse, H. et Porquier R., (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
 - (2021). L'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE/septembre / 48(3). Pp.221- 464.
- Bessonat, D. (1994). *Maitrise de l'écrit*. Nathan.
- Bessonat, D. Brissaud, C. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Éditeur Delagrave.

- Bronckart, J.P. Piron, C. (2004). *Didactique de la grammaire*. DIP
- Brousseau, G., (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques ».Éducation et didactique [En ligne], 5-1 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard university press.
- (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard university press,
- Chartrand S. G. (1995 a). Enseigner la grammaire autrement, n°99 fall, pp.205- 206
- (1995 b). *Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte*, dans Chartrand, S. G. (dir).
- (1995 c). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Édition logiques.
- Chartrand, S. G., Lord M. A. (2018). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois-principaux résultats d'une recherche descriptive. *Swiss Journal of Education Research*. 35(2), pp.515-540.
- Chartrand, S.G. (2012). Quelle finalité pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), p.48. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>
- Chartrand, S.G., Aubin, D., Blain, R., et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Chenah, S., Benchikh, M. (2018). Les activités ludiques dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire du FLE : Cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne établissement Mohamed el Bachir el Ibrahim ras el oued. Mémoire de fin d'études.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La pensée sauvage.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. Mouton et Co.
- (1968). *Language and mind* . Harper et row.
- Conseil de l'Europe, cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer- volume complémentaire, éditions du conseil de l'Europe. Strasbourg, 2021(CECRL, publie en 2001).
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde *Didactique des langues étrangères*. p.303. CLE International.

- Cuq, J. P., Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble.
- (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 78(3). Pp.630-631. [https:// doi.org: 10.2307/25479901](https://doi.org/10.2307/25479901).
- Defays, C. (2017) *Musicothérapie : fondements et applications*. De Boeck supérieur.
- Defays, J. M. et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement-apprentissage*. Éditions Mardaga
- Defays, J. M., (2018). *Enseigner le FLES. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga- supérieur.
- Defays, J., Delcomitte B., Dumortier, J., (2003). *Langue et communication en classe de français : convergences didactique en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*. Modulaires Européennes.
- Deschênes, A. J. (1998). *La compréhension et la production de textes*. Presses de l'université du Québec.
- Deulofeu, H. J., Debaisieux J.M. (2012). Élaborer une grammaire des usages au XXIe siècle, *Langue Française* .17(6). pp.27-46.
- Dolz, Schneuwly, (2009). *Ces maudites relatives : les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire*. PublisherQuébec : Presses de l'Université Laval.
- Dufays, B. Kryven, N. (2003). *Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au collège*. Repères.
- Dufays, J. L., Kervyn B. (2010). *Le stéryotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques?* 4(1). pp.53-80. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728>.
- El Habitri, R. (2009). *Méthodologie didactique et enseignement de la grammaire : états des lieux dans le secondaire en Algérie*. *Synergie Algérie*, 20(8). Pp.48-57.
- Eluerd, R., (2002). *Grammaire descriptive de la langue française*. Nathan.
- Fadhlaoui, N. (2017). *(Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes, le cas de la notion de complément)*. Thèse de doctorat en didactique des langues.
- Festinger, L. Katz, D. (1982). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

- Germain, C., Netten J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL), *synergies Mexique* : Sylvains les Moulins 30(3). Pp.15-29.
- Germain, C., Seguin, A. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Clé international.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation/collection pédagogie*. Esf.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Édition Dalloz.
- (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Bordas.
- Grevisse, M. (2007). *Le bon usage : Grammaire française*. Du culot.
- Grevisse, M., Goose, A. (1995). *Nouvelle grammaire française*. Deboeck
- Guide pédagogique du programme d'études de français première langue enseignement secondaire général classes de 4^{ème} et 3^{ème}, décembre 2014.
- Hauser, A. (2011). *Storyboarding: foundations and techniques*. Focal press.
- Healey, R. (1990). *A beginner's guide to mind mapping*. Learning strategies group.
- IPAM. Grammaire du français 4^e/3^e, édicef, 1991
- L'Excellence en français 3^e, Nanfah joseph et al.
- La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun » n°/98/004 du 14 avril 1988.
- Lemailloux, P., Arnaud, M. H., Jeannard, R. (2008). *Fabriquer des exercices de français*. Hachette.
- Landsheere De, G. (1982). *Introduction à la recherche pédagogique*. Armand colin.
- (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche, 2^e Édition revue et augmentée, PUF.
- Laroui, R., Magali. M., Leblanc, S. (2014). Les pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2). pp. 111-119.
- Le guide de rédaction des mémoires de master en sciences de l'éducation. (s.d).
- Le syndicat national autonome de l'enseignement secondaire (SNAES) (2019).
- Leplat, J. (1990). *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes : Ministère de la recherche et de la technologie*. édition : Octarès entreprises.
- Leplat, J. (2020). Les compétences dans l'activité et leur analyse, 6(2). Pp.16-30.
- Leplat, J., Terssac, G., Cellier, J.M., Nebort, M., Oudiz, A. (1990). *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. éd Gestion.

- Lessard, C., Tardif, M. (1998). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990, histoire, structure, système*. Presses de l'Université de Montréal
- (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : 3 scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. In le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000. 29(1).
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Presses universitaires de Laval.
- Meirieu, P. (1994). La pédagogie ne connaît pas de préalables. *spécificités* 200(1), pp. 115-166.
- Mialaret, G. (2007). *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologique*. PUF.
- MINEDUC, (1986). Arrêté n°135/d/40/MINEDUC-IGP/ESG fixant les objectifs, principe, méthodes et programmes dans l'enseignement du français aux premier et second cycles des lycées et collèges, Yaoundé.
- MINEDUC, (1995). Les états généraux de l'éducation.
- Morin, D., Lebreton, G. (2013). *Statistiques descriptive et inferentielle: methodes et applications en sciences sociales*. De boeck superieur.
- Mourlhon-dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Didier. Pages 128-131.
- Mpoudi, N.E. (2000). *Sous la cendre le feu*. Éditions l'Harmattan.
- Nombou Nko'o, S. (2009). (*Influence de l'environnement scriptural sur les productions écrites des élèves du 1^{er} cycle*. Mémoire de master). Université de Yaoundé I.
- Perrenould, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Harmattan.
- Piaget, J. (1969). *The science of education and the development of the mind*. Viking press.
- Programmes d'études de 4^e et 3^e : français 1^{ère} langue. Décembre 2014.
- Programmes officiels de l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges.
- Puren, C (1998). *Didactique du français langue étrangère : théorie et pratiques*. Clé international.
- (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langue*. Nathan.
- (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Didier- CRÉDIF.

- (2010). *Didactique du français langue étrangère : théories et pratiques*. Clé international.
- Renvoisé, C. (2008). Donner sens à l'activité grammaticale dans le français d'aujourd'hui. Le français aujourd'hui, in le français aujourd'hui 2008/3 (n° 162), pages 93 à 101.
- Rongere, P. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Schneuwly, B. Dolz-Mestre, J. Aebys Daghe, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. presses universitaires de rennes.
- Sfar, I., (2014). La grammaire en FLE/FLS. *Revue de linguistique française*
- Tagliante, C. (1997). *La classe de langue*. clé international.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *La recherche en éducation : fondements méthodologiques*. Presses de l'université du Québec.
- Tardif. (1996). *Le savoir-faire pédagogique des enseignants*. PUF.
- Van Der Maren J. M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation : éducation formation. Fondements. Les classiques des sciences sociales*. Presses de l'université du Québec
- Vigner G. (2016). L'exercice : un outil de formation méconnu. 8(8). Pp. 253-269
 - (2006). *Pédagogie : 100 notions clés pour enseigner*. Hachette.
 - (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Volteau, Debanc, G., (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. Usages et analyses de la reformulation. *Recherches linguistiques*. pp.309-340.
- Volteau, S. Debanc G. (2009). Les reformulations orales dans les interactions didactiques au cycle de l'école primaire: formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante de CM2. (Thèse de doctorat). Toulouse 2.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Havard university press.
 - (1986). *Thought and language*. MIT press.
- Yao, J. (2005). *Méthode d'études et de recherche en sciences économique et sociale*. Harmattan

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°...036.../24/UYI/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **EMAH EWONDJO Raïssa Juliette**, Matricule **22V3743** est inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **FRANÇAIS**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Docteur MOUTO BETOKO Christiane epse BENE**. Son sujet est intitulé: **Enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence écrite chez les apprenants : cas des élèves de classe de 3eme.**

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Pour le Doyen et par Ordre

P. Louis-Dominique
Biakolo Komo
Maître de Conférences

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET DU COLLÈGE BILINGUE DIDEROT.

Ce questionnaire est destiné aux apprenants du premier cycle dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche pour obtenir un diplôme de master académique. Notre travail porte sur *l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot.*

Nous vous proposons une série de questions et nous vous remercions d'avance pour votre franche collaboration.

Information générale

1. Sexe.....
2. Âge.....
3. Classe.....
4. Établissement scolaire :

SECTION A

1. **Aimes-tu apprendre la grammaire ? (Coche une réponse)**
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Je ne sais pas
2. **Justifie ta réponse.**

-
3. **Selon toi, pourquoi est-il important d'apprendre la grammaire ? (coche une réponse)**
 - a. C'est important et utile.
 - b. C'est un peu ennuyeux mais nécessaire.
 - c. Ce n'est pas très important.

Autre : _____

SECTION B

4. **Qu'est-ce que votre enseignant utilise comme exercices quand vous apprenez la grammaire ? (coche les réponses de ton choix)**
 - Des exercices où l'on modifie des phrases en appliquant certaines règles ou en changeant sa structure pour en créer une nouvelle avec un sens similaire ;
 - Des exercices qui visent à générer une réflexion profonde sur un sujet ou notion en un temps limité ;
 - Des exercices qui visent à compléter des phrases par la proposition appropriée, accordé selon qu'il convient, réécrire des phrases sous une autre forme, etc.
 - Des exercices qui consistent à retrouver des réponses correspondantes qui sont présentées dans le désordre et dans une liste
 - Des exercices à trous qui consistent à compléter des phrases ou des textes courts dont certains mots ont été volontairement omis.
 - Des exercices qui visent à identifier et à différencier des mots ou des expressions qui ont des sens proches dans deux langues différentes.

- Des exercices qui proposent deux, ou plusieurs choix
- Des exercices qui visent à l'identification des différentes classes grammaticales des mots dans une phrase.
- Des exercices qui visent à la réflexion sur le fonctionnement de la langue et la construction de sa propre compréhension des règles grammaticales.
- Des exercices basés sur la répétition et la mise en pratique des règles grammaticales dans différents contextes.
- Des exercices qui consistent à reconstruire des phrases ou des paragraphes qui ont été décomposés en fragments.
- Des exercices qui consistent à produire ses propres phrases, paragraphes, etc.

5. Ces exercices, sont-ils faits en salle de classe par l'enseignant ? (coche une réponse)

- OUI
- NON

6. Si oui, à quelle fréquence ? (coche une réponse)

- Toujours
- Souvent
- Jamais

7. Quand votre enseignant vous fait le cours de grammaire, est-ce qu'il vous propose d'apprendre la grammaire à travers des activités de jeux ? (coche une réponse)

- OUI
- NON

8. Si oui lesquels ? (coche les réponses de ton choix)

- Des activités de jeu qui consistent à proposer aux joueurs des devinettes ou des énigmes dont la solution est un mot ou une expression relevant d'une catégorie grammaticale spécifique comme un nom, un verbe, un adjectif, etc.
- Des activités de jeu qui consistent à travailler le vocabulaire et l'orthographe (scrabble), développer la reconnaissance des mots et la construction de mots (Boggle), à travailler la logique et la réflexion.
- Des activités qui consistent à réviser les concepts grammaticaux d'une manière amusante et interactive et reposent sur la résolution d'énigmes dont la réponse est liée à un élément grammatical spécifique comme un mot, une expression, une règle de conjugaison, etc.
- Des exercices qui proposent aux joueurs des consignes ou des défis qui les invitent à construire des phrases ou des textes en respectant les règles grammaticales spécifiques .

9. Quel(s) support(s) votre enseignant utilise-t-il pendant son cours de grammaire avec vous ? (coche les réponses de ton choix)

- Exercices en ligne
- Livre au programme
- Logiciels éducatifs
- Des journaux télévisés
- Des chansons
- Des articles de presse
- Des lettres personnelles ou professionnelles

- Affiches publicitaires
- Des extraits de films
- Vidéos
- Jeux pédagogiques
- Autres (précisez) :

10. Votre enseignant de français utilise ces supports à quelle fréquence ? (coche une réponse)

- Toujours
- Souvent
- Jamais

11. Quels sont les aspects de la grammaire que tu trouves les plus faciles ? (coche plusieurs réponses possibles)

- Exercices de grammaire
- Conjugaison
- Analyse de phrases
- Dictées
- Rédaction des textes
- Grammaire interactive (utilisation des logiciels, jeux, etc.)
- Autre : _____

12. Que trouves-tu le plus difficile dans l'apprentissage de la grammaire ?

.....

SECTION C

13. Penses-tu que la grammaire est importante pour bien écrire ? (coche une réponse)

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas

14. Pourquoi ?

a. _____

15. Quels sont tes difficultés dans l'apprentissage de la grammaire ? (coche une réponse)

- a. Difficultés liées aux accords
- b. Difficultés liées à la compréhension des exercices
- c. Manque de motivation
- d. Difficulté liées aux exercices grammaticaux
- e. Difficultés liées aux explications de l'enseignant

16. Penses-tu que la grammaire que tu apprends à l'école t'aide à améliorer ton expression écrite ? (coche une réponse)

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas

17. As-tu des remarques ou des suggestions à formuler concernant l'enseignement de la grammaire et le développement de ta compétence écrite ?

.....

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET DU COLLÈGE BILINGUE DIDEROT

Ce questionnaire est destiné aux enseignants des lycées et collèges de l'enseignement secondaire général (ESG) du Cameroun, région de Yaoundé dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche pour obtenir un diplôme de master académique. Notre travail porte sur *l'enseignement-apprentissage de la grammaire française et développement de la compétence en expression écrite chez les élèves de la classe de 3^{ème} au lycée de Ngoa-Ekelle et au collège bilingue Diderot*, et nous vous remercions d'avance pour votre franche collaboration.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe : MASCULIN..... FEMININ.....
2. Âge.....
3. Nombre d'années d'expérience.....
4. Diplôme
5. Spécialité
6. ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :

PARTIE A

1. Quels exercices et activités utilisez-vous le plus souvent quand vous enseignez la grammaire à vos élèves de la classe de 3^{ème} ? (cochez toutes les réponses applicables)

- Exercices de transformation de phrases/textes/récits
- Exercices de remue-méninge
- Exercices de complétion
- Exercices d'appariement
- Exercices de classement
- Exercices lacunaires en situation
- Exercices lexicaux-contrastifs
- Les questions à choix multiples
- Exercice de reconnaissance
- Exercices de conceptualisation grammaticale
- Exercices de systématisation des acquis
- Exercices de reconstitution de messages
- Exercices de rédaction
- Autres (A précisez).....

2. À quelle fréquence utilisez-vous ces exercices et activités pour enseigner la grammaire ? (cochez une réponse)

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Toujours

3. Utilisez-vous les activités ludiques dans le cadre de l'enseignement de la grammaire à vos élèves de 3^{ème} ? (cochez toutes les réponses applicables)

- OUI
- NON

Si oui, lesquelles ? (cochez toutes les réponses applicables)

- Activités de jeu de devinettes
- Activité de jeu de société
- Activité de jeu d'énigme
- Activité de jeu de construction de phrases/textes/ récits
- Autres (A préciser).....

4. À quelle fréquence utilisez-vous ces activités pour enseigner la grammaire ?
(cochez une réponse)

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Toujours

5. À quel moment de la leçon de grammaire utilisez-vous précisément les exercices et activités choisis ? (Remplissez selon vos choix)

Étapes de la leçon de grammaire	Exercices/Activités de grammaire
1- Repérage/Découverte	
2- Réflexion	
3- Règle	
4- Exercice(s)	
5- Production orale/production écrite	

6. Quel est l'objectif ou le but de l'utilisation de ces types d'exercices pour la grammaire ?

.....
.....

7. Quel est l'objectif ou le but de l'utilisation de ces types d'activités pour la grammaire ?

.....
.....

8. Comment procédez-vous pour l'application effective de ces activités et exercices grammaticaux ?

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

9. Pensez-vous que les exercices et activités pédagogiques que vous utilisez ont un effet positif sur l'acquisition de la grammaire par vos élèves ? (cochez une réponse)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, quels types d'exercices et d'activités semblent avoir l'effet le plus positif ?.....

.....

10. Pensez-vous que la pratique effective de ces types d'exercices et activités favorise l'amélioration de la qualité de l'écrit chez vos élèves de 3^{ème} ?

- Oui
- Non
- Pas vraiment
- Jamais

Si oui, expliquez comment ?

.....

.....

PARTIE B

11. Quels types de supports pédagogiques utilisez-vous le plus souvent pour enseigner la grammaire ? (Cochez toutes les réponses applicables)

- Manuels scolaires
- Exercices en ligne
- Logiciels éducatifs
- Journaux télévisés
- Des chansons
- Des articles de presses
- Des lettres personnelles ou professionnelles
- Affiches publicitaires
- Des tracts
- Des extraits de films
- Vidéos
- Jeux pédagogiques
- Autres (précisez) :

12. À quel moment de la leçon de grammaire, utilisez-vous les supports pédagogiques ? (à remplir selon vos choix sélectionnés)

Étapes de la leçon de grammaire	Type de supports pédagogiques
1- Repérage/ découverte	
2- Réflexion	
3- Règle	
4- Exercice (s)	
5- Production orale/production écrite	

13. À quelle fréquence utilisez-vous ces supports pour enseigner la grammaire ? (Cochez une réponse)

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent

- Toujours

14. Pensez-vous que l'utilisation de supports pédagogiques peut favoriser un meilleur enseignement de la grammaire ? (Cochez une réponse)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, quels types de supports pédagogiques pensez-vous être les plus utiles pour l'enseignement de la grammaire ?

.....

15. Comment pensez-vous que l'utilisation de supports pédagogiques peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'expression écrite des élèves ?

.....

16. Quelle méthode d'enseignement de la grammaire utilisez-vous le plus souvent à vos cours ?

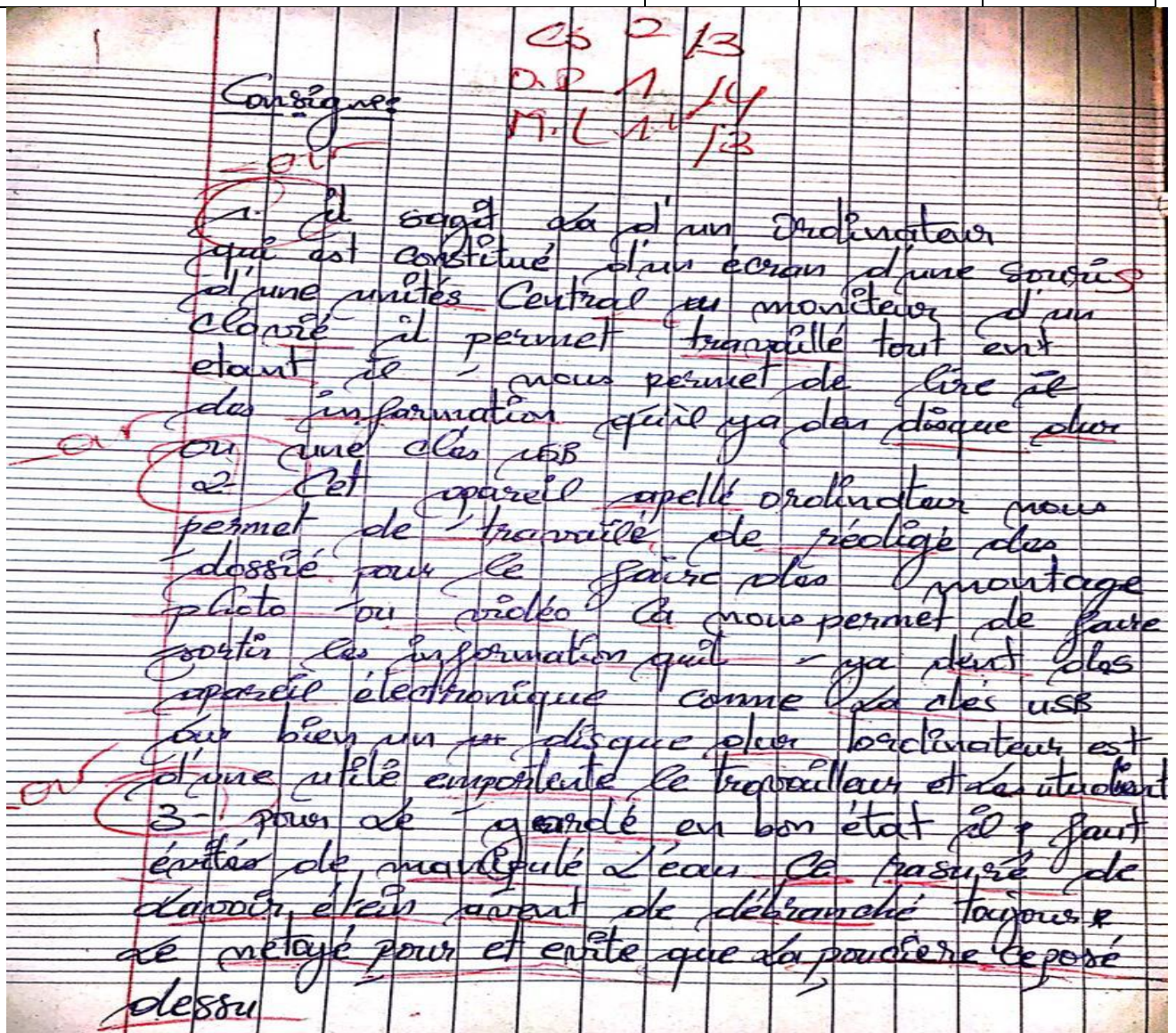
- La méthode traditionnelle
- La méthode
- Implicite
- La méthode
- La méthode explicite
- Autres

ÉTABLISSEMENTS		ANNÉE ACADÉMIQUE
COLLÈGE BILINGUE DIDEROT (04 enseignants) LYCÉE DE NGOA-EKELLE (05 enseignants)	GRILLE D'OBSERVATION DES LECONS DE GRAMMAIRE (accord du participe passé des verbes pronominaux et le mode subjonctif : formation et emploi)	2022-2023
E _C pour enseignant du collège et E _L pour enseignant du lycée		

	PRATIQUE	FRÉQUENCE		
		SOUVENT	RAREMENT	TOUJOURS
	Enseigne la grammaire en contexte	E _C 1	E _L 1	
		E _C 4	E _L 3	

		E _C 3 E _C 2 E _L 2 E _L 4	E _L 5	
	Utilise des supports pédagogiques variés	E _L 3 E _L 5	E _L 2	E _C 4 E _C 3 E _C 2 E _L 4 E _C 1
	Développe des activités ludiques dans le processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire	E _L 1 E _L 3 E _L 5	E _L 5 E _L 2 E _L 4	E _C 2 E _L 4 E _C 1
	Propose des activités d'apprentissage captivantes	E _L 5 E _L 2 E _L 4		E _C 2 E _L 4 E _C 1 E _L 1 E _L 3 E _L 5
	Pratique une pédagogie de différenciation	E _C 1 E _L 1 E _L 3 E _L 5		E _C 4 E _C 3 E _C 2 E _L 2 E _L 4
	Respecte les étapes de la leçon de grammaire planifiées par les programmes	E _C 4 E _C 3 E _C 2 E _L 2 E _L 4		

	Ec1 EL 1 EL 3 EL 5		
Propose des activités d'écriture			Ec4 Ec 3 Ec2 EL 2 EL 4



03/10

Expression écrite

Pendant des vacances, mon cousin venait chez nous et il n'a pas l'habitude d'utiliser un sv appareil appartenant à mon père il s'agit d'un ordinateur portable.

Pour utiliser un ordinateur portable il suffit juste de brancher l'appareil sous une prise et dumée l'ordinateur quand l'ordinateur est dumée maître de mot de passer en suite faire des Recherche sur (Google ...). Il fonctionne simplement avec une souris et un clavier et sans l'écran tu ne vois des moins de Recherche.

Pour utiliser cet appareil et le garder en bon état toujours vérifier l'emplacement sur lequel tu va déposer ton ordinateur.

CS 2/3

DE 1/4

MI 1/3

0/ Synonymes de <bonne Hygiène> : Bonne Santé

Antonymes de <propre> :

III. Expression Ecrite

La Tondeuse de mon père, elle Constituer
d'un circuit de la charge d'un bouton d'allumage
avec des dents en forme de peigne à cheveux
tranchants on dirait un lame rasoir mais
c'est pour papa on ne touche pas n'importe
comment, jusqu'au jour on sont arrivées
mes cousines.

La Tondeuse de mon père fonctionne de deux
manières différentes, elle peut fonctionner
en charge en étant de brancher pour la faire
pour la mettre en marche il faudrait qu'il
soit chargé ou brancher ensuite actionner
sur le bouton on/off pour l'allumer on doit
ne jamais oublier de stériliser les dents
c'est la tondeuse en allumant un briquet à

III. Expression Ecrite

10 La Tondeuse de mon père, elle constitue
d'un circuit de la charge d'un bouton d'allumage
13 avec des dents en forme de peigne à cheveux
tranchants on dirait un lame rasoir mais bon
4 c'est pour papa on ne touche pas n'importe
3 comment, jusqu'au jour on sent arrivés
mes cousins.

La Tondeuse de mon père peut fonctionner de deux
manières différentes, elle peut fonctionner en
en charge en étant de brancher pour ce fait
pour la mettre en marche il faudrait qu'il
soit chargé ou branché ensuite actionne
sur le bouton on/off pour l'allumer en et en
ne jamais oublier de stériliser les dents de
cette tondeuse en pluvant un briquet à f

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE À LA LUMIÈRE DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE	9
I.1 DÉFINITION DES CONCEPTS	9
I.1.1 ENSEIGNEMENT	9
I.1.2 APPRENTISSAGE	10
I.1.3 GRAMMAIRE	10
I.1.4 COMPÉTENCE ÉCRITE.....	10
I.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	12
I.3 THÉORIES RELATIVES DU SUJET.....	19
I.3.1 LA THÉORIE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME	20
I.3.2 LA THÉORIE DU GÉNÉRATIVISME TRANSFORMATIONNEL	25
I.3.3 LA THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES (TSD).....	25
CHAPITRE II : LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES ET LES ACTIVITÉS DE CLASSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE.....	28
II.1 LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES	28
II.1.1 LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	31
II.1.1.1 LES DOCUMENTS ICONIQUES	31
II.1.1.2 LES CHANSONS	32
II.1.1.3 LES OBJETS PÉDAGOGIQUES.....	33
II.1.1.4 LES DOCUMENTS ÉCRITS.....	33
II.1.2 LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS.....	34

II.1.3 LES JEUX	37
II.1.4 INTERNET	38
II.2 LES ACTIVITÉS DE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE	38
II.2.1 LES EXERCICES APPROPRIÉS À LA COMPRÉHENSION	40
II.2.2 LES EXERCICES DE RÉPARATION DE TEXTES OU TEXTES LACUNAIRES OU TEXTES À TROUS	43
II.2.3 LES EXERCICES DE RECONSTITUTION DE TEXTES OU LES PUZZLES	45
II.2.4 LES EXERCICES DE MISE EN RELATION	46
II.2.5 LES EXERCICES STRUCTURAUX	47
II.2.6 LES EXERCICES DE SUBSTITUTION	48
II.2.7 LES EXERCICES DE TRANSFORMATION	48
II.2.8 LES EXERCICES DE CONCEPTUALISATION	50
II.2.9 LES EXERCICES DE REMUE-MÉNINGES	51
II.2.10 LES EXERCICES D'ÉCRITURE	53
II.2.11 EXERCICES DE RÉEMPLOI EN GRAMMAIRE	54
II.3 LES ACTIVITÉS LUDIQUES.....	54
II.3.1 LES EXERCICES SOUS FORME DE JEUX DE LANGAGE.....	54
II.3.2 LES JEUX DE SOCIÉTÉ	56
II.3.3 LES JEUX DE SIMULATION GLOBALE	56
II.3.4 LES JEUX EN LIGNE.....	56
II.4 FORMULATION DES VARIABLES.....	57
II.4.1 DÉFINITION DES VARIABLES	57
THÈME DE RECHERCHE.....	61
QUESTIONS DE RECHERCHE.....	61
HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	61
OBJECTIF DE RECHERCHE	61
QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE :	61
HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE RECHERCHE	61
OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	61
QUESTIONS SECONDAIRES	62
HYPOTHÈSES SECONDAIRES DE RECHERCHE.....	62
OBJECTIFS SECONDAIRES DE RECHERCHE.....	62

CHAPITRE III : L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET AU COLLÈGE DIDEROT	63
III.1 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	63
III.2 TYPE DE RECHERCHE.....	63
III.3 PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	64
III.4 LA POPULATION DE L'ÉTUDE.....	65
III.4.1 LA POPULATION PARENTE	65
III.4.2 LA POPULATION CIBLE	65
III.4.3 LA POPULATION ACCESSIBLE	66
III.5 ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	66
III. 5.1 ÉCHANTILLON DE LA RECHERCHE	66
III.5.2 TECHNIQUE-MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	67
III.6 DESCRIPTION, VALIDATION DE L'INSTRUMENT ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	68
III.6.1 DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE.....	69
III.6.2 VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	71
III.6.3 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	71
III.7 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	72
CHAPITRE IV : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU LYCÉE DE NGOA-EKELLE ET COLLÈGE DIDEROT	74
IV.1 PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	74
IV.1.1 GENRE DES ÉLÈVES.....	74
IV.1.2 TRANCHE D'ÂGE	74
IV.1.3 CLASSES DES ÉLÈVES	75
IV.1.4 ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES.....	76
IV.1.5 PERCEPTION DE LA GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES.....	76
IV.1.6 JUSTIFICATION DE LA RÉPONSE LIÉE À PERCEPTION DE LA GRAMMAIRE PAR LES ÉLÈVES	77
IV.1.7 QUELS EXERCICES VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL POUR VOUS ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ?.....	77

IV.1.8 FAITES-VOUS CES EXERCICES EN SALLE DE CLASSE AVEC L'ENSEIGNANT ?	79
IV.1.9 FAITES-VOUS CES EXERCICES À LA MAISON?.....	79
IV.1.10 À QUELLE FRÉQUENCE?	80
IV.1.11 VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL LE JEU POUR VOUS ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?	81
IV.1.12 JUSTIFICATION DE L'UTILISATION DU JEU POUR L'APPRENTISSAGE	81
IV.1.13 QUELS SUPPORTS PÉDAGOGIQUES VOTRE ENSEIGNANT UTILISE-T-IL PENDANT SON COURS DE GRAMMAIRE AVEC VOUS ?	82
IV.1.14 VOTRE ENSEIGNANT DE FRANÇAIS UTILISE CES SUPPORTS À QUELLE FRÉQUENCE?	82
IV.1.15 PARMI LES EXERCICES COCHÉS DANS LE QUESTIONNAIRE, LESQUELS TROUVES-TU LES PLUS FACILES?	83
IV.1.16 PARMI LES EXERCICES COCHÉS DANS LE QUESTIONNAIRE, LESQUELS TROUVES-TU LES PLUS DIFFICILES?.....	84
IV.1.17 PENSES-TU QUE LA GRAMMAIRE EST IMPORTANTE POUR BIEN ÉCRIRE?	85
IV.1.18 JUSTIFICATION À LA QUESTION DE SAVOIR SI LA GRAMMAIRE EST IMPORTANTE POUR BIEN ÉCRIRE	86
IV.1.19 QUELLES SONT TES DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE?	87
IV.1.20 PENSES-TU QUE LA GRAMMAIRE APPRISE À L'ECOLE T'AIDE À AMELIORER TON EXPRESSION ÉCRITE?	87
IV.1.21 GENRE DES RÉPONDANTS.....	88
IV.1.22 ÂGE DES ENSEIGNANTS.....	89
IV.1.23 ANNÉES D'EXPÉRIENCE	89
IV.1.24 DIPLÔMES DES ENSEIGNANTS	89
IV.1.25 DISCIPLINE ENSEIGNÉE PAR LES ENSEIGNANTS	90
IV.1.26 QUELS EXERCICES ET ACTIVITÉS UTILISEZ-VOUS LE PLUS POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?.....	90
IV.1.27 À QUELLE FRÉQUENCE UTILISEZ-VOUS CES EXERCICES POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE?.....	91

IV.1.28 QUESTION LIÉE À L'UTILISATION DES ACTIVITÉS LUDIQUES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	92
IV.1.29 UTILISATION DES ACTIVITÉS PAR L'ENSEIGNANT.....	92
IV.1.30 FRÉQUENCES D'UTILISATION DES ACTIVITÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	93
IV.1.31 AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'EFFET POSITIF DES EXERCICES ET ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	93
IV.1.32 TYPES D'EXERCICES ET D'ACTIVITÉS AYANT LE PLUS D'EFFET POSITIF	94
IV.1.33 TYPES DE SUPPORTS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS PAR L'ENSEIGNANT LE PLUS SOUVENT POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE	95
IV.1. 34 FRÉQUENCE D'UTILISATION DE CES SUPPORTS	95
IV.1.35 AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'UTILISATION DES SUPPORTS POUR FAVORISER UN MEILLEUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	96
IV.2 ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES.....	97
IV.2.1 LA CONSTRUCTION DU TABLEAU DE CONTINGENCE POUR L'UTILISATION DU KHI-DEUX.....	98
IV.2.2 LES ÉTAPES DU TEST DE KHI-DEUX.....	99
IV.2.3 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE	99
CHAPITRE V : POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE 3 ^{ème}	104
V.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	104
V.1.1 INTERPRÉTATION DE LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	104
V.1.2 INTERPRÉTATION DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE	108
V.1.3 INTERPRÉTATION DE LA TROISIÈME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	110
V.2 DISCUSSIONS DES RÉSULTATS	111
V.3 PROPOSITIONS DIDACTIQUES	115
CONCLUSION GÉNÉRALE	143
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	146
ANNEXES	152
TABLE DES MATIÈRES.....	165