

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES (CRFD) HUMAINES,
SOCIALE ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES ÉDUCATIVES ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMAN, SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS AU SUJET DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET
DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE DE L'APPRENANT
DE LA CLASSE DE 4^e AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ**

*Mémoire présenté et soutenu le 26 septembre 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Master
en Sciences de l'Éducation*

Option : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique du français



Par

LEMOGO MOMO Elvire
Licenciée en Lettres modernes françaises

Matricule: 21V3330

Qualités Noms et grade	Jury	Université
Président	BEMMO Odette (Pr)	UY1
Rapporteur	MOUTO BETOKO Christiane (CC)	UY1
Membre	HONA KISITO (CC)	UY1

Année académique 2023-2024

AVERTISSEMENT

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 l'utilisation de ce document.

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 ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I	7
RÉFLEXIONS AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS GRAMMATICALES ET DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE.....	7
CHAPITRE II.....	25
REPRÉSENTATIONS ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES.....	25
CHAPITRE III	40
PROCESSUS DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ.....	40
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET PERFORMANCES EN EXPRESSION ÉCRITE DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE 4^e AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ.....	50
POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE 4^e	77
CONCLUSION GÉNÉRALE	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	92
TABLE DES MATIÈRES	108

A

Mon époux, Dr Alphonse ZOZIME TAMEKAMTA

REMERCIEMENTS

L'occasion est heureuse et l'espace indiqué pour que je sois infiniment reconnaissante au Dr MOUTO BETOKO Christiane, épouse BENE NKOUMA, encadrante de ce mémoire pour sa disponibilité, ses orientations et ses conseils.

Je sais sincèrement gré à tout le corps enseignant de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, et particulièrement à celui du Département de Didactique des Disciplines pour la formation reçue.

Je suis redevable à Mme TCHUINTOUO Christelle, épouse FAPO pour son estime, son aide et ses encouragements constants.

J'exprime ma gratitude à M. FOUDJO Martial pour les orientations qu'il a apportées à ce travail.

Je tiens à remercier mes camarades YONGUI Jean Paul, NKEMONE Stéphanie, NGUELE Armand, BATNA Désiré et TCHINDA KOUGOUM Florine pour leur apport non négligeable dans la réalisation de ce travail.

Toute ma reconnaissance à ma mère Madame MOMO Philomène, aux grandes familles CHEGUI et MAGNITOUO pour le constant soutien psychologique et matériel.

Je remercie mes enfants, Omnes, Gloria, Joyce, Danielle et Noé TAMEKAMTA, pour leur assistance bienveillante.

Que toutes ces personnes et bien d'autres encore qui se reconnaîtront de quelque contribution que ce soit, pour la réalisation de ce travail, trouvent ici le témoignage de ma profonde gratitude et l'expression de ma sincère reconnaissance.

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

All. : Allemand

APC/ESV : Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie

Bil. : Bilingue

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

CRM : Centre de Ressources Multimédias

DAEFLE : Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

Dir. : Directeur/Direction

DOI : Digital Object Identifier

ENS : École Normale Supérieure

FL2 : Français Langue Seconde

HS : Hypothèse Secondaire

ISSN : International Standard Serial Number

PLEG : Professeur des Lycées de l'Enseignement Général

PUF : Presses Universitaires de France

RS : Représentation Sociale

TRS : Théorie des Représentations Sociales

URL : Uniform Resource Locator

USA: United States of America

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les quatre procédures historiques d'enseignement/apprentissage grammatical...	34
Tableau 2: Tableau des variables	37
Tableau 3: Tableau synoptique	39
Tableau 4: Effectifs par classe et par sous-système.....	42
Tableau 5: Personnel administratif, enseignant et d'appui	42
Tableau 6: Répartition des enseignants en fonction du grade, de l'âge et l'ancienneté	45
Tableau 7: Répartition des apprenants en fonction du sexe et des classes fréquentées	45
Tableau 8: Tableau récapitulatif des notes des apprenants en expression écrite pour la classe de 4 ^e All.....	60
Tableau 9: Répartition des élèves par tranche de notes	65
Tableau 10: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe	65
Tableau 11: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10.....	66
Tableau 12: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10	67
Tableau 13: Tableau récapitulatif des notes des apprenants en expression écrite pour la classe de 4 ^e All.....	69
Tableau 14: Répartition des élèves par tranche de notes	73
Tableau 15: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe	73
Tableau 16: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10.....	74
Tableau 17: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10	75

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Répartition des élèves par tranche de notes.....	65
Graphique 2: Niveau de compréhension des consignes en fonction des critères pour tous les élèves de la classe.....	66
Graphique 3: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10.....	67
Graphique 4: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10	68
Graphique 5: Répartition des élèves par tranche de notes.....	73
Graphique 6: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe	74
Graphique 7: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10.....	75
Graphique 8: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10	76

RÉSUMÉ

Le présent travail fait état des représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et de leur impact sur la compétence écrite de l'apprenant. Cette étude part du constat selon lequel les apprenants ont des difficultés à produire correctement des textes écrits. Dès lors, il se pose le problème des mauvaises performances des apprenants en production écrite. Pour résoudre ce problème, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : comment les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencent-elles le développement de la compétence écrite de l'apprenant ? D'où l'hypothèse générale que les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire façonnent leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, influencent les notes des apprenants en expression écrite. Dans l'optique de vérifier les hypothèses émises au départ de ce travail, nous avons mené une enquête auprès de six enseignants de français en service au Lycée Bilingue de Yaoundé ainsi qu'auprès de 94 apprenants de la classe de quatrième dudit établissement. Grâce à une approche mixte (qualitative et quantitative), nous avons pu démontrer que les enseignants ont des représentations différentes de la grammaire et cela se perçoit par le choix de leurs méthodes. Ainsi, nous remarquons que les performances en expression écrite des apprenants sont fonction des méthodologies et approches utilisées par les enseignants pendant leurs cours de grammaire. Dans l'optique de repérer les pratiques qui empêchent les enseignants de se défaire de leurs représentations subjectives et d'enseigner la grammaire dans une approche communicative, nous avons relevé les différentes représentations des enseignants, montré l'influence de celles-ci sur le choix des méthodologies utilisées dans le cadre de l'enseignement de la grammaire et proposé des pistes pouvant faciliter l'acquisition aisée de la compétence écrite par l'apprenant.

Mots clés : Représentations, enseignants, grammaire, compétence écrite, enseignement-apprentissage.

ABSTRACT

This study examines teachers' perceptions of grammar teaching and learning and their impact on learners' writing skills. This study is based on the observation that learners have difficulty producing written texts correctly. This raises the problem of developing writing skills. To resolve this problem, we posed the following research question: how do teachers' representations of grammar teaching and learning influence the development of learners' written competence? Hence the general hypothesis that teachers' representations of grammar teaching and learning shape their pedagogical practices and, consequently, influence learners' marks in written expression. In order to verify the hypotheses, put forward at the outset of this study, we conducted a survey of six French teachers working at the Government bilingual school and of 94 learners in the fourth year of the same school. Using a mixed (qualitative and quantitative) approach, we were able to show that the teachers have different representations of grammar, and this can be seen in their choice of methods. Thus, we note that learners' performance in written expression depend of the methodologies and approaches used by teachers during their grammar lessons. With a view to identifying the practices that prevent teachers from shedding their subjective representations and teaching grammar using a communicative approach, we have identified the different representations held by teachers, shown how these influence the choice of methodologies used in grammar teaching, and suggested ways of facilitating the easy acquisition of written competence by learners.

Key words: Representations, teachers, grammar, written competence, teaching-learning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente étude intitulée « Représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et développement de la compétence écrite de l'apprenant de la classe de 4^e au lycée bilingue de Yaoundé » a pour objectif de questionner les opinions des enseignants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et leur impact sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant. Dès lors, nous nous situons dans le domaine de la didactique du Français langue Seconde. Pour entrer dans le vif du sujet, il est nécessaire d'établir la problématique de cette recherche. Pour cela, il importe de présenter, tour à tour : le contexte et la justification de l'étude, le constat, le problème, la question de recherche, les hypothèses, les objectifs de la recherche, les intérêts et la délimitation de l'étude.

I-Contexte et justification de l'étude

Le monde est en perpétuelle évolution et les différentes mutations observées touchent tous les domaines. Pour ce qui est de l'éducation, de nombreux États ont revu leurs systèmes éducatifs afin de rendre l'école plus utile à l'Homme. Au Cameroun, l'enseignement secondaire s'est lancé plusieurs défis tels que : offrir une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais et les préparer à s'intégrer au monde. Ainsi, d'après la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi –DSCE / (2009), l'éducation au Cameroun vise à « former dans la perspective d'un Cameroun émergent en 2035 des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français et anglais) enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les techniques de la communication ». Avec la mise sur pied de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), le Cameroun a désormais un nouveau cadre de référence pour son action de développement. Pour ce qui est de l'éducation, La SND30 stipule : « Dans le secteur de l'éducation et de la formation, le Gouvernement se donne comme vision de promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays ». Dans l'optique d'accomplir les objectifs de la Vision 2035 qui cherche à faire du Cameroun « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité », il est donc important de prendre en compte l'enseignement des langues officielles notamment le français.

La maîtrise de ces langues officielles et plus précisément du français passe par un enseignement de qualité et surtout par les meilleurs choix méthodologiques. Ceci étant, le

maniement correct de la langue est fondamental pour le développement personnel et social de l'individu. Ainsi, la didactique du français n'est pas restée statique. Au fil du temps, on a vu émerger de nombreux courants méthodologiques, notamment la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audiovisuelle, la méthodologie audio-orale, l'approche communicative, etc. De la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative, de nombreux changements importants ont été observés en ce qui concerne la grammaire. Ceci se justifie par le fait que l'on est passé d'une méthode restreinte, à travers laquelle on faisait de la grammaire pour la grammaire, à une méthode plus ouverte qui assigne à la grammaire un objectif communicatif.

Toutefois, il est important de relever que, pour une communication efficace à l'écrit comme à l'oral, les règles de grammaire doivent être respectées. La leçon de grammaire est donc une activité de la classe de français au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun, au même titre que l'expression écrite. D'après le programme d'études de Français 6^e, 5^e, 4^e et 3^e,

La leçon de grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de 55 minutes par semaine. L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant, oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la grammaire est utile pour exprimer les besoins de la vie courante.

Autrement dit, c'est une activité de la classe de français ayant pour objectif d'amener les apprenants à développer des aptitudes à comprendre un sujet, à organiser leurs idées, afin de s'exprimer de manière correcte en développant l'esprit de créativité et d'imagination. Selon le même programme, l'écrit est :

Une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres. Il se pratique en une séance de 55 minutes par semaine. Dans son rôle de guide, le professeur aidera l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologiques nécessaires pour produire les différents types d'écrits.

Après avoir cité ces deux exercices tels que contenus dans le programme officiel, il importe de présenter le constat.

II- Constat

Cette étude naît du constat que la plupart des enseignants de français ont encore une vision traditionnelle de la grammaire. Sur la base des nombreuses observations, faites à l'occasion des stages pédagico-didactiques, nous avons constaté que l'enseignement de la

grammaire reposait encore sur des règles prescriptives et la correction des erreurs. Cette façon d'appréhender la grammaire n'amène pas les apprenants à s'exprimer convenablement. En effet, les enseignants ont des opinions différentes au sujet de la didactique de la grammaire. Certains auraient même une représentation erronée de leurs propres pratiques. Par conséquent, leurs cours de grammaire s'inscrivent très souvent dans la méthodologie traditionnelle limitant ainsi le développement de la compétence écrite de l'apprenant. Nous remarquons donc que les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ont un impact considérable sur leurs pratiques enseignantes et peuvent dépendre de plusieurs facteurs liés à l'évolution des méthodes, à la formation initiale ou continue des enseignants, ou à leurs expériences professionnelles. Cette attitude des enseignants a un impact considérable sur les apprenants et est à l'origine des difficultés de ces derniers en expression écrite. Dans le cadre de notre étude, il n'est pas question pour nous de demander aux enseignants de justifier leurs opinions vis-à-vis de leurs pratiques didactiques, mais de mesurer l'impact de leurs opinions sur leurs méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire et sur les compétences écrites des apprenants.

III-Problème

De ce qui précède, il ressort que les apprenants ne parviendraient pas à réinvestir les règles mémorisées par cœur dans des situations de communication écrite. De ceci, découle le problème de l'approche didactique déficitaire due aux représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et de son impact sur la compétence écrite de l'apprenant.

Autrement dit, la pratique didactique de la grammaire, telle que conçue par les enseignants, a un impact sur la compétence écrite de l'apprenant. Les représentations des enseignants vis-à-vis de la grammaire peuvent constituer un frein à l'acquisition des compétences en expression écrite. La résolution de ce problème s'accompagne d'un certain questionnement.

IV-Questions de recherche

Une recherche, précise Tsafak (2004), commence toujours par la définition d'un projet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte. La question de recherche est la question essentielle voire principale et centrale par rapport au sujet choisi.

- **Question principale :** Comment les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencent-elles le développement de la compétence écrite de l'apprenant ?

- **Questions secondaires**

1-Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ?

2- Quel est l'impact des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant ?

3-Quelle formation est adéquate voire indispensable pour une révision des représentations dans l'optique du développement de la compétence écrite ?

V-Hypothèses

Selon Grawith (1996, p.361), l'hypothèse

Est une proposition de réponse à la question posée, qui tend à formuler une relation entre les points significatifs. Mais, plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés. Ceux-ci rassemblés, elle permet de les interpréter, de leur donner une signification, qui, constituera un élément de début de théorie.

L'hypothèse est donc une réponse immédiate mais provisoire à la question principale de recherche. Ainsi, notre hypothèse générale se formule de la façon suivante : les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire façonnent leurs pratiques pédagogiques et, par ricochet, influencent le développement de la compétence écrite des apprenants. De cette hypothèse générale, découlent les hypothèses secondaires suivantes :

1-Les enseignants envisagent l'enseignement-apprentissage de la grammaire selon les différentes méthodologies : traditionnelle, directe, audio-visuelle, approche communicative et approche par les compétences.

2-Les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire constituent soit un frein, soit un avantage pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

3-Une formation initiale et continue axée sur l'approche communicative contribuerait au développement de la compétence écrite.

VI- Objectifs de la recherche

D'après N'Da (2015, p.33), les objectifs « ...sont nécessaires pour guider et opérationnaliser la recherche dans les activités précises à mener ». Dans cette mesure, nous avons retenu quatre objectifs dont un général et trois spécifiques.

❖ Objectif général

L'objectif général de ce travail est d'analyser les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, ainsi que leur impact sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

❖ Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- Identifier les différentes représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ;
- Montrer l'influence des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant ;
- Proposer des pistes pour une formation permettant de réviser les représentations des enseignants dans l'optique d'améliorer le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

VII-Intérêts de l'étude

Cette étude semble bénéfique à plusieurs niveaux. On peut donc y déceler un intérêt didactique, social et politique.

❖ Intérêt didactique

Notre étude est bénéfique sur le plan didactique dans la mesure où les programmes officiels de l'enseignement du français au Cameroun invitent les enseignants à abandonner les pratiques enseignantes dépassées et à intégrer l'approche par les compétences afin de permettre aux apprenants d'utiliser les notions apprises dans des situations variées de communication. Ces programmes proposent des contenus et des canevas à suivre pour l'enseignement-apprentissage des leçons.

❖ Intérêt social

L'intérêt social de cette étude réside au niveau où l'école a pour but de former des citoyens responsables et socialement utiles. Ainsi, l'enseignement du français en général et de la grammaire en particulier respecte cette logique dans la mesure où il a pour objectif d'amener les apprenants à communiquer de façon aisée afin de résoudre les problèmes de la vie courante.

❖ **Intérêt politique**

Cet intérêt se perçoit dans la politique éducative du Cameroun qui s'intéresse au type d'homme à former. Il s'agit, d'après la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi -DSCE-(2009 de « former dans la perspective d'un Cameroun émergent en 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français et anglais) enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde ».

VIII-Délimitation de l'étude

Délimiter une étude, c'est la circonscrire. Dans le cadre de notre recherche, nous aurons une délimitation géographique, théorique et temporelle.

***Délimitation géographique**

Elle concerne le lieu où les données ont été collectées. Notre étude a été menée à Yaoundé, dans le département du Mfoundi, l'arrondissement de Yaoundé V, et plus précisément au Lycée Bilingue de Yaoundé. Nous avons choisi de mener notre étude au niveau quatrième étant donné que la grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle. Pour cela, nous avons jugé nécessaire de choisir une classe de ce cycle. La quatrième nous a intéressée dans la mesure où dans cette classe, l'apprenant s'initie déjà à l'argumentation et l'on est plus rigoureux au niveau de la langue, du style et de la cohérence, bref de la grammaire.

❖ **Délimitation théorique**

Elle fait référence aux théories scientifiques élaborées par des auteurs et consolidées par des experts postérieurs. Notre étude porte sur les conceptions des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence écrite de l'apprenant. Elle est donc circonscrite autour des théories telles que le constructivisme, le socioconstructivisme et la théorie des représentations.

❖ **Délimitation thématique**

La didactique du français langue seconde (FLE) est un domaine très vaste. Notre attention a été portée sur un aspect particulier à savoir les représentations grammaticales des enseignants et leur impact sur la compétence écrite de l'apprenant.

CHAPITRE I

RÉFLEXIONS AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS GRAMMATICALES ET DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE

Dans ce chapitre, nous abordons la partie théorique de notre travail. C'est le lieu pour nous de préciser le sens des termes constitutifs de notre sujet, de faire la revue de la littérature et de relever les théories relatives au sujet. Tout d'abord, il sera question pour nous de définir les mots clés de notre sujet afin de mieux l'appréhender. Ensuite, étant donné que notre étude porte sur les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence écrite de l'apprenant, il nous faut tenir compte de l'état de la recherche sur la question. Enfin, nous définirons les différentes théories développées par des auteurs afin de mieux comprendre notre sujet.

I-1-Définition des concepts

Cette partie vise prioritairement à donner un sens explicite aux termes et expressions qui constituent l'intitulé de notre sujet. Ainsi, nous définirons les concepts suivants : représentations, enseignants, enseignement- apprentissage, grammaire, compétence écrite.

I.1.1. Représentations

Le concept de « représentation », hétérogène et polysémique, est utilisé non seulement en psychologie et en sociologie, mais aussi et surtout en histoire, en didactique et en linguistique. Ce concept a connu un début d'appropriation scientifique avec des sociologues et anthropologues de renom, comme Durkheim, Lévy-Bruhl et Mauss, entre 1830 et 1930. D'après Jodelet (1997, p.36), la représentation :

Est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques.

Le terme « représentations » revêt donc plusieurs acceptions en fonction des disciplines.

I.1.1.1. Les représentations en psychologie

Le terme « représentations » a été abordé dans plusieurs domaines de la psychologie.

-La représentation en psychologie générale ou cognitive

Dans ce domaine, ce concept a été étudié par plusieurs auteurs. Denis (1989), pense qu'on peut distinguer plusieurs acceptions du terme « représentation » en psychologie cognitive. Pour lui, la représentation renvoie à une connaissance ou un savoir. Il s'agit d'« un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un évènement) ». Dans la même logique, Denis et Dubois (1976) considèrent la représentation cognitive comme étant « la représentation en mémoire à long terme d'un savoir acquis par un individu ». Aussi, pour Bernoussi et Florin (1995), « la représentation est définie comme un savoir stocké en mémoire à long terme ».

- La représentation en psychologie sociale

La « représentation sociale » (RS) est un « concept transversal et interdisciplinaire, situé à l'interface du psychologique et du social, ce qui rend sa définition complexe » (De Carlos, 2015, p.36). En psychologie sociale, l'expression « représentation collective » employée par Durkheim a subi une reformulation en 1961 par Moscovici. Ce dernier propose l'expression « représentation sociale » afin de forger, selon lui, « un instrument mieux adapté à la diversité et à la pluralité des représentations qui organisent les rapports symboliques dans les sociétés modernes » (Doise, 1990). En tant que père fondateur de la théorie des représentations sociales (TRS), Moscovici (1961, p.132) pense que c'est :

Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent.

Selon Durkheim, « les représentations collectives sont des structures logiques et invariantes de l'esprit humain ». Par contre, Moscovici rejette l'idée d'invariance et admet celle de la logique. Il la voit comme une instance qui « se situe entre le perçue et le concept ; contribue à la formation des conduites et à l'orientation des connaissances sociales ; se caractérise par une focalisation sur une relation sociale et une pression à l'inférence ; s'élabore dans les différentes modalités de communication : diffusion, propagation et propagande ; aboutit à des processus d'objectivation et de classification » (Moscovici, 1976). Abric (1987), quant à lui, a défini la représentation sociale comme étant « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Pour Jodelet (1984-1989), la représentation sociale renvoie à « des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social ...elles présentent des caractéristiques spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique

». On remarque donc qu'il y a une pluralité de définitions concernant le terme représentations sociales. Toutefois, leurs points communs restent leur caractère social, leur visée constructive et pratique. Ainsi, Guimelli (1999) propose de considérer les représentations sociales comme une « modalité d'expression de la pensée sociale ».

-La représentation en psychologie du développement

La notion de représentation est apparue depuis longtemps en psychologie du développement avec Vigostky, Léontiev et Luria, mais son étude reste récente en Europe. Piaget (1936, 1937, 1945), dans ses premiers travaux sur le stade sensori-moteur évoque la notion de représentation mais attribue le rôle principal aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation. Il a introduit cette notion pour rendre compte d'une nouvelle performance de l'enfant : le contrôle des déplacements invisibles d'un objet. Il a ensuite retracé une genèse de la représentation dans le développement de l'imitation. Bruner (1981) admet que les représentations apparaissent dès le stade sensori-moteur et distingue trois types de représentations : la représentation éactive¹, la représentation iconique² et la représentation symbolique³. C'est ainsi que Monoud (1981) définit les représentations comme « le résultat d'activités d'analyse ou d'échantillonnage et de mises en relation de différentes dimensions des objets et de leurs variations, réalisées au moyen de systèmes de codage et de traitement ».

I.1.1.2. Les représentations en sociologie

La représentation sociale est un concept transdisciplinaire. Ce concept s'utilise dans presque tous les domaines de la vie. Jodelet (1989) affirme que les représentations sociales peuvent être perçues « comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action des systèmes d'accueil, des réalités nouvelles ». Elle précise également qu'une « représentation sociale est donc toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1989, p. 59). Dans le même sillage, De Carlos (2015, p.34) affirme : « les représentations sociales (RS) sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation) ».

¹ La représentation éactive intervient entre 0 et 1 an. Au cours de cette période de la vie, les bébés apprennent à travers leur interaction directe avec les objets.

²La représentation iconique est l'une des techniques recommandées par la théorie de l'éducation de Bruner. Ici, les enfants de 1 à 6 ans apprennent à travers différents éléments visuels qui n'ont pas de signification symbolique, mais qui sont reconnaissables.

³ La représentation symbolique est l'apprentissage que les enfants (de 7 ans et plus) acquièrent à travers le langage, les mots, les imitations. Dans ce cas, ils doivent avoir un niveau intellectuel beaucoup plus développé que lors des représentations inactive et iconique.

La représentation sociale est donc importante pour la communication humaine et essentielle dans les relations humaines car elle favorise le processus de socialisation. Selon Moscovici (2004), les représentations sociales « font que le monde soit ce que nous pensons qu'il est », mais elles font également que le monde « soit ce que nous pensons qu'il doit être ». Ainsi, elles produisent non seulement un sens à une identité sociale, mais aussi une idéologie sociale.

I.1.1.3. Les représentations en histoire

Depuis les années 70, les historiens comme Duby, Leroy-Ladurie, Furet ont parlé de l'histoire des mentalités. Mais, c'est en 1999 que le concept de représentation est proposé pour remplacer celui des mentalités. Pour Ricoeur (2000), « l'histoire des mentalités s'enferme dans un cadre trop stable et figé qu'il faut dépasser au profit de la notion de représentation ».

En clair, en Histoire, la notion de représentations a été fortement diffusée par l'École des Annales fondée en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre. Cette école privilégie, en somme, « la longue durée et cherche à s'ouvrir aux autres sciences humaines en faisant de l'histoire des mentalités un axe majeur » (De Carlos, 2015, p.35). Au début des années 2000, la théorisation de ce concept a évolué pour donner lieu à un courant très hétérogène et diversifié, lequel présentait pour dénominateur commun la considération que le concept de représentations dépend de son histoire. Plus tard, en 2002, des historiens comme Hartog (2002) ont introduit une notion connexe, celle du « régime d'historicité ». Pour lui, ce régime est le rapport qu'une société a de son passé, de son présent et de son avenir. Il a ensuite introduit la notion de « présentisme » pour « caractériser une époque contemporaine qui privilégie dans le présent la mémoire c'est-à-dire les passés successifs plutôt que l'Histoire qui implique, elle, une mise à distance » (De Carlos, 2015, p.36). Une autre historienne, Lautier (2001) a fait la jonction entre représentations sociales et didactiques de l'Histoire dans son « modèle intermédiaire d'appropriation de l'Histoire ».

I.1.1.4. Les représentations en didactique

Selon Bédouret (2022), le processus de représentation est au cœur de la construction des savoirs en général et d'une discipline identifiée ou spécifique, en particulier. En didactique, la notion de représentation renvoie aux systèmes de connaissances qu'« un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013).

Abric (1987) s'est véritablement intéressé à la notion de la représentation en didactique. Pour lui, « la représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 1987).

I.1.1.5. Les représentations selon la linguistique

En linguistique, la notion de représentations renvoie à « l'image mentale que les locuteurs se font de leur langue, de leur façon de la parler, de sa légitimité » (Le Blanc, 2010). En sociolinguistique, selon Gueunier (1997, p.246), le recours aux représentations permet d'étudier « les situations de contacts linguistiques diglossiques ou de registres d'une même langue (langue standard et dialecte, langue majoritaire et langue minoritaire, etc.) » Dans cette logique, Calvet (1999, p.158), sociolinguiste, établit avec justesse la distinction entre les concepts « attitude », « représentations » et « imaginaire linguistique ». Au-delà du flou qui existe entre ces concepts, il affirme que :

Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique. Nous verrons que ces représentations déterminent : des jugements sur les langues et les façons de les parler, jugements qui souvent se répandent sous forme de stéréotype ; des attitudes face aux langues, aux accents, c'est-à-dire en fait face aux locuteurs que les stéréotypes discriminent ; des conduites linguistiques tendant à mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes. C'est ainsi que les représentations agissent sur les pratiques, changent la « langue » (Calvet, 1999, p.158).

Aussi, les questions récurrentes des rapports entre langue et représentation témoignent de leur acuité. En effet, pour le linguiste et le sociolinguiste, ces questions ne concernent pas seulement leurs objets d'étude, mais aussi leurs méthodes. Car, « l'étude de la production et de la construction du sens donne lieu à des productions textuelles visant elles-mêmes à la production de représentations concernant les faits de langue » (Maurer, Raccach, 1998, p.5).

Au demeurant,

Toute représentation est composée de figures et d'expressions socialisées. Conjointement, une représentation sociale est organisation d'images et langage car elle découpe et symbolise actes et situations qui nous sont ou nous deviennent communs. [Elle] est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus » (Moscovici ; 1976 [1961], pp.25-26).

C'est aussi « une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et de la communication entre individus » (Moscovici, 1976 [1961], p.26).

De tout ce qui précède, nous retenons que les représentations font référence à un ensemble de points de vue, de croyances, de façons de voir et d'appréhender les choses, d'interprétations idéologiques d'un groupe social donné. Ainsi, parler des représentations des enseignants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire revient à relever les perceptions, les attitudes et les conceptions de ceux-ci à l'égard de la grammaire. Ces représentations peuvent donc avoir un impact considérable sur le choix des outils pédagogiques, les méthodes d'enseignement et même les processus d'évaluation.

I.1.2. Enseignants

Selon le dictionnaire *Le Robert*, « l'enseignant est celui qui enseigne, celui qui est chargé de l'enseignement ». Il s'agit donc d'une personne qui aide les apprenants à acquérir ou à développer les compétences prévues dans un programme donné. Un enseignant est un technicien qui met en œuvre les techniques apprises et organise les apprentissages (Paquay, 1994, p.12). C'est une personne qualifiée qui est habilitée à placer « les élèves en situation de producteurs de savoir » (Morge, 2001). Pour (Boilevin & Dumas-Carré, 2001), l'enseignant est le guide qui aide « les élèves à construire des connaissances à l'occasion d'interactions didactiques » (Boilevin & Dumas-Carré, 2001). Pour cela, l'enseignant est tenu de « mettre à la disposition de l'élève un environnement didactique qui se doit d'être facilitateur pour son apprentissage, pour la construction de ses connaissances » (Giordan & Guichard, 2004). En un mot, l'enseignant devient le créateur « des conditions pour que l'élève réalise les tâches afférentes à la situation et fournisse les efforts requis pour la réalisation de ces tâches » (Musial & Tricot, 2008).

L'enseignant est donc un guide intellectuel qui soutient, oriente les élèves dans le cadre d'un processus d'apprentissage. En effet, il joue un rôle déterminant dans le développement intellectuel, social, voire émotionnel des apprenants. Sa responsabilité est d'autant plus grande qu'il planifie et dispense les cours dans un environnement d'apprentissage positif et inclusif, évalue les progressions des apprenants, prend des mesures positives et adéquates pour une bonne acquisition des savoirs et des compétences par les apprenants. Cela implique que les enseignants devraient être dotés de plusieurs qualités notamment : des connaissances solides dans leurs matières, des compétences de communication, des capacités à motiver les apprenants pour une meilleure acquisition des savoirs.

I.1.3. L'enseignement

L'enseignement ou l'activité d'enseignement a donné lieu à un très grand nombre de travaux, portant sur des disciplines variées comme : la philosophie de l'éducation (Reboul, 1981 ; Scheffler, 2003) ; la pédagogie (Anderson & Burns, 1989) ; la psychologie du développement (Strauss, 2005) ; l'éthologie (Premack & Premack, 1996), etc. Bien qu'une définition large et complète ne puisse être tirée de la synthèse de ces travaux, il est utile de dire que l'enseignement s'applique à la fois dans les domaines scolaires et non scolaires. Ainsi, d'après le *Dictionnaire Larousse*, l'enseignement est l'action, la manière d'enseigner, de transmettre les connaissances. Il s'agit, en d'autres termes, d'un ensemble de pratiques élaborées par un enseignant dans le but de transmettre/transférer les compétences à un apprenant dans un cadre précis. Legendre (1993, p.507), définit l'enseignement comme étant le « processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; [l'] ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique ». C'est, aussi, « toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter » (Gage, 1963, p.96).

Dans le même sillage, Dessus (2008, p.2) considère l'enseignement comme étant « une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) élève(s) ». C'est aussi, selon lui, « une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élève(s) » (Dessus, 2008, p.2). Pour Draelants et Cattonar (2022, p.167), l'enseignement est « une activité professionnelle qui implique l'apprentissage de savoirs et savoir-faire spécifiques (didactiques, pédagogiques, psycho-relationnels, etc. ». Au regard de ces définitions, nous pouvons retenir que l'enseignement a pour but de susciter un apprentissage de la part des élèves ; ce qui suppose comme préalables la maîtrise d'un contenu et l'acquisition d'habiletés ou d'informations. Enseigner, dans ce sillage, correspond à un processus qui consiste à « susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent » (Not, 1987, p.59).

En règle générale, les experts ont identifié six modèles principaux susceptibles d'influencer les conceptions de l'enseignement :

-Le modèle de l'empreinte (depuis l'Antiquité) : Apprendre, c'est recevoir des savoirs ;

- Le modèle béhavioriste (depuis la 1^{ère} moitié du XX^e siècle) : Apprendre, c'est modifier le comportement ;
- Le modèle cognitiviste (début 1940) : Apprendre, c'est traiter, interpréter et stocker de l'information ;
- Le modèle constructiviste (début 1950) : Apprendre, c'est construire ses connaissances ;
- Le modèle socio-constructiviste (début 1960) : Apprendre, c'est construire ses connaissances avec autrui ;
- Le modèle connectiviste (2003) : Apprendre, c'est un processus de connexions.

I.1.4. L'apprentissage

Le terme apprentissage est apparu au XIV^e siècle. Aujourd'hui, l'apprentissage désigne l'activité intellectuelle qui permet à un apprenant d'acquérir des connaissances non innées, des compétences ou des attitudes. C'est un processus qui implique une participation active de l'apprenant et qui se déroule dans un cadre spécifique. Pour être efficace, ce processus nécessite une activité guidée. De Landsheere (1979, pp.559-560) définit l'apprentissage comme étant le « processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement ». Le *Dictionnaire de Psychologie* (1999) définit, quant à lui, l'apprentissage comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation ».

Pour Beillerot (1989), l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. Develay (1992) apporte une légère nuance, au niveau du processus car, il voit en l'apprentissage, un processus mystérieux qui, en prélevant de l'information, permet à l'individu de se transformer psychiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie. En d'autres termes, il transparaît de ces deux auteurs, deux approches différentes, bien que souvent complémentaires. Beillerot y voit un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir. À l'opposé de ce dernier, Develay y voit une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs (Roch, 2016, p.15).

Au-delà de ces définitions, il peut être fait appel à trois auteurs, notamment Jonnaert, Vander Borgh et Alipour. Pour les deux premiers, le concept d'apprentissage désigne :

Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances [...]. (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 266).

La dernière, quant à elle, définit l'apprentissage comme « un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit ; mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant ». (Alipour, 2018, p.9).

Si tant est qu'apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (Bruner, 1996) ou un « processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir » (De Ketele, 1989), alors il y a un lien évident entre enseignement et apprentissage. La socioconstructiviste Danielle Raymond établit un lien fort intéressant entre les deux concepts. Pour elle, « enseigner » consiste à « créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), [...] pour assurer le développement des compétences transférables » (Raymond, 2006, p.121).

I.1.5. L'enseignement-apprentissage

Au regard de tout ce qui précède, l'enseignement-apprentissage renvoie aux interactions entre les apprenants et les enseignants. C'est, du moins, ce qui transparaît des travaux de Altet (1994, 1996, 2000), Altet, Bru et Blanchard-Laville (2002-2012), mais aussi des travaux anglo-saxons tels que ceux de Hattie (2003, 2009) ou des travaux nord-américains de Hamre, R. C. Pianta et *al.* (2013). L'enseignement-apprentissage renvoie donc à un processus interactif au cours duquel interviennent les enseignants et les apprenants dans le but de faciliter l'apprentissage. En effet, Il s'agit d'un processus collaboratif, significatif et inclusif favorisant le développement personnel, professionnel et la socialisation des acteurs.

I.1.6. Grammaire

Définir le terme *grammaire* n'est pas une sinécure. C'est d'ailleurs pour cette raison que Germain et Séguin (1995, p.31) y ont consacré une analyse. Ainsi, dans leur ouvrage intitulé *Le point sur la grammaire en didactique des langues* ils affirment : « faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une, mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire ». D'autres auteurs (Galisson et Coste, 1976 ; Besse et Porquier, 1984/1991

; Beacco, 2010 ; etc.) s'y sont consacrés sans pour autant parvenir à une définition consensuelle. C'est dire que le terme grammaire revêt plusieurs acceptions (voir Chiss, 1979 ; Combettes et Lagarde, 1982). C'est un terme polysémique qui désigne entre autre : l'ensemble des règles d'une langue (ainsi, on parle de grammaire du français, du latin, etc.) ; la connaissance approfondie de ces règles par des individus (grammaire intuitive) ; une sous-discipline de la discipline de français ; une activité scolaire en lien avec la discipline, etc. Selon Elalouf (2006), « cette multiplicité d'usages du terme constitue une source potentielle de difficultés et de confusions ».

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde*, Cuq (2003, p.118), propose plusieurs définitions de la grammaire. Pour lui, la grammaire est « un principe d'organisation propre à une langue et intériorisé par les locuteurs de cette langue ». C'est aussi « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement » ou une « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de la grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique, etc. » (Cuq, *ibid.*). Enfin, la grammaire désigne « les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue » (Cuq, *ibid.*). Pour Chiss et David, la grammaire est perçue sous l'angle d'une science. À ce titre, ils définissent la grammaire comme la « théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique [ou] comme [un] ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme « bon usage » (Chiss et David, 2011, p.10). Le terme grammaire dépend donc du point de vue selon lequel on envisage la langue (Flaux, 1993). D'après l'encyclopédie *Encarta*, la grammaire est « l'ensemble des règles qui régissent une langue ». Ce terme désigne par extension, une discipline scolaire.

En ce qui concerne le présent travail, l'accent sera mis sur la conception de la grammaire en tant que sous discipline de la discipline de français. De manière générale, la grammaire désigne l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. La grammaire française renvoie donc à l'étude systématique des éléments constitutifs et du fonctionnement de la langue française. L'enseignement de la grammaire en classe de français est régi par un certain nombre de principes et objectifs, recommandés par les textes officiels. Les nouvelles dispositions mises sur pied par ces textes recommandent que l'on mette un accent sur la pratique du français courant (écrit et oral) qui passe par la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue ainsi que la capacité à réinvestir en contexte les structures

grammaticales étudiées. Autrement dit, tout apprentissage de la grammaire doit viser l'usage correct de la langue dans des situations variées de communication.

Au lycée au Cameroun, deux types de grammaire sont principalement enseignés : la grammaire descriptive et la grammaire de texte :

La grammaire descriptive cherche à décrire le fonctionnement de la langue française telle qu'elle est utilisée aujourd'hui. Elle s'attarde sur les règles et régularités qui régissent la langue, sans chercher à juger ni à les prescrire. L'enseignement de la grammaire descriptive au lycée vise à :

- Développer chez les élèves une conscience de la structure de la langue : les parties du discours, les fonctions syntaxiques, les temps verbaux, etc.
- Améliorer leur maîtrise de la langue : l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, etc.
- Permettre aux apprenants d'avoir des outils nécessaires pour analyser et comprendre des textes de nature et d'époques différentes.

La grammaire de texte quant à elle, s'intéresse à la façon dont les phrases s'articulent entre elles pour créer du sens et construire un discours. Elle s'attarde sur les notions de cohésion et de cohérence. L'enseignement de la grammaire de texte vise à :

- Développer chez les élèves une compréhension fine des mécanismes du discours : les connecteurs logiques, les anaphores, etc.
- Améliorer chez l'apprenant, sa capacité à produire des textes clairs, organisés et argumentés.
- Donner aux apprenants des outils nécessaires pour analyser et comprendre des textes complexes, notamment des textes argumentatifs et explicatifs.

L'enseignement de la grammaire au lycée est donc un enjeu très important car, il permet aux apprenants de maîtriser la langue et de développer leur compétence de communication. Il est donc important que cet enseignement soit motivant, actif, impliquant, pour un apprentissage effectif et réussi. Pour cela, l'enseignant doit partir des situations réelles et pertinentes et valoriser la créativité et l'expression personnelle des apprenants. Face à ce défi, il est nécessaire de questionner les acteurs de la chaîne éducative quant à la finalité de cet enseignement.

I.1.7. Compétence écrite

Le concept de *compétence* est largement utilisé aujourd'hui, quel que soit le domaine. On l'évoque et l'utilise aussi bien dans les activités de la vie quotidienne que dans le cadre des activités professionnelles. De même, la littérature consacrée à la compétence s'avère très riche. De nombreuses définitions ont été proposées par diverses disciplines (sociologie, science de

gestion, science de l'éducation, psychologie, didactique, etc.). De Montmollin, (1984, p.122) se situant dans une approche cognitive, définit la compétence comme un « ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Landsheere (1988) y voit une « capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante » alors que Michel et Ledru (1991) la décrivent comme la « capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné ». En définitive, c'est la « capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2002).

En didactique des langues, la compétence repose sur deux composantes à savoir la compétence écrite et la compétence orale. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons uniquement au volet écrit de la compétence.

Au regard de ce qui précède, la compétence écrite peut être définie comme « un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »⁴. En clair, la compétence écrite est une forme de communication conçue autour des savoir-faire et des stratégies que l'apprenant est appelé à maîtriser, graduellement, lors de l'apprentissage scolaire.

En règle générale, la compétence écrite se subdivise en deux volets : la réception et la production. S'agissant de la compréhension écrite, elle porte sur les documents écrits et un questionnaire utile pour la compréhension dudit document. Elle permet de dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée et d'analyser le contenu d'un document d'intérêt général. Quant à la production écrite, elle permet de vérifier l'habileté de l'apprenant à produire un texte et à exprimer une attitude personnelle sur un thème général. Étant donné que la compétence mobilise plusieurs savoirs (Aubret & Pigeyre, 1993 ; Bellier, 1999b ; Gilbert, 2006 ; Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008 ; Leplat, 2000 ; Lichtenberger, 2003 ; Pastré, 1999), la compétence écrite va elle aussi prendre en compte tous les objectifs (linguistique, communicatif et culturel).

I-2-Revue de littérature

Aucune investigation ne se veut neutre. Elle prend toujours appui sur un certain nombre d'écrits parfois controversés. Ainsi, pour asseoir notre raisonnement nous passons en revue les

⁴ Programmes d'études en FL2 (1997): <http://www.edu.gov.mb.ca>

écrits de nos prédécesseurs. Il s'agit de la revue de littérature perçue comme l'ensemble des productions scientifiques sur un sujet. Pour Ouellet (1981, 49), la revue de littérature consiste à faire « l'état de la question, grâce à l'établissement des fondements théoriques des problèmes résolus ou à résoudre, les méthodes employées avec ou sans succès, plus ou moins de réussite ».

C'est un inventaire de connaissances sur une question d'étude. La revue de littérature permet donc de recenser, de façon raisonnée, ce qui a été dit sur un thème. C'est un travail qui vise à inscrire, dans une descendance scientifique, la recherche que l'on mène. Dans le cadre de la présente étude, nous essayons de situer notre travail par rapport à d'autres, ayant abordé un sujet connexe.

Bechiri (2018) a travaillé sur l'approche par les compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire. Pour elle, l'enseignement de la grammaire semble faillir à sa mission, car les enseignants ne suivent pas à la lettre ce qui est prescrit par les textes officiels. En effet, note-t-elle, ces enseignants sont influencés par l'approche traditionnelle. Raison pour laquelle ils font encore l'enseignement magistral, en lieu et place de l'approche par les compétences. Ainsi, les contenus enseignés s'assimilent à des objets enseignés qui restent calqués dans les livres. Par conséquent, soutient-elle, il est fréquent de trouver dans une ville algérienne un même cours de français, calqué dans le manuel scolaire au programme, dispensé par plusieurs enseignants. Pour sortir de ce cycle anti-pédagogique, elle suggère ainsi une étroite collaboration entre les enseignants et les inspecteurs.

Daouaga Samari a publié en 2018, un article dans lequel il interroge les pratiques d'enseignement de l'approche par les compétences ainsi que les représentations construites de cette approche par deux enseignantes de français de la ville de N'Gaoundéré. Pour lui, l'APC a apporté à l'enseignement du français au Cameroun des innovations certes pertinentes mais aussi discutables. De même, il a identifié un certain nombre de difficultés matérielles dans la mise en œuvre de l'APC, au rang desquelles : la difficulté pour les enseignants à élaborer un corpus en rapport avec certaines familles de situations et la gestion difficile du temps due à la réduction de la durée des leçons.

Dans le même sillage, Chartrand (1995) a publié un ouvrage collectif, constitué de quatorze contributions d'auteurs. Dans ledit ouvrage, la question de l'enseignement de la grammaire est abordée. Ainsi, les auteurs font le constat de l'échec de l'enseignement de la grammaire dans la majorité des cas et proposent d'autres démarches. Il s'agit, d'abord, de la mise en œuvre d'une démarche inductive à partir de la constitution d'un corpus pour l'observation. Ensuite, le choix des théories de référence et la définition des contenus d'enseignement de la langue et de la grammaire.

Au-delà des analyses faites par les auteurs précédents, Avezard-Roger et Corteel, dans un article publié en 2020 font le constat selon lequel les enseignants et les apprenants éprouvent depuis longtemps un désamour pour la grammaire. Selon eux, les enseignants éprouvent des difficultés face à l'enseignement de cette matière étant donné qu'ils se limitent aux connaissances théoriques et ont du mal à bâtir de véritables contenus liés à cette discipline. Ils affirment par ailleurs que pour les élèves, la grammaire est dépourvue de finalité par conséquent sans intérêt, inutile. Face à ces difficultés, l'enseignement de la grammaire demeure un problème car bien loin d'être un apprentissage fonctionnel, l'enseignement- apprentissage de la grammaire demeure mécanique.

Soboleva (2021), dans un article, établit une différence entre la méthode traditionnelle et l'approche communicative. Il affirme que dans l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire doit suivre la démarche inductive (observation- réflexion- élaboration de la règle- exercice d'application- production orale ou écrite), contrairement à l'approche traditionnelle qui veut que l'on commence par l'explication de la règle suivie des exercices d'application et de production. Il montre, par ailleurs, que le statut de l'erreur a été modifié et désormais l'erreur n'est plus jugée de manière sévère.

S'agissant de l'expression écrite, plusieurs auteurs s'y sont consacrés. Ainsi, Nguyen Viet Anh (2011) a publié un article qui clarifie le concept de compétence de production écrite dans l'APC. En effet, l'APC met en exergue l'expression écrite sous un angle pragmatique. Autrement dit, l'écrit est « un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques » (Nguyen, 2011, p. 256).

Embombo Evina (2016) a mené une recherche sur les causes des mauvaises performances des élèves en expression écrite. Pour elle, les mauvaises performances des apprenants en expression écrite sont dues à un désintérêt à certains aspects rédactionnels. Pour résoudre ce problème, elle propose que l'on adopte une approche spécifique pour enseigner l'écrit notamment : la révision des méthodes, la prise en compte de l'environnement de l'apprenant, de ses aptitudes langagières et de ses compétences de lecture. Elle propose pour conclure, qu'il faut mettre un accent sur le doublet lecture-écriture ; insister sur les séances de dictée et amener les apprenants à consulter des dictionnaires.

En novembre 2016, Nkoueté a soutenu un mémoire de Master en Science de l'éducation et ingénierie éducative à l'Université de Yaoundé I. Dans ce travail, il montre que la mauvaise performance des apprenants du premier cycle en expression écrite est due aux lacunes du système enseignement-évaluation. Pour lui, le manque de qualification professionnelle des

enseignants et la démotivation des apprenants sont à l'origine des mauvaises notes observées en expression écrite.

Dans sa Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, De Carlos s'est appesanti sur le concept de représentation en montrant qu'il est emprunté à la psychologie sociale. Il est par la suite, remonté à la préhistoire pour analyser l'adaptation du concept de représentation et surtout sa transposition didactique.

En 2018, Alipour a consacré une recherche doctorale en traduction (option : terminologie). En partant des courants constructivistes et socioconstructivistes, l'auteur s'est fixé pour objectif de développer des méthodes d'enseignement-apprentissage novatrices pour permettre aux futurs traducteurs d'assimiler efficacement le lexique spécialisé afin de l'utiliser adéquatement dans l'exercice de leur profession.

Martineau a soutenu en juin 2007 un mémoire de Maîtrise en Linguistique. Partant d'un échantillon constitué de 56 futurs enseignants (dont 37 sont à leur première année du programme et 19 finissants de quatrième année) de français langue seconde (FL2), l'auteur mesure, non seulement, l'état des connaissances grammaticales, mais aussi évalue l'opinion (les représentations) des participants à l'égard de l'enseignement grammatical. Compte tenu des contraintes et autres obstacles relevés, l'auteur achève son travail par des recommandations suivantes : le développement des connaissances grammaticales métalinguistiques doit faire l'objet d'un enseignement systématique dans un programme de formation des enseignants de L2 ; les cours visant à développer de telles connaissances sont plus efficaces lorsqu'ils suivent une démarche de nature procédurale qui permet au futur enseignant d'être actif dans son propre apprentissage.

I-3-Théories relatives au sujet

Vorms (2009, p.1) définit la théorie comme étant la « forme que prend en général la connaissance qui résulte des observations et des expérimentations des scientifiques portant sur un domaine particulier de phénomènes ». De la sorte et selon elle, une théorie se distingue d'un simple compte rendu d'observation par le fait qu'elle exprime des hypothèses générales à propos des phénomènes qu'elle décrit. Allant dans le même sens, *Le Dictionnaire Larousse* (2006 : 1052) dit de la théorie qu'elle est « un ensemble d'idées, de pensées, de réflexions développées par un ou plusieurs auteurs et qui a pour mission, de donner une explication intelligible à un ou plusieurs phénomènes déterminés ». Elle permet donc au chercheur de mieux expliquer un phénomène et d'établir des liens entre les variables afin d'analyser son objet d'étude et d'élaborer de nouvelles connaissances. Le choix d'une ou des théories d'analyse est toujours

subordonné aux objectifs de ladite recherche. Ainsi, notre sujet s'appuie sur des théories telles que le constructivisme, le socio-constructivisme et la théorie des représentations.

I.3.1. Le constructivisme

Le constructivisme, développé par Piaget en réaction au behaviorisme, met en avant le fait que « les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent ». C'est donc « une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale » (Kerzil, 2009, p.112). Ici, les individus construisent activement de nouvelles connaissances à partir de leurs expériences. Autrement dit, cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle la construction de sa vision du monde est tributaire des expériences vécues. La connaissance n'est donc pas transmise, l'apprentissage est un processus actif et situé et les connaissances antérieures influencent l'apprentissage. Bourdieu parlera de constructivisme structuraliste, entendu comme le modèle d'analyse en sciences sociales à la jonction de l'objectif et du subjectif. Pour lui, le constructivisme renvoie à la genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont sociales, en particulier de ce qu'il appelle champs (Bourdieu, 1987, p.5).

Le constructivisme, largement reconnu aujourd'hui comme l'une des approches principales en didactique des sciences (Matthews, 1997), est une approche pédagogique qui met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de sa propre connaissance. Les théories constructivistes de l'apprentissage sont donc essentielles. Car, elles permettent de travailler le sens et la durabilité de ce que les élèves doivent apprendre : ce qu'ils construisent se fait à partir de leurs expériences passées, par reconfigurations successives de leurs acquis.

Cette théorie s'applique à notre sujet dans la mesure où pour développer sa compétence écrite, l'apprenant a besoin de construire son propre savoir. Il s'agit d'une théorie qui favorise mieux la perspective d'apprentissage, met l'apprenant au centre de tout dispositif de formation, autrement dit, l'apprenant est le maître de ses apprentissages. Cette théorie prend en considération les prérequis des apprenants, leurs conceptions ainsi que leurs représentations, favorise et provoque les situations-problèmes, confronte l'apprenant à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage.

I.3.2. Le socio-constructivisme

Le socioconstructivisme s'apparente souvent à la psychologie sociale ou socio-cognitive. Il s'agit d'une extension du constructivisme qui met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale et de la culture dans le développement cognitif. Cette théorie soutient que la connaissance est construite socialement par des individus lorsqu'ils interagissent avec les autres et avec leur environnement. Legendre (2008) pense que le socioconstructivisme renvoie d'abord et avant tout à un choix paradigmatique, une certaine vision du monde propre à orienter nos représentations, nos intentions, nos projets et nos actions. C'est pourquoi elle affirme que :

D'un point de vue socioconstructiviste, les savoirs transmis en contexte scolaire ne sont pas abordés comme des contenus à mémoriser, mais bien comme des constructions cognitives, sociales et culturelles complexes qui ont une histoire, s'inscrivent dans des contextes sociaux et sont reliés à des pratiques. Les savoirs ne sont donc pas désincarnés puisqu'ils sont portés par des personnes, des institutions, des cultures et sont reliés à des activités ou des projets dont ils tirent en partie leur signification (Legendre, 2008, p.69).

Autrement dit, le socioconstructivisme est basé sur le fait que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise de même que dans un cadre historique et culturel. Pour Martinez (1989), l'objet d'étude du socioconstructivisme est non seulement l'apprentissage mais aussi et surtout l'enseignement.

L'approche par les compétences recommande des interactions dans le processus d'apprentissage. Il est question pour les apprenants de travailler en groupes ou en équipes avec l'aide des pairs afin de construire des connaissances et résoudre des problèmes. Selon cette approche, l'enseignement de la grammaire ne doit plus se faire de manière transmissive mais plutôt dans une approche socio-constructiviste. Les connaissances grammaticales doivent être construites de manière active par les apprenants grâce à leurs interactions avec les autres, dans des contextes sociaux bien définis. En expression écrite, la construction des savoirs se fait également de manière collaborative car, il est question pour l'enseignant, de guider l'apprenant afin que celui-ci puisse exprimer ses idées de manière logique en passant du mot à la phrase ; puis de la phrase au paragraphe.

I.3.3. La théorie des représentations

S'agissant de la théorie des représentations, elle se situe au carrefour entre l'individuel et le social. Une représentation « est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet ». Pour Rouquette,

La représentation se manifeste de façon complexe et plurielle. Elle tient à la fois du savoir, de la théorie, de la croyance et de l'attitude. Elle résume une certaine expérience du monde qui ne se dissocie pas de son interprétation ; elle exprime un système de valeurs et commande la mise en œuvre d'une éthique ; elle absorbe le passé pour organiser l'avenir. Elle se repère aussi bien dans les productions idéologiques de la culture que dans certaines idiosyncrasies individuelles ou minoritaires. Elle surgit à chaque instant de la vie quotidienne, mais aussi là où on l'attendrait le moins, dans le discours scientifique par exemple. (Rouquette, 1994, p. 168).

Cette théorie permet de comprendre comment les individus construisent et utilisent les savoirs. Pour Abric, les représentations sont « déterminées par le sujet lui-même, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social » (Abric, 1989). En rapport avec notre étude, cette théorie permet de mieux comprendre les opinions des enseignants quant à l'enseignement de la grammaire ainsi que l'influence de ces conceptions sur le choix des méthodes utilisées.

Ainsi, nous pouvons mentionner que notre travail s'appuie essentiellement sur la théorie des représentations dans la mesure où, cette théorie permet de comprendre comment les individus interprètent et construisent des réalités. Il est clair que, la manière dont les individus se représentent certaines réalités influence parfaitement leurs attitudes et interactions. Les représentations jouent donc un rôle très important dans le cadre de notre étude car, elles permettent de mieux comprendre le choix des méthodes d'enseignement de la grammaire par les enseignants et le développement de la compétence écrite par les apprenants.

CHAPITRE II

REPRÉSENTATIONS ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES

Ce chapitre se propose, d'abord, de présenter la place des représentations dans l'enseignement-apprentissage, ensuite, d'analyser l'évolution de l'enseignement-apprentissage de la grammaire au fil des méthodologies. Enfin, il sera question d'élaborer les variables (dépendante et indépendante) mobilisées dans le cadre de ce travail.

II-1- La place des représentations dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Les représentations ont une importance capitale dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans la mesure où elles définissent les pratiques enseignantes des acteurs (enseignants). Les représentations influencent les pratiques pédagogiques des enseignants et affectent l'apprentissage ainsi que les résultats des apprenants. Selon Perron (2018), il existe deux types de représentations : les représentations objectives et les représentations subjectives.

II.1.1. Les représentations objectives

Ce sont des représentations basées sur des faits et observations partagées. Elles sont indépendantes des expériences ou des attitudes personnelles des individus. Elles créent une compréhension commune entre individus et offrent un cadre objectif pour analyser les problèmes.

Dans ce cadre, les conceptions de la grammaire peuvent changer et évoluer selon les méthodes et approches utilisées. Ainsi chaque méthode d'apprentissage a sa propre représentation de la grammaire et celle-ci change au fil des ans et selon les approches (Perron, 2018, p.39). Cela suppose que chaque manuel a sa méthode propre pour enseigner le français. L'enseignant, dans ce cas, est influencé par l'approche méthodologique du manuel utilisé, ou alors par celle qu'il maîtrise le mieux.

En clair, les méthodes utilisées par les enseignants, pour dispenser leurs leçons de grammaire sont tributaires des représentations, des perceptions de cette matière en lien avec les programmes. Ainsi, les représentations varient, suivant les conceptions, en fonction des méthodes, des points de vue ou des façons d'appréhender les choses par les enseignants ; ce qui induit un lien absolument nécessaire avec les différentes méthodologies, développées dans la partie suivante.

II.1.2. Les représentations subjectives

Ce sont des représentations mentales qui sont influencées par les expériences, les croyances, les valeurs et attitudes personnelles d'un individu. Elles sont souvent uniques et peuvent évoluer au fur et à mesure que les individus acquièrent de nouvelles expériences.

Elles renvoient, selon Perron (2018), aux représentations affectives et intellectuelles. Pour cet auteur, les représentations de la grammaire ont un lien significatif avec la classe linguistique de la langue maternelle de l'individu (enseignant). Elles découlent donc de son expérience personnelle et de ses croyances. De fait, il existe un lien entre la grammaire telle que conçue dans la langue française et la façon dont la grammaire est envisagée dans la langue maternelle. Cela suppose que la langue maternelle de l'individu (enseignant) a une influence sur sa façon d'enseigner la grammaire.

En définitive, il est avéré que, selon que l'on se place dans une approche objective ou subjective, les représentations grammaticales peuvent varier. En effet, la compétence grammaticale peut changer selon les époques, les méthodes, les méthodologies, mais aussi des expériences linguistiques de chaque acteur c'est-à-dire la langue maternelle, les expériences antérieures avec la grammaire et le contexte social de l'individu.

II-2-La place de la grammaire selon les méthodologies

Au premier cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement de la langue française est subdivisé en quatre parties : le vocabulaire ; l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. La grammaire fait donc partie des matières fondamentales de l'enseignement d'une langue. Cet enseignement se fonde sur l'apprentissage des règles permettant de structurer la langue afin d'avoir une connaissance plus approfondie de celle-ci. C'est dire que la grammaire est à la base de toutes les compétences langagières. Bentolila (2006, p.1), dans son article intitulé « Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire », affirme : « le pouvoir grammatical est libérateur : il permet à l'homme d'imposer son intelligence au monde » Autrement dit, la grammaire joue un rôle très important dans la connaissance d'une langue. Elle permet à l'homme non seulement de mieux s'exprimer, mais également d'avoir un pouvoir sur la société. À l'école, l'enseignement de la grammaire a pour objectif de décrire et élaborer des règles effectives qui régissent une langue, dont la finalité serait de permettre aux apprenants de développer des compétences de communication (écrite et/ou orale). Pour Brunot (1908 :63), « la grammaire ne devrait pas être enseignée pour elle-même, elle devrait être un moyen indispensable pour lire et écrire ». Autrement dit, l'enseignement de la grammaire devrait viser chez l'apprenant sa compétence de lecture et d'écriture. Pour ce faire, cet enseignement doit se

faire suivant une méthodologie précise. D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*,

Une méthodologie désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement-apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées (Cuq, 2004, p.166).

C'est dire que la méthodologie renvoie aux conceptions, procédés, et méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées par des acteurs de la communauté éducative pendant une période donnée. Comme toute discipline, l'enseignement/apprentissage de la grammaire a connu une évolution considérable. Depuis le XIX^e siècle, on a dénombré plusieurs courants méthodologiques. Au nombre de ces méthodologies, nous pouvons citer la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction », la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audio-orale, la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative.

II.2.1. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie traditionnelle

Encore appelée la méthodologie de la grammaire-traduction, elle est née au XVIII^e siècle et a été bien appliquée pendant la première moitié du XIX^e siècle. Il s'agit d'une méthodologie ancienne calquée sur l'enseignement des langues étrangères qui accorde une place importante à la grammaire et à l'enseignement des langues. L'objectif principal étant l'apprentissage linguistique, elle se caractérise par l'apprentissage par cœur des règles de grammaire (mémorisation-restitution). Ici, la grammaire s'enseigne de manière explicite. Dès le début de la leçon, l'enseignant énonce et explique les règles grammaticales. Par la suite, les apprenants se chargent d'appliquer ces règles dans des exercices. Ainsi, l'apprenant se réduit à un exécutant qui mémorise et applique tout simplement les règles de grammaire tandis que l'enseignant est le détenteur du savoir et de l'autorité. Il est impossible pour l'apprenant de prendre des initiatives car l'interaction se fait à sens unique (de l'enseignant vers les apprenants). L'enseignement se caractérise par le choix des corpus par l'enseignant, la préparation des exercices soumis aux apprenants et la correction de ces exercices. D'après Tagliante (1994), l'enseignement de la grammaire, selon l'approche traditionnelle, se fait de manière déductive et respecte le canevas suivant : « énoncé des règles, illustrations et traduction

des exemples donnés, vérifications à l'aide d'exercices de versions et de thèmes ». Selon (Chetoui et Léonetti (2011, p.8), la grammaire dans la méthodologie traditionnelle se perçoit comme « une structure de base que l'apprenant apprend par cœur et qui sert de modèle pour produire d'autres phrases ». Cette méthodologie place l'écrit au premier plan car elle a pour support d'activités les textes littéraires et privilégie la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. Elle établit donc un rapprochement entre la langue étrangère et maternelle, la langue étrangère étant présentée comme un ensemble de règles grammaticales et l'objectif étant de permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique appropriée. Dans les manuels qui adoptent la méthodologie traditionnelle, c'est-à-dire la démarche déductive et analytique, l'accent est surtout mis sur l'analyse grammaticale ou l'analyse logique. Dans ce cas, s'agissant du statut de l'enseignant, celui-ci détient le savoir et le transmet verticalement.

Cependant, l'efficacité de cette méthode va s'avérer limitée car bien qu'elle ait permis l'apprentissage des règles de grammaire en langue étrangère, elle ne favorisait pas l'autonomie de l'apprenant ; ce qui rendait également limitée la compétence grammaticale et langagière de celui-ci. Ainsi, dès la moitié du XVIII^e siècle, la société aura un penchant vers un apprentissage pratique de la langue ; ce qui va susciter la naissance d'une nouvelle méthodologie dite directe.

II.2.2. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers la fin du XIX^e siècle et sera beaucoup utilisée au début du XX^e siècle. Elle découle de l'évolution de la méthodologie traditionnelle et est considérée comme la première méthodologie imposée aux enseignants de langue étrangère. En France, l'expression « méthode directe » a été utilisée pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901 qui l'opposait automatiquement à la méthodologie de grammaire-traduction à cause de son principe direct. Compte tenu des besoins sociaux constatés à cette période, les États tels que la France vont solliciter une ouverture sur l'étranger. Pour ce faire, l'apprentissage de la langue doit évoluer et l'on va migrer vers un objectif plus pratique. C'est ainsi qu'apparaît la méthodologie directe qui vient pallier aux insuffisances de la méthodologie traditionnelle. Selon Puren (1988), l'expression « méthode directe » désigne, à l'origine, « l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement-apprentissage » (Puren, 1988, p.82). Mais, au fil du temps, on lui donnera le nom de méthodologie. Car, elle va s'opposer à la méthodologie traditionnelle et imposer l'utilisation des nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage. Ainsi, on partira d'une démarche

déductive (des règles aux illustrations) telle que prônée dans la méthodologie traditionnelle, à une démarche inductive (des illustrations aux règles) recommandée par la méthodologie directe. Il n'est plus question d'apprendre à tout prix les règles de grammaire, mais de faire usage de la langue de manière pratique. Autrement dit, l'étude d'une langue ne devra plus se limiter à la maîtrise de ses outils mais elle devra être utilisée pour communiquer. L'enseignement de la grammaire ne se fait plus de manière déductive mais plutôt de manière inductive car on n'explique plus la règle comme dans la méthodologie traditionnelle, mais on privilégie plutôt les exercices oraux et les questions réponses guidées par l'enseignant. L'accent est donc mis sur l'oral. En effet, « aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir » (Germain et Seguin, 1995, p.20). C'est une méthodologie qui développe l'esprit créatif tant chez l'enseignant que chez l'élève car elle appelle à la conception de nouveaux exercices de grammaire qui permettront à l'apprenant de s'exprimer directement sans traduction faite en sa langue initiale, mieux, de raisonner de manière instantanée en langue étrangère en utilisant rationnellement les connaissances grammaticales. Ici, il est question d'enseigner aux apprenants à « penser directement dans la langue cible » Dans ce cas, l'enseignement du vocabulaire est plus important que celui de la grammaire. Selon Germain et Seguin (1995, p.21), « tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire ainsi que la façon de faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales ». Pour enseigner la grammaire, on procède d'abord par l'observation et la répétition des formes grammaticales, ensuite, par l'assimilation des régularités à partir des exercices de réflexion grammaticale et enfin par le réemploi de ces formes à partir desquelles découle la règle. Cette méthodologie qui s'est vue officialisée et imposée par les pouvoirs publics a favorisé l'étude des langues de manière plus pratique et cela a eu un impact considérable sur les échanges sociaux. Cependant, elle a eu des faiblesses dans la mesure où elle est centrée sur l'oral ce qui limite la compétence écrite de l'apprenant. L'on assistera donc à la naissance d'une nouvelle méthodologie appelée méthodologie active.

II.2.3. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie active

Encore appelée méthodologie éclectique, méthodologie mixte ou de synthèse, la méthodologie active a été utilisée en France des années 1920 aux années 1960. Elle avait pour objectif de créer un compromis entre des procédés de la méthodologie traditionnelle et ceux de la méthodologie directe. Il s'agit d'une méthode nouvelle, fondée sur la précédente, qui donne

la possibilité à l'élève de construire lui-même le savoir. Pour Marion, cité par Meirieu (2017, p.45),

La méthode active consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules mathématiques ou des leçons de géographie, mais qu'il les mette en pratique. Cette « mise en pratique » a le double avantage de combattre l'ennui et de favoriser la compréhension, de susciter l'implication et de permettre l'assimilation.

Cette méthode ne vient pas abolir la méthode directe, mais elle cherche plutôt à l'améliorer. Il est question ici de prendre du recul par rapport à la méthodologie directe sans pour autant rompre avec elle car la méthode active était déjà employée dans la méthodologie directe. Ainsi, Hirtz (1927) dira que :

La méthode directe est une méthode active. Mais elle n'est pas la seule. Elle ne fait pas non plus toujours une place assez grande à l'effort individuel et elle se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par le jeu bien réglé de demandes et de réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. La méthode directe a besoin d'être complétée.

Ici, l'accent est mis sur les exercices écrits de réemploi et sur l'enseignement de la prononciation par imitation. Cette méthode vise également à améliorer la méthode directe dans la mesure où elle passe d'un apprentissage instinctif de la grammaire à un apprentissage rationnel. Il n'est donc plus question de faire la grammaire pour la grammaire, mais il est plutôt question de comprendre pourquoi et comment fonctionnent les règles. La démarche utilisée ici est celle inductive car il ne s'agit plus d'expliquer les règles comme dans la méthodologie traditionnelle mais d'analyser des corpus afin de relever la règle. Le rôle de l'enseignant est de susciter en l'élève un engagement personnel, de le pousser à agir et à travailler concrètement afin de développer ses compétences. Cette méthodologie accorde certes une place importante au texte écrit en tant que support didactique, mais utilise également des auxiliaires audio-oraux tels que des gramophones et des radios. L'enseignement de la grammaire ne privilégie plus la méthode imitative puisqu'il est question d'amener les apprenants à réfléchir, à chercher eux-mêmes à comprendre les règles. Ils acquièrent donc leurs autonomies et peuvent désormais analyser les textes en faisant attention à la morphologie et à la syntaxe. Ici, l'apprenant se doit de comprendre les règles et non de les réciter. Ceci étant, on adopte la répétition extensive en lieu et place de la répétition intensive. Autrement dit, l'apprenant ne doit plus mémoriser pour reproduire intégralement mais plutôt mémoriser pour réinvestir dans d'autres situations. Il est donc actif et participe à la construction des savoirs.

II.2.4. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est développée aux USA au cours de la deuxième guerre mondiale. Dans le souci de former des personnes parlant autre langue que l'anglais on va mettre sur pied une nouvelle méthodologie appelée « méthodologie de l'armée ». La méthode audio-orale s'est donc inspirée de cette dernière. Elle avait pour but de faciliter la communication en langue étrangère. Elle s'appuyait sur la linguistique structurale et distributionnelle car elle considère la langue comme un ensemble d'unités discrètes formant un tout. L'oral est prioritaire ici car il est question de faciliter la communication. Pour Roulet (1972, p.35), « la grammaire ne consiste plus, comme dans les grammaires traditionnelles, en un ensemble de règles, mais en une liste de structures ». Ainsi, la grammaire se travaille par le biais des exercices structuraux, de substitution ou de transformation suite à la mémorisation de la structure modèle. Le support de cours est constitué de dialogues fabriqués. L'enseignement de la grammaire se fait de manière inductive. Après avoir présenté de nouvelles structures à travers des dialogues, l'on met l'accent sur des exercices structuraux qui amènent les apprenants à remplacer les éléments de la phrase ou à la transformer d'une structure à une autre (phrase affirmative/négative ; phrase déclarative/interrogative, etc.). L'apprenant se doit donc de réemployer la structure apprise dans des exercices qui lui sont proposés en présentant de nouvelles variations syntagmatiques car l'objectif ici est de maîtriser les règles syntaxiques.

II.2.5. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle a dominé la France dans les années 1960 et 1970. Il s'agit d'une méthodologie qui privilégie l'utilisation conjointe de l'image et du son dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il n'est donc pas question des cours radiophoniques ni des cours télévisés pris individuellement. Il s'agit des cours audiovisuels qui ont pour support des enregistrements magnétiques et des vues fixes. Elle a recours aux images qui ont pour rôle de rendre visible le contenu sémantique d'un énoncé et de faire valoir des signes non linguistiques tels que les mimiques, les gestes. En grammaire, on utilise les images qui permettent une compréhension directe sans l'intermédiaire de la règle. Autrement dit, l'apprenant peut saisir la règle à partir des images grâce à son intuition. Cette méthode est fondée sur la linguistique structurale. L'enseignement de la grammaire se fait de manière inductive. Il s'agit pour l'enseignant de présenter de nouvelles structures à l'aide des supports audio-visuels, de faire pratiquer oralement les apprenants, de procéder par des exercices de substitution qui permettent de mieux saisir la règle. Selon Germain et Seguin, (1998, p.25), elle est « fondée non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales

(comme c'est le cas dans la méthodologie audio- orale américaine), mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes ». L'accent est donc mis sur la syntaxe et ce qui importe, c'est la capacité de communiquer de l'apprenant. D'après Rivenc (1981), « jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire : le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation ».

II.2.6. L'enseignement de la grammaire selon l'approche communicative

Cette approche s'est développée en France vers les années 1970. Contrairement aux méthodologies précédentes, on lui donnera le nom d'« approche ». Ce terme a été conservé par les courants pédagogiques suivants. Ainsi, on parlera d'approche actionnelle et d'approche par les compétences. L'approche communicative est née des pédagogies actives. Elle met en premier lieu les besoins langagiers de l'apprenant. Autrement dit, elle vise prioritairement la communication efficace car les aspects linguistiques constituent la compétence grammaticale qui n'est considérée que comme étant l'une des composantes de la compétence de communication. L'apprentissage est considéré comme un processus actif inhérent à l'individu. Dans cette approche, les activités grammaticales sont diversifiées car l'enseignant propose aux apprenants plusieurs types d'exercices (exercices structuraux, syntaxiques notionnels, pragmatiques, etc.), l'objectif étant la communication. L'apprentissage de la grammaire est toujours orienté vers une tâche à accomplir. Les exercices grammaticaux permettent à l'apprenant d'apprendre par lui-même et de s'auto-corriger. Il est question de mener des activités concrètes, vraisemblables dans l'optique de permettre à l'apprenant de développer sa compétence de communication dans des conditions se rapprochant de la réalité. L'apprenant est désormais appelé à mener des activités qui lui permettront de communiquer, de s'exprimer car on passe des exercices formels à questions fermées aux exercices à questions ouvertes qui appellent à une réflexion personnelle de l'apprenant. Cette approche met donc l'accent sur les tâches à effectuer et l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle procède par des conceptualisations grammaticales à travers la présentation d'un contexte authentique par l'enseignant ; l'observation et l'induction par les apprenants ; la pratique guidée ; la systématisation et le réemploi en situation.

On ne saurait parler d'approche communicative sans parler l'approche par les compétences (APC) en vigueur dans le monde en général et au Cameroun en particulier. Cette approche, loin de se détacher des approches pédagogiques précédentes vient plutôt enrichir et

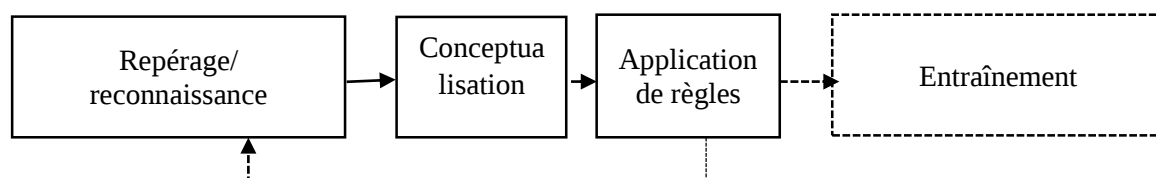
compléter la pédagogie par objectif avec son entrée par des situations de vie. Car, avec elle, l'enseignement ne vise plus uniquement la mobilisation des savoirs mais plutôt la capacité pour l'apprenant à pouvoir utiliser ces savoirs pour résoudre des problèmes concrets. L'apprenant devient donc un acteur dans la mesure où il doit construire son propre savoir en prenant le risque de faire des erreurs. L'APC privilégie le travail de groupe qui permet aux apprenants de partager leurs idées et de développer l'esprit critique. L'enseignant est donc un guide qui aide les apprenants en créant des situations pédagogiques propices à l'appropriation des savoirs et en aidant les apprenants devenir autonomes. Il accompagne et oriente l'apprenant dans ses recherches et l'amène à utiliser son savoir dans des situations réelles de la vie. L'APC est donc une approche pédagogique qui amène l'apprenant de développer des compétences qui lui permettent de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être permettant de réaliser des tâches concrètes ou de résoudre des problèmes de la vie.

En somme, l'étude des différents courants méthodologiques permet de déduire que l'approche utilisée par l'enseignant dépend de sa représentation. Dans le cas où la grammaire est traitée de manière explicite et déductive, alors la notion enseignée est au centre de l'enseignement-apprentissage. Pour cela, elle est considérée comme un élément indispensable de la leçon puisqu'elle est le sujet de la leçon. À l'opposé, dans le cas où la grammaire est envisagée de façon implicite et inductive, elle ne fait pas forcément l'objet d'une leçon. Dans ce cas, elle est intégrée dans un tout et contextualisée. Ainsi, elle représente un outil destiné à faciliter l'accession vers l'objectif visé, en donnant un sens à un acte de communication. On constate alors que, lorsqu'on enseigne la grammaire dans une l'approche traditionnelle, l'accent est mis sur la forme de la phrase alors que l'approche communicative privilégie le fond, la cohérence du texte. Puren distingue quatre grandes procédures d'enseignement de la grammaire. Celles-ci sont récapitulées dans le tableau ci-après.

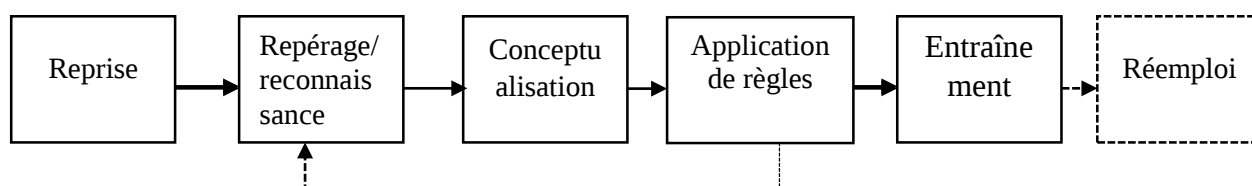
L'enseignement de la grammaire selon l'approche par les compétences

Tableau 1: Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical

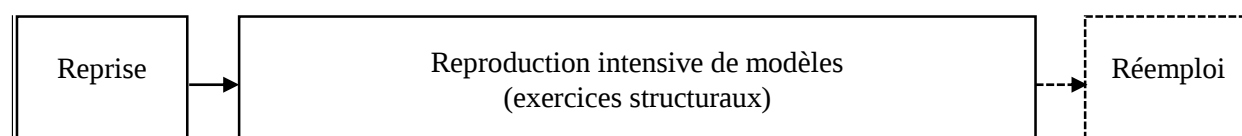
I. Méthodologie traditionnelle (approche transmissive + paradigme indirect)



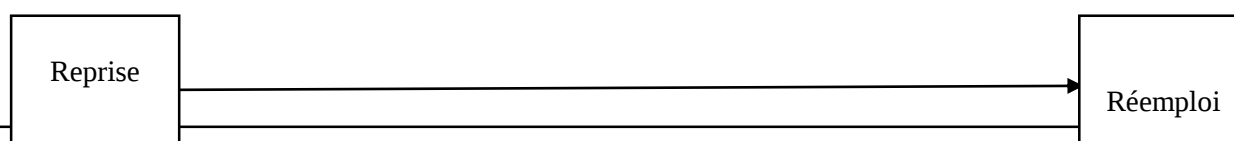
II. Méthodologies directe (approche active + paradigme direct) **et active** (approche transmissive + paradigme direct)



III. Méthodologie audiovisuelle (paradigme direct)



IV. Approche communicative (approche active + paradigme direct)



Source : Puren (2001) *Outils et méthodologie d'analyse de manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement – apprentissage de la grammaire*. P. 17

D'après ce tableau, le processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire se situe entre les deux bornes extrêmes : la présentation d'une nouvelle forme linguistique et l'assimilation de cette forme. D'après Puren, les procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical diffèrent selon les méthodologies. La première méthodologie, traditionnelle, est transmissive. Elle se fait en quatre étapes : le repérage ; la conceptualisation, l'application des règles et l'entraînement. La seconde méthodologie est directe et active. Elle débute par la reprise (présentation d'une nouvelle forme linguistique) et s'achève par le réemploi (assimilation de cette forme) après avoir obéi aux quatre étapes de la méthodologie traditionnelle. La troisième méthodologie est dite audiovisuelle. Elle commence par la reprise, insiste sur les exercices structuraux et s'achève par le réemploi. Quant à la dernière qui correspond à l'approche communicative, elle commence par la reprise et s'achève par l'assimilation. Ici, l'enseignement-apprentissage de la grammaire se fait entièrement de manière implicite.

II-3-Définition des variables

Pour Grawith (1990, p.375), « la variable est une quantité susceptible de prendre un certain nombre de valeurs. Elle est donc un élément dont la valeur peut changer et prendre une forme nouvelle quand on passe d'une observation à une autre ». C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses. On distingue deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

II.3.1. La variable indépendante

Selon Grawith (ibid.), « la variable indépendante est celle dont le chercheur essaie de mesurer l'influence sur la variable dépendante ». C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle détermine le phénomène étudié. C'est elle qui est manipulée par le chercheur tout au long de la recherche. La variable indépendante a donc un impact sur la variable dépendante. La variable indépendante de notre étude est : les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

II.3.2. La variable dépendante

Grawith (1990, p.375) définit la variable dépendante comme « celle qui se modifie en fonction d'une autre variable ». Elle indique les phénomènes que le chercheur tente d'expliquer. Dans le cadre de notre étude, la variable dépendante est : le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

II.3.3. Les indicateurs

Un indicateur se définit comme étant une grandeur spécifique observable et mesurable. Il sert à montrer les changements obtenus ou les progrès accomplis par un programme dans la mesure où il met en exergue les observations faites sur des phénomènes. Pour cela, il doit être focalisé, clair et spécifique. Les indicateurs de notre travail sont repartis en deux groupes : les indicateurs de la variable indépendante et ceux de la variable dépendante.

-Indicateurs de la variable indépendante :

- ❖ Conception de la grammaire dans la méthode traditionnelle
- ❖ Conception de la grammaire dans la méthode directe
- ❖ Conception de la grammaire dans la méthode audiovisuelle
- ❖ Conception de la grammaire dans l'approche communicative

Indicateurs de la variable dépendante :

- ❖ Capacité à développer des compétences grammaticales de base chez l'apprenant
- ❖ Compréhension d'un sujet d'expression écrite
- ❖ Niveau d'expression de l'apprenant.
- ❖ Organisation d'un sujet d'expression écrite.

Après avoir relevé les différentes variables de notre travail ainsi que leurs indicateurs, il est important de les consigner dans un tableau synoptique. (Voir page suivante)

Tableau 2: Tableau des variables

Variable indépendante	Indicateurs	Indices	Variable dépendante	Indicateurs	Indices
Représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire	VI1 : Conception de la grammaire dans la méthode traditionnelle	-Lecture et traduction des textes littéraires -Insistance sur la mémorisation des règles grammaticales -Recours à des exercices de transformation -Prédominance de l'approche normative	Développement de la compétence écrite de l'apprenant	VD1 : Capacité à développer des compétences grammaticales de base chez l'apprenant	- Bases solides en grammaire - Compréhension des règles de grammaire.
	VI2 : Conception de la grammaire dans la méthode directe.	-Démarche inductive et implicite. -Compréhension orale et écrite -Importance de l'oral. -Observation des formes grammaticales. -Exercices de réflexion grammaticale -Maîtrise de langue comme instrument de communication - Réemploi		VD2 : Compréhension d'un sujet d'expression écrite	- Compréhension orale et écrite - Capacité à comprendre et à présenter efficacement les faits.
	VI3 : Conception de la grammaire dans	-Présentation de nouvelles structures à			- Orthographe appropriée

	la méthode audiovisuelle	l'aide des supports audio-visuels -Exercices de réemploi des structures en situation -Démarche inductive -Communication dans des situations de la vie courante -Généralisation		VD3 : Niveau d'expression de l'apprenant.	-Phrases bien construites -Utilisation adéquate des temps verbaux -Respect des règles d'accord -Respect de la syntaxe
	VI4 : Conception de la grammaire dans l'approche communicative	-Contextualisation des situations de communication -Démarche inductive -Réflexion et systématisation -Insistance sur la compréhension globale du message plutôt que sur la correction grammaticale.		VD4 : L'organisation d'un sujet d'expression écrite.	-Introduire un texte de manière cohérente et structurée. -Développer efficacement des idées -Conclure un texte de manière cohérente et structurée -Utiliser convenablement les types de phrases - Raisonner de manière logique.

Tableau 3: Tableau synoptique

Questions principale/ secondaires	Objectifs principal/secondaires	Hypothèses principale/secondaires
QP: Comment les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencent-elles le développement de la compétence écrite de l'apprenant ?	Analyser les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en rapport avec le développement de la compétence écrite de l'apprenant.	Les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire façonnent leurs pratiques pédagogiques, et par ricochet, influencent la compétence écrite des apprenants.
QS1 : Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ?	Identifier les différentes représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.	Les enseignants envisagent l'enseignement-apprentissage de la grammaire selon les différentes méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle, l'approche communicative.
QS2 : Quel est l'impact des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant?	Montrer l'influence des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant.	Les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire constituent soit un frein, soit un avantage pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant.
QS3 : Quelle formation pour une révision des représentations dans l'optique du développement de la compétence écrite ?	Proposer des pistes pour une formation des enseignants permettant le développement de la compétence écrite de l'apprenant.	Une formation initiale et continue axée sur l'approche communicative contribuerait au développement de la compétence écrite.

CHAPITRE III

PROCESSUS DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ

Dans cette partie, nous abordons le cadre méthodologique de notre travail. La méthodologie de la recherche renvoie à la démarche suivie par le chercheur pour vérifier ses hypothèses de recherche. C'est l'ensemble des moyens mis en place, au cours de la préparation du mémoire, pour regrouper des informations et participer à leur analyse. C'est le processus à travers lequel le chercheur met en œuvre un ensemble d'instruments techniques et méthodologiques pour investiguer. Il s'agit dans le cadre de notre travail de déterminer le type de recherche, le site de l'étude, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, de procéder à la description de l'instrument de collecte des données, et à sa validation, de présenter la procédure de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse de ces données.

III-1-Type de recherche

D'après Miallaret (1991, p.109),

On trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la catégorie historique qui se fait complètement sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale qui est la plus rigoureuse parce qu'utilisant toutes les techniques de l'observation, de l'enquête, de l'entretien, des sciences humaines.

En didactique, on distingue :

-La recherche théorique ou analytique

La recherche théorique consiste à examiner les documents à partir d'une hypothèse conceptuelle ou historique. Dans une recherche théorique ou analytique, l'accent est mis sur la description et l'explication des événements ou des tendances.

-La recherche descriptive

En didactique, toute recherche descriptive peut être inductive et exploratoire ; ce qui se rapproche d'une recherche de théorisation ancrée. Pour cela, elle vise la formulation des explications basées sur les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Cette recherche peut être, également, déductive et confirmatoire. À ce sujet, Thouin affirme :

En didactique, une recherche descriptive peut présenter un caractère inductif et exploratoire, qui l'apparente alors à une recherche de théorisation ancrée, et viser la formulation d'explications basées sur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs recherches portant sur les conceptions des élèves sont de cette nature et tentent, en décrivant des affirmations ou des tâches d'élèves, de dégager des caractéristiques de ces conceptions et de les classer en diverses catégories (Thouin, 2014, p.72).

-La recherche quasi-expérimentale

Elle fait référence à l'« expérimentation avec une intervention donnée » (Benmarhnia et Fuller, 2019, p.241). Ici, la recherche est axée sur deux groupes : un groupe expérimental et un groupe témoin.

-La recherche de théorisation ancrée

Cette méthode de recherche a été mise en avant en 1967 par Glaser et Strauss (1967 et 1978), puis reprise et enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration (Paillé, 1994, p.148). C'est un type de recherche qui :

A pour but de développer de nouvelles théories ancrées à des données réelles recueillies sur le terrain. En didactique, elle est particulièrement utile pour déterminer, de façon inductive, les caractéristiques d'approches employées par les enseignants ainsi que les caractéristiques d'interaction entre un enseignant et ses apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes (Thouin, 2014, p.74).

-La recherche de développement

C'est une recherche qui consiste à concevoir, à expérimenter et à améliorer une séquence didactique, un manuel scolaire, un programme d'étude, une méthode d'enseignement, etc. C'est donc un type de recherche appliquée visant à développer de nouvelles connaissances et axée sur la mise en œuvre de nouvelles solutions pouvant améliorer des phénomènes.

-La recherche collaborative

C'est un type de recherche qui implique la collaboration entre plusieurs chercheurs, institutions pour atteindre des objectifs communs. Il s'agit de combiner les expertises pour résoudre des problèmes et générer de nouvelles connaissances. D'après Thouin 2014, p.75), « elle repose sur une médiation constante entre les chercheurs principaux du milieu universitaire » et les co-chercheurs (du milieu scolaire).

-L'étude de cas

C'est un type de recherche qui a pour objectif d'évaluer une pratique enseignante, un manuel scolaire, une méthode d'enseignement, un programme, etc.

Ainsi, notre travail s'inscrit dans le cadre de la recherche descriptive car il est question pour nous d'étudier clairement le problème des représentations des enseignants au sujet de la grammaire afin de comprendre les notes des apprenants en expression écrite. Nous sommes descendues sur le terrain, nous avons mené des investigations à l'aide d'un questionnaire et nous avons évalué les apprenants afin de vérifier nos hypothèses.

III-2-Site de l'étude

Le site de l'étude renvoie au lieu où les données ont été collectées. Nous avons mené notre étude au Lycée Bilingue de Yaoundé. Nous avons opté pour le choix de ce site compte tenu de sa situation géographique (lycée situé dans la zone urbaine) et de son accessibilité. Situé en plein cœur de Yaoundé dans le 5^e arrondissement, le Lycée Bilingue de Yaoundé a été créé en 1973. C'est le premier lycée bilingue de Yaoundé, créé pour promouvoir le bilinguisme. En 2001, le CRM (centre de ressources multimédias) de cet établissement a été inauguré par le Président de la République, Paul Biya. Le lycée bilingue de Yaoundé est un cadre très spacieux qui accueille un nombre important d'élèves et de personnel selon le tableau ci-après :

Tableau 4: Effectifs par classe et par sous-système

Sous-système francophone	Classes	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}	1 ^{ère}	T ^{le}
	Effectifs	227	387	464	442	477	561	412
	Total 1	2 970						
Sous-système anglophone	Classes	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4	Form 5	L. Sixth	Upper Sixth
	Effectif	246	386	488	458	546	519	387
	Total 2	3 030						
Sous-total		473	773	952	900	1 023	1 080	799
TOTAL		6000						

Le personnel en charge de cette institution est réparti dans le tableau suivant :

Tableau 5: Personnel administratif, enseignant et d'appui

Fonctions	Effectif
Proviseur	01
Censeurs	27
Surveillant généraux	17
Chefs techniques	05
Responsables administratifs	26
Conseillers d'orientation	12
Enseignants	232
Moniteur du centre de ressources multimédia	04

Nous remarquons que ce lycée accueille au total six mille élèves et 324 personnels.

III-3-Population d'étude

Pour Tsafack (2004, p.7) « la population est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». C'est dire que la population d'étude renvoie à l'ensemble des sujets auprès desquels le chercheur va mener ses investigations et qui répondent à un ensemble bien déterminé de caractéristiques. On distingue : la population cible et la population accessible. La population cible est un groupe spécifique de personnes ou d'organisations visées par une intervention ou un programme particulier. Elle est définie en fonction des caractéristiques spécifiques telles que l'âge, le sexe, le lieu géographique, les intérêts, les besoins, etc. Elle est alors plus restreinte et pas toujours accessible par le chercheur. La population accessible est la partie représentative de la population cible disponible au chercheur et facilement repérable. Dans le cadre de notre étude, elle est constituée des enseignants de français du Lycée Bilingue de Yaoundé et des élèves de la classe de quatrième du dit établissement. L'objectif général de notre étude étant de questionner les représentations grammaticales des enseignants, et de montrer leur impact sur la construction des savoirs en expression écrite, il a été bon pour nous de choisir comme population d'étude les enseignants de français et les élèves de la classe de quatrième car en quatrième l'apprenant est déjà appelé à produire des textes argumentatifs.

III-4-Échantillon et méthode d'échantillonnage

Il est question ici de présenter le nombre de sujets sur lesquels nous avons mené notre étude ainsi que les techniques utilisées pour choisir cet échantillon

III.4.1. Définition de l'échantillon

Selon Savard (1978, p.3), « un échantillon est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population ». C'est donc l'ensemble composé d'une ou de plusieurs unités ou portions de matière, sélectionné par différents moyens dans une population ou dans une quantité importante de matière, et destiné à fournir des informations sur une ou plusieurs caractéristiques données de la population ou de la matière étudiée. L'échantillon se définit comme étant le nombre d'éléments ou de sujets sur lesquels le chercheur mène ses investigations et à partir desquels il tire des conclusions de sa

recherche. C'est en d'autres termes le nombre restreint d'individus prélevés sur la population accessible pour mener une étude.

En ce qui concerne notre étude, notre échantillon est de six (06) enseignants de français en service au Lycée Bilingue de Yaoundé et de quatre-vingt-quatorze (94) élèves de la classe de 4^e dudit lycée.

❖ Critères de sélection des sujets

Notre échantillon est constitué de deux groupes à savoir les enseignants et les apprenants.

❖ Critères de sélection des enseignants

Pour obtenir notre échantillon, nous avons appliqué plusieurs critères :

- Être enseignant de français au lycée bilingue de Yaoundé ;
- Avoir au moins huit ans d'ancienneté professionnelle. Nous avons pensé que l'ancienneté était importante dans la mesure où les enseignants ayant une certaine ancienneté pouvaient avoir fait l'expérience d'au moins deux approches méthodologiques ;
- Intervenir dans les classes du premier cycle. Ce critère a fait l'objet de notre choix parce que c'est au premier cycle que sont enseignées la grammaire et l'expression écrite.

❖ Critères de sélection des apprenants

- Être élève au lycée bilingue de Yaoundé. La prise en compte de ce critère se justifie par le fait que ce lycée a été choisi par nous comme site de l'étude ;
- Être élève de la classe de quatrième : étant donné que la grammaire et l'expression écrite s'enseignent au premier cycle, il était judicieux pour nous de choisir une classe du premier cycle. Nous avons choisi la classe de quatrième compte tenu du fait que les apprenants ont déjà, à ce niveau, des habiletés pour rédiger aisément les devoirs d'expression écrite. Mais, nous n'avons eu accès qu'à deux salles de classes car les autres enseignants étaient indisponibles pendant notre période de collecte des données et il était impossible pour nous d'intégrer leurs salles de classes sans leur accord.

Les tableaux suivants présentent la répartition de l'échantillon de l'étude en fonction des critères tels que le sexe, l'âge, la classe, le grade et l'ancienneté.

Tableau 6: Répartition des enseignants en fonction du grade, de l'âge et l'ancienneté

	Sexe	Grade	Ancienneté	Age	Classes tenues
Enseignant 1	Masculin	PLEG	26 ans	51 ans	4 ^e bil
Enseignant 2	Féminin	PLEG	11 ans	39 ans	4 ^e esp2
Enseignant 3	Féminin	PLEG	12 ans	41 ans	4 ^e All
Enseignant 4	Féminin	PLEG	15 ans	43 ans	4 ^e Esp1
Enseignant 5	Masculin	PLEG	21 ans	49 ans	4 ^e Ara-Ita
Enseignant 6	Féminin	PLEG	19 ans	50 ans	4 ^e All2

Tableau 7: Répartition des apprenants en fonction du sexe et des classes fréquentées

Classes tenues	4 ^e All1	4 ^e Bil
Filles	29	22
Garçons	25	18
Total	54	40

III.4.2. Méthodes d'échantillonnage

Les méthodes d'échantillonnage renvoient aux procédés permettant d'extraire de la population des individus devant faire partie de l'échantillon. On distingue : les techniques probabilistes et les techniques non probabilistes.

- Les techniques probabilistes : Dans ce cas, chaque sujet de la population a une probabilité d'appartenir à la population. Le choix du chercheur est donc non orienté c'est-à-dire arbitraire. Cependant, les résultats peuvent être généralisés avec un certain degré de certitude.
- Les techniques non probabilistes : Ici le jeu de probabilité n'est pas pris en compte. Il s'agit d'une méthode de sélection d'échantillons dans laquelle les membres de la population n'ont pas tous la même chance d'être tirés. Il existe plusieurs techniques d'échantillonnage non probabilistes parmi lesquelles :
 - ❖ L'échantillonnage par convenance : ici, les échantillons sont choisis en fonction de leur disponibilité et de leur accessibilité.
 - ❖ L'échantillonnage par quotas : dans ce cas, les échantillons sont choisis de manière non aléatoire mais avec l'idée de remplir des quotas préétablis.

- ❖ L'échantillonnage raisonné : c'est une technique d'échantillonnage à partir de laquelle les chercheurs sélectionnent des échantillons en fonction de leurs expertises et de leurs connaissances de la population étudiée. Il s'agit d'une forme d'échantillonnage par jugement car le chercheur utilise son jugement pour choisir les participants qui, d'après lui, seront représentatifs de la population.
- ❖ L'échantillonnage boule de neige : les participants initiaux recommandent d'autres personnes pour faire partie de l'échantillon.

En rapport avec notre sujet, nous avons appliqué la méthode d'échantillonnage non probabiliste plus précisément l'échantillonnage raisonné car nous avons sélectionné nos participants en fonction des critères relatifs à notre étude et pouvant nous permettre de mieux mener nos investigations. Notre population étant constituée de l'ensemble des enseignants et élèves du Lycée Bilingue de Yaoundé, nous avons extrait de cette population, en fonction de nos besoins, six (06) enseignants de français et quatre-vingt-quatorze (94) élèves du niveau quatrième.

III.4.3. Description de l'instrument de collecte des données

L'instrument de collecte des données utilisé dans le cas de notre étude est le questionnaire pour les enseignants et le test pour les apprenants. Le questionnaire est un outil de recherche utilisé pour recueillir des informations auprès des répondants sur un sujet donné. C'est aussi un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Il peut se présenter sous une forme papier ou électronique. Il est administré directement par l'intermédiaire d'un enquêteur (face à face ou téléphone) ou indirectement (envoi postal, par mail ou auto-administré).

Cet instrument (questionnaire) a été choisi par nécessité d'avoir des informations fiables sur le sujet. Le questionnaire est également approprié pour le présent travail académique qui privilégie la recherche descriptive ou exploratoire. Ce questionnaire comporte trois (03) parties. La première partie, autrement appelée « partie introductive » ou préambule, présente les civilités, le thème de recherche et invite l'enquêté à se prêter au jeu des questions. La seconde partie porte sur l'identification de l'enquêté. Ici, plusieurs éléments sont recherchés, notamment l'établissement, le grade, la matière enseignée, les classes tenues et l'ancienneté. La troisième partie, elle, est le questionnaire proprement dit. Elle est constituée de onze (11) questions parmi lesquelles celles ouvertes et celles fermées.

Quant au test, il est un outil utilisé dans le but d'évaluer les connaissances, les compétences, les savoir-faire des apprenants dans un domaine spécifique ou particulier. C'est également, selon Huteau et Lautrey (2006, p.20) un « dispositif d'observation des individus qui présente quatre propriétés » dont : le respect des normes (standardisé) ; la précision de la conduite de chaque sujet dans un groupe de référence ; la prise des précisions de mesures et d'évaluation (fidélité) ; la précision (validité) de la signification théorique ou pratique de ces mesures. Autrement dit, le test doit garantir la validité et la fiabilité des résultats obtenus.

Dans le cadre de ce travail, le test soumis aux apprenants portait sur un sujet d'expression écrite (argumentation). Il était attendu de l'apprenant de rédiger un devoir d'environ trente (30) lignes dans lequel il était appelé à présenter, dans une argumentation structurée, les causes et les conséquences du chômage ainsi que quelques solutions permettant de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

III.4.5. Validation de l'instrument de collecte des données

Elle se résume à la pré-enquête. La validation consiste à rendre un questionnaire fiable. Pour Grawith (1986, p.40), la pré-enquête « consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour effectuer l'enquête ». La pré-enquête a pour but de lever les doutes sur la pertinence des variables et de choisir l'outil d'observation approprié. Car, c'est une forme d'investigation préalable, réalisée par le chercheur dans l'optique de circonscrire les variables et les indicateurs de son travail. Pour Brito (2018, p.23), elle doit « permettre à l'évaluateur de mieux cerner les objectifs du dispositif, de révéler le socle théorique et s'assurer de l'utilité et de la disponibilité des données ».

S'agissant de ce travail, la pré-enquête a été faite au Lycée Bilingue de Nkoldongo lors du stage pratique du 5 décembre 2022 au 10 février 2023. Il s'agit d'un établissement public de l'enseignement secondaire général, francophone et anglophone, situé dans la région du Centre, département du Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé IV^e. Dans cet établissement, des questionnaires ont été adressés à six (06) enseignants. Cette pré-enquête nous permet de mesurer la pertinence de nos questions et de déceler les questions ambiguës qui ont été améliorées dans le questionnaire lors de l'enquête proprement dite.

III.4.6. Procédure de collecte des données

Au mois de mars 2024, six (06) questionnaires ont été distribués à six (06) enseignants de français exerçant au Lycée Bilingue de Yaoundé. Le 22 avril 2024, un test d'expression

écrite a été soumis aux apprenants du niveau 4^e, notamment les apprenants de la 4^e Allemand 1 et ceux de la quatrième bilingue. Tous les questionnaires soumis aux enseignants ont été retournés ainsi que les copies des apprenants soumis au test. Nous avons, par la suite, dépouillé les questionnaires et corrigé les copies des apprenants.

III.4.7. Méthodes d'analyse des données

La pertinence d'une recherche réside dans la manière d'analyser les données obtenues et dans la scientificité des instruments utilisés pour cette analyse. Ce travail privilégie la recherche par méthodes mixtes. Il s'agit d'une conception de recherche dans laquelle les données quantitatives et qualitatives sont collectées et analysées au sein d'une seule étude pour répondre à leur question de recherche. Autrement dit, une démarche méthodologique est qualifiée de mixte quand le chercheur combine des données/méthodes quantitatives et qualitatives dans une même étude. Elle correspond, en fait, à un pluralisme méthodologique grâce auquel une mise ensemble des données qualitatives et quantitatives permet d'enrichir les résultats de la recherche.

La méthode mixte se caractérise par plusieurs éléments. D'abord, la triangulation qui consiste à utiliser plusieurs méthodes de recherche sur le même sujet afin de renforcer la validité des conclusions. Ensuite, la complémentarité qui renvoie à l'utilisation des méthodes qualitatives et quantitatives de manière complémentaire, chacune fournissant des informations différentes. Enfin, la flexibilité qui permet au chercheur d'adapter son approche en fonction des besoins spécifiques de l'étude. Creswell et Plano-Clark (2007), quant à eux, distinguent quatre (04) caractéristiques : la triangulation ; la complémentarité ; l'explication (conception séquentielle dans laquelle un type de recherche est suivi par les autres afin d'expliquer davantage ce qui a été trouvé dans la première partie.) et l'exploration⁵.

On distingue :

- l'approche mixte convergente : ici, les données sont recueillies au même moment ;
- l'approche mixte séquentielle explicative : dans ce cas, les données quantitatives sont d'abord collectées et celles qualitatives viennent par la suite les expliquer ;
- l'approche mixte séquentielle exploratoire : selon cette approche, les données qualitatives sont collectées avant celles quantitatives. Elles viennent renforcer les données quantitatives.

⁵ Il s'agit d'utiliser des méthodes qualitatives pour découvrir les thèmes concernant une question, puis utiliser ces thèmes pour élaborer et administrer un instrument qui permettra de générer des données qui seront analysées quantitativement.

Dans ce chapitre portant sur la présentation de la méthode utilisée, il a été question de définir le type de recherche, de présenter le site de l'étude, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, de décrire l'instrument de collecte des données, de procéder à sa validation, de présenter la procédure de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse de ces données. Nous avons relevé que notre recherche est de type exploratoire, et que notre étude a été menée au Lycée Bilingue de Yaoundé, précisément auprès des enseignants de français et des élèves de la classe de quatrième. Nous avons choisi comme technique d'échantillonnage, l'échantillonnage raisonné. Le questionnaire nous a paru assez pertinent pour interroger les représentations grammaticales des enseignants et le test intéressant pour mesurer les compétences écrites des apprenants. Pour recueillir les données sur le terrain, nous avons utilisé l'approche mixte séquentielle exploratoire. Nous avons par la suite procédé au dépouillement du questionnaire ainsi qu'à la correction des copies des apprenants. Il convient donc, dans le chapitre suivant, de présenter les résultats de notre enquête, de les analyser et de vérifier les hypothèses.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET PERFORMANCES EN EXPRESSION ÉCRITE DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE 4^e AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ

Le chapitre précédent nous a permis de décrire l'approche méthodologique retenue dans le cadre de notre recherche. Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats de cette recherche. Il est question d'une part, de présenter et analyser les données de notre questionnaire, et d'autres parts de présenter et analyser les résultats du test effectué auprès des apprenants. Ainsi, nous avons classé les résultats en deux groupes à savoir : les résultats du questionnaire adressé aux enseignants et les résultats du test adressé aux apprenants.

IV-1-Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Avant d'aborder le dépouillement de notre questionnaire, il est nécessaire de présenter la série de questions adressées aux enseignants. Ce questionnaire est constitué de onze (11) questions. La première question vérifie les méthodes d'enseignement de la grammaire ; la deuxième interroge sur la visée de l'enseignement d'une leçon de grammaire. La troisième, quant à elle, se rassure de l'atteinte des objectifs escomptés. En ce qui concerne la quatrième question, elle interroge la procédure utilisée pour la vérification de l'atteinte de ces objectifs. La cinquième question interroge sur les étapes mises en œuvre pendant l'enseignement-apprentissage d'une leçon de grammaire. La sixième question examine la mise en œuvre de ces étapes lors de l'enseignement-apprentissage, tandis que la septième question interroge sur les méthodes d'évaluation de la grammaire. La question huit quant à elle cherche à savoir les méthodes de remédiation. La neuvième question quantifie les notes des apprenants à l'issue de l'évaluation en expression écrite. La question 10 vérifie le rapport entre la maîtrise des notions de grammaire et les notes en expression écrite. La onzième question, la dernière, établit un lien entre la méthode d'enseignement de la grammaire et le développement de la compétence écrite des apprenants. Ainsi, le tableau ci-après récapitule les différentes réponses des enseignants.

1- Stratégies d'enseignement de la grammaire

Enseignant 1	b- À partir des supports de base et des exercices de transformation et de substitution (méthodologie directe) c- À travers la conceptualisation à partir des phrases-modèles (méthodologie directe) g- Par la conceptualisation d'éléments grammaticaux à partir des productions des apprenants (approche communicative)
Enseignant 2	b- À partir des supports de base et des exercices de transformation et substitution. (Méthodologie directe) d- Par le biais d'exercices structuraux de substitution ou de transformation suite à la mémorisation de la structure. (Méthodologie audio-orale) e- À travers des exercices de réemploi des structures en situation (Méthodologie audio-visuelle)
Enseignant 3	a- À travers des règles à retenir suivies de quelques explications. (Méthodologie traditionnelle) b- À partir des supports de base et des exercices de transformation et substitution. (Méthodologie directe) c- À travers la conceptualisation à partir des phrases-modèles. (Méthodologie directe)
Enseignant 4	b- À partir des supports de base et des exercices de transformation et substitution. (Méthodologie directe) f- Par des simulations et jeux de rôles. (Approche communicative)
Enseignant 5	a- À travers des règles à retenir suivies de quelques explications. (Méthodologie traditionnelle) d-Par le biais d'exercices structuraux de substitution ou de transformation suite à la mémorisation de la structure. (Méthodologie audio-orale)
Enseignant 6	b- À partir des supports de base et des exercices de transformation et substitution. (Méthodologie directe) d-Par le biais d'exercices structuraux de substitution ou de transformation suite à la mémorisation de la structure. (Méthodologie audio-orale)

Dans ce tableau, on observe que, pour enseigner la grammaire, cinq enseignants sur six (5/6) utilisent la méthode directe qui consiste à partir d'une part, des supports de base et des

exercices de transformation/substitution et, d'autre part, de la conceptualisation à partir des phrases modèles pour l'enseignement-apprentissage. Trois enseignants sur six (3/6) se servent de la méthode audio-orale qui procède par le biais des exercices structuraux de substitution ou de transformation suite à la mémorisation de la structure. Deux enseignants sur six (2/6) utilisent encore la méthode traditionnelle qui demande que l'on passe par des règles à retenir suivies de quelques explications. Deux autres enseignants (2/6) se servent de l'approche communicative qui procède par des simulations et jeux de rôles ainsi que par la par la conceptualisation d'éléments grammaticaux à partir des productions des apprenants. Un enseignant sur six (1/6) utilise la méthode audiovisuelle qui veut que l'on se serve des exercices de réemploi des structures en situation pour enseigner la grammaire.

À l'issue de cette présentation, force est de constater qu'aucun enseignant ne procède d'une seule façon. Les enseignants 1, 2 et 3 utilisent trois méthodes, tandis que les enseignants 4, 5 et 6 utilisent deux méthodes.

2- Objectif visé par le cours de grammaire

Enseignant 1	b-Faire apprendre à parler correctement la langue. c-Amener les apprenants à communiquer dans des situations de la vie courante. e-Permettre aux apprenants d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir.
Enseignant 2	b-Faire apprendre à parler correctement la langue. c-Amener les apprenants à communiquer dans des situations de la vie courante. d-Amener les apprenants à communiquer aisément.
Enseignant 3	a-Faciliter la compréhension des textes littéraires. b-Faire apprendre à parler correctement la langue. c-Amener les apprenants à communiquer dans des situations de la vie courante.
Enseignant 4	b-Faire apprendre à parler correctement la langue. d-Amener les apprenants à communiquer aisément. e-Permettre aux apprenants d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir.
Enseignant 5	a- Faciliter la compréhension des textes littéraires.

	b- Faire apprendre à parler correctement la langue. c- Amener les apprenants à communiquer dans des situations de la vie courante.
Enseignant 6	a- Faciliter la compréhension des textes littéraires. b- Faire apprendre à parler correctement la langue. c- Amener les apprenants à communiquer dans des situations de la vie courante. d- Permettre aux apprenants d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir.

Il ressort de ce tableau que tous les enseignants poursuivent de nombreux objectifs lorsqu'ils enseignent la grammaire. Ainsi, tous les enseignants (6/6) pensent que l'enseignement de la grammaire permet d'apprendre à parler correctement la langue. Un nombre important d'enseignants (5/6) souhaite amener les apprenants à communiquer aisément dans les situations de la vie courante. Pour trois (03) autres enseignants, les leçons de grammaire ont pour but de faciliter la compréhension des textes littéraires. Selon deux (02) enseignants, l'apprentissage de la grammaire amène les apprenants à communiquer aisément. Deux (02) enseignants également supposent que l'apprentissage de la grammaire permet aux apprenants d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir.

3-Vérification de l'atteinte des objectifs du cours de grammaire

Enseignant 1	Oui
Enseignant 2	Oui
Enseignant 3	Oui
Enseignant 4	Oui
Enseignant 5	Oui
Enseignant 6	Oui

À la question sur l'évaluation des objectifs escomptés, tous les enseignants (6/6) attestent qu'ils procèdent toujours à la vérification de l'atteinte de ces objectifs.

4-Moyens de vérification de ces objectifs

Enseignant 1	c- À travers les exercices de consolidation et les devoirs faits à la maison.
Enseignant 2	a-À travers des exercices de consolidation faits en classe
Enseignant 3	b- À travers les devoirs faits à la maison
Enseignant 4	c- À travers les exercices de consolidation et les devoirs faits à la maison.
Enseignant 5	c- À travers les exercices de consolidation et les devoirs faits à la maison
Enseignant 6	c- À travers les exercices de consolidation et les devoirs faits à la maison.

Dans le souci de vérifier l'atteinte de leurs objectifs, quatre enseignants (4/6) passent par des exercices de consolidation et des devoirs à faire à la maison. Un enseignant (1/6) procède par des exercices de consolidation faits en classe. À l'inverse, un autre (1/6) donne des devoirs à faire à la maison.

5- Étapes du cours de grammaire

Enseignant 1	d- (Canevas 4) *Conceptualisation *Systematisation des points de grammaire découverts en conceptualisation * Appropriation et fixation * Réemploi
Enseignant 2	c- (Canevas 3) * Exposition de la notion à étudier * Proposition des exercices de transformation et de substitution * Traitement des exercices * Réemploi de la notion étudiée dans des phrases construites à partir des phrases modèles.
Enseignant 3	b- (Canevas2) * Présentation et observation des formes grammaticales * Proposition des exercices de réflexion * Réemploi de la notion étudiée dans des phrases construites à partir des phrases modèles. * Règle
Enseignant 4	d- (Canevas 4) * Conceptualisation * Systematisation des points de grammaire découverts en conceptualisation * Appropriation et fixation * Réemploi
Enseignant 5	a- (Canevas 1) * Énoncé de la règle * Explication de la règle * Mémorisation

	* Exercices
Enseignant 6	b- (Canevas 2) * Présentation et observation des formes grammaticales * Proposition des exercices de réflexion * Réemploi de la notion étudiée dans des phrases construites à partir des phrases modèles. * Règle

Au cours de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, plusieurs méthodes sont appliquées. Deux enseignants sur six (2/6) utilisent l'approche communicative (APC/ESV) qui part de la conceptualisation des situations de vie pour aboutir à la consolidation. Deux autres (2/6) utilisent la méthode directe qui procède par la présentation et l'observation des formes grammaticales, la proposition des exercices de réflexion, le réemploi de la notion étudiée dans des phrases construites à partir des phrases modèles et la règle. Un enseignant sur six (1/6) procède par la méthode audiovisuelle qui se mène en quatre étapes à savoir : l'exposition de la notion à étudier ; la proposition des exercices de transformation et substitution ; le traitement des exercices et réemploi de la notion dans des phrases construites à partir des phrases modèles puis la généralisation. Un enseignant sur six (1/6) avoue procéder par la méthode traditionnelle qui part de la présentation et de l'explication de la règle pour la mémorisation et l'application de celle-ci.

6-Mise en œuvre effective des étapes du canevas choisi pour enseigner la grammaire

Enseignant 1	Oui
Enseignant 2	Oui
Enseignant 3	Oui
Enseignant 4	Oui
Enseignant 5	Oui
Enseignant 6	Oui

Tous les enseignants interrogés à propos du respect de ces étapes pendant l'enseignement de la grammaire ont répondu par l'affirmative. Ainsi, nous n'avons relevé aucun justificatif relevant de l'absence de la mise en œuvre de ces démarches.

7- Evaluation des notions de grammaire étudiées en classe.

Oui

Non

Enseignant 1	a- À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite
Enseignant 2	a- À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite
Enseignant 3	a- À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite
Enseignant 4	a-Oui, À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite d- À travers l'expression orale
Enseignant 5	a- À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite d- À travers l'expression orale
Enseignant 6	a- À travers des séances de dictée ou de correction orthographique b- À partir de l'étude de texte c- À travers l'expression écrite d-À travers l'expression orale

À la question de savoir comment les notions de grammaire étudiées en classe sont évaluées, tous ces enseignants disent qu'ils apprécient le niveau d'acquisition des notions par les apprenants à travers la dictée, l'étude de texte et l'expression écrite. Cependant, quatre enseignants attestent qu'ils évaluent également à travers l'expression orale.

8- Démarches /Méthodes de remédiation .

Enseignant 1	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.
Enseignant 2	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.
Enseignant 3	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.
Enseignant 4	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.
Enseignant 5	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.
Enseignant 6	a-Nous procédons par des activités d'intégration et de remédiation.

Tous les enseignants interrogés au sujet des méthodes de remédiation, déclarent qu'ils procèdent par les activités d'intégration et de remédiation qui se mènent par des exercices portant sur la notion non apprise ou la dispensation d'une nouvelle leçon en lien avec les notions enseignées.

9-Évaluation des notes d'expression écrite des apprenants par les enseignants.

(Appréciations globales : Mauvaises...Moyennes... Bonnes..... Excellentes...)

Enseignant 1	Moyennes
Enseignant 2	Mauvaises
Enseignant 3	Mauvaises
Enseignant 4	Moyennes
Enseignant 5	Moyennes
Enseignant 6	Mauvaises

Il ressort de ce tableau que trois enseignants trouvent les notes mauvaises tandis que trois autres les trouvent moyennes.

10- Avis des enseignants sur l'impact des notes de grammaire en expression écrite

Enseignant 1	Oui, dans la mesure où la grammaire est un sous-système de la langue dont l'influence est immense en raison de son incidence sur la morphologie des mots et leur syntaxe. Dans la grille de notation, la grammaire n'affecte pas seulement la rubrique « langue et expression » mais aussi la rubrique « compréhension du sujet » En effet, la maîtrise de la grammaire permet à l'apprenant de bien appréhender l'intelligence du texte et ensuite de formuler qualitativement ses propres phrases de façon à exprimer clairement sa pensée.
Enseignant 2	Oui, car la langue à elle seule est notée sur 06 (six) points, la cohérence également sur 06 (six) points. Ceci étant, les élèves qui ont des difficultés en grammaire ne peuvent forcément pas bien réussir leurs devoirs d'expression écrite. Quand bien même ils auront compris le sujet, ils auront du mal à mieux exprimer leurs pensées. La preuve en est que les apprenants qui s'en sortent en grammaire s'en sortent en expression écrite.
Enseignant 3	Oui, dans la mesure où la grammaire est la base. Beaucoup d'apprenants ont une note inférieure à 2 /6 en langue et style et cela a un impact considérable sur la note finale d'expression écrite.
Enseignant 4	Oui, dans la mesure où l'apprenant peut avoir de bonnes idées mais mal les exprimer.
Enseignant 5	Oui, on observe un barème de correction qui comporte la rubrique réservée au bon usage (grammaire, orthographe...)
Enseignant 6	Oui, dans la mesure où le barème de correction comporte une rubrique réservée à la correction de la langue (respect des règles de grammaire, des accords...)

De ce tableau, on observe que pour tous les enseignants, la bonne ou mauvaise maîtrise des notions de grammaire peut justifier les bonnes ou mauvaises notes d'expression écrite. Ceci se justifie par le fait que la grammaire permet d'appréhender l'intelligence du texte et d'exprimer clairement ses pensées. Aussi, la langue à elle seule est-elle notée sur plus de 6 points. Alors, les élèves ayant une mauvaise note en langue, ne peuvent pas forcément avoir de bonnes notes en expression écrite.

11- Enseignement de la grammaire et développement de la compétence écrite des apprenants .

Enseignant 1	Il ne s'agit pas, bien-sûr d'une manière spécifique de notre pratique didactique personnelle. L'APC-ESV est l'approche que nous appliquons selon les directives pédagogiques et didactiques du ministère de tutelle. Oui, à notre humble avis, l'enseignement de la grammaire selon l'APC-ESV est favorable au développement de la compétence écrite chez l'apprenant pour deux principales raisons : -la corrélation établie entre les cours de grammaire et la vie quotidienne pratique -la communication écrite et orale perçue comme la finalité du cours de grammaire.
Enseignant 2	Oui, dans la mesure où dans toutes nos leçons de grammaire, nous avons des corpus que nous manipulons. Nous amenons les apprenants à travailler eux-mêmes et nous leur demandons après un certain temps, de restituer leurs travaux. Cette manière d'enseigner amène les apprenants à être autonomes et à développer des compétences liées à l'écrit et à l'oral. L'essentiel de nos exercices de consolidation est constitué d'exercices de production.
Enseignant 3	Oui, dans la mesure où nous insistons sur les explications et amenons les apprenants à participer au cours. Mais, les notes restent mauvaises car les apprenants n'ont pas de bases solides et ceux-ci n'estiment pas qu'on puisse lire les cours de français comme les cours d'histoire-géographie. Bref, ils n'étudient pas.
Enseignant 4	Oui, dans la mesure où dans notre méthode d'enseignement, nous amenons l'apprenant à produire lui-même les savoirs, à développer les compétences
Enseignant 5	Exposé des notions à retenir, exercices et application plus remédiation. Indépendance de l'apprenant.
Enseignant 6	Oui, parce que dans leurs productions, ils intègrent les notions de grammaire acquises.

À la question de savoir si leur manière d'enseigner la grammaire favorisait le développement de la compétence écrite des enseignants, tous les enseignants ont répondu par l'affirmative. L'enseignant 1 pense que l'enseignement de la grammaire selon l'APC/ESV est favorable au développement de la compétence écrite des apprenants pour les raisons suivantes : il existe un lien entre le cours de grammaire et la vie quotidienne pratique ; la communication

écrite et orale est perçue comme finalité du cours de grammaire. Pour l'enseignant 2 sa manière d'enseigner la grammaire amène les apprenants à manipuler des corpus et à être autonomes et à développer des compétences écrites et orales (l'essentiel des exercices proposés aux apprenants, ce sont des exercices de production. En ce qui concerne l'enseignant 3, elle amène les apprenants à participer aux cours mais les notes demeurent mauvaises parce que les apprenants ne lisent pas leurs leçons et n'ont pas de base solide. L'enseignant 4 déclare que sa méthode est bonne dans la mesure où il amène les apprenants à produire eux-mêmes les savoirs et à développer les compétences. L'enseignant 5 affirme que les enseignants sont indépendants. L'enseignant 6 atteste que dans les productions des apprenants, ils intègrent les notions de grammaire acquises.

IV-2-Résultats de l'évaluation de l'expression écrite proposée aux apprenants

Les apprenants ayant pris part au test proposé sont ceux des quatrièmes All2 et Bilingue du lycée bilingue de Yaoundé. Ce test a été effectué sur quatre-vingt-quatorze élèves de 4^e précisément quarante élèves de la 4^e bilingue et cinquante-quatre élèves de la quatrième All2. Il était question pour chaque apprenant de produire, chacun, un texte argumentatif dans lequel il devrait d'abord décrire, dans une introduction de huit lignes maximum le phénomène du chômage ; ensuite, il devrait présenter dans une argumentation bien structurée, les causes et les conséquences de ce phénomène, et enfin il était question pour lui de proposer quelques solutions pour pallier à ce problème. Ainsi, l'analyse des copies des apprenants a été effectuée à partir de la grille de correction intégrant les critères ci-après :

- Pertinence de la production (compréhension du sujet) /6pts
- Organisation des idées (cohérence)/6 pts
- Correction de l'expression (langue et style) /6 pts
- Originalité/2pts

Critères : *Pertinence de la production (compréhension du sujet) /6pts

*Organisation des idées (cohérence) /6 pts

*Correction de l'expression (langue et style) /6 pts

*Originalité/2pts

Tableau 8: Tableau récapitulatif des notes des apprenants en expression écrite pour la classe de 4^e All

	Critère 1			Critère 2			Critère 3			Critère 4	Total
	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts s'il décrit dans une introduction de 08lignes maximum, le phénomène de chômage.	Consigne 2 L'élève reçoit 2 pts s'il présente en deux paragraphes distincts les causes et les conséquences du chômage.	Consigne 3 L'élève reçoit 2pts s'il suggère dans une conclusion de 7lignes maxi, deux solutions pour résoudre ce Problème	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si son introduction est correctement structurée (amener le sujet, poser le problème, annoncer le plan)	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les causes et les conséquences sont présentées logiquement articulées, clairement exposées.	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si chacune des suggestions est proposée de manière distincte et articulée à l'aide des connecteurs logiques.	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les termes employés sont correctement orthographiés.	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les phrases sont bien construites, s'il utilise les temps verbaux adéquats.	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les termes utilisés sont correctement orthographiés, si les règles d'accords sont respectées.	l'élève reçoit 2 pts : s'il utilise une langue correcte, si les idées sortent des sentiers battus, si sa copie est bien présentée.	20 points
Élève 1	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	09
Élève 2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	7,5

Élève 3	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	09
Élève 4	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	07
Élève 5	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	7,5
Élève 6	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	11
Élève 7	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1,5/2	1/2	11,5
Élève 8	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	7,5
Élève 9	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	7,5
Élève 10	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 11	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	07
Élève 12	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	09
Élève 13	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	08
Élève 14	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	9,5
Élève 15	1,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 16	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	10
Élève 17	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	08,5
Élève 18	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10

Élève 19	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	08
Élève 20	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	08
Élève 21	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 22	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	08,5
Élève 23	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	08,5
Élève 24	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	06
Élève 25	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	11
Élève 26	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 27	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 28	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	11
Élève 29	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 30	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	09
Élève 31	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 32	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	9,5
Élève 33	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	09
Élève 34	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	8,5

Élève 35	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	11
Élève 36	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	08
Élève 37	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 38	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 39	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	8,5
Élève 40	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	12,5
Élève 41	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 42	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 43	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 44	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 45	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	09
Élève 46	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 47	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	09
Élève 48	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	0,5/2	09
Élève 49	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 50	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	8,5

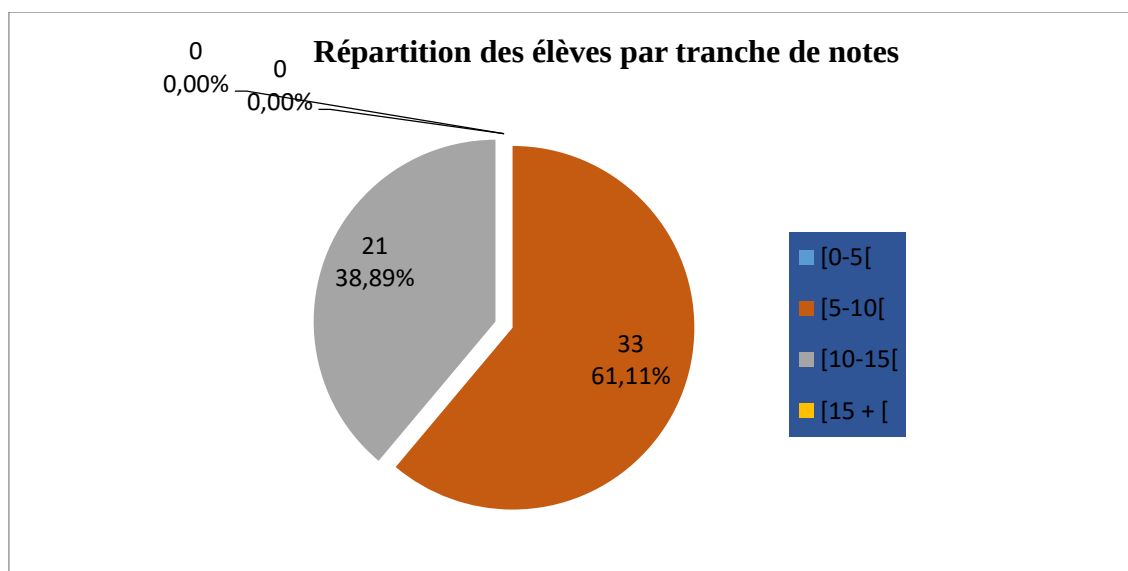
Élève 51	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	09
Élève 52	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 53	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	0,5/2	08
Élève 54	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10

Ce tableau nous présente les notes des apprenants de la 4^e All2 en expression écrite. Il en découle que 21 élèves sur 54 ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10. Cependant, il est à noter que toutes ces moyennes correspondent à l'appréciation « en cours d'acquisition » car elles sont comprises entre 10 et 12,5/20. Ainsi on dénombre 33 sous-moyennes autrement dit 33 élèves n'ayant pas acquis des compétences. De là découle le tableau des fréquences ci-après :

Tableau 9: Répartition des élèves par tranche de notes

Notes	[0-5[	[5-10[	[10-15[	[15 + [	Total
Effectif	0	33	21	0	54
Fréquence	0	61,11%	38,8%	0	100%

Graphique 1: Répartition des élèves par tranche de notes

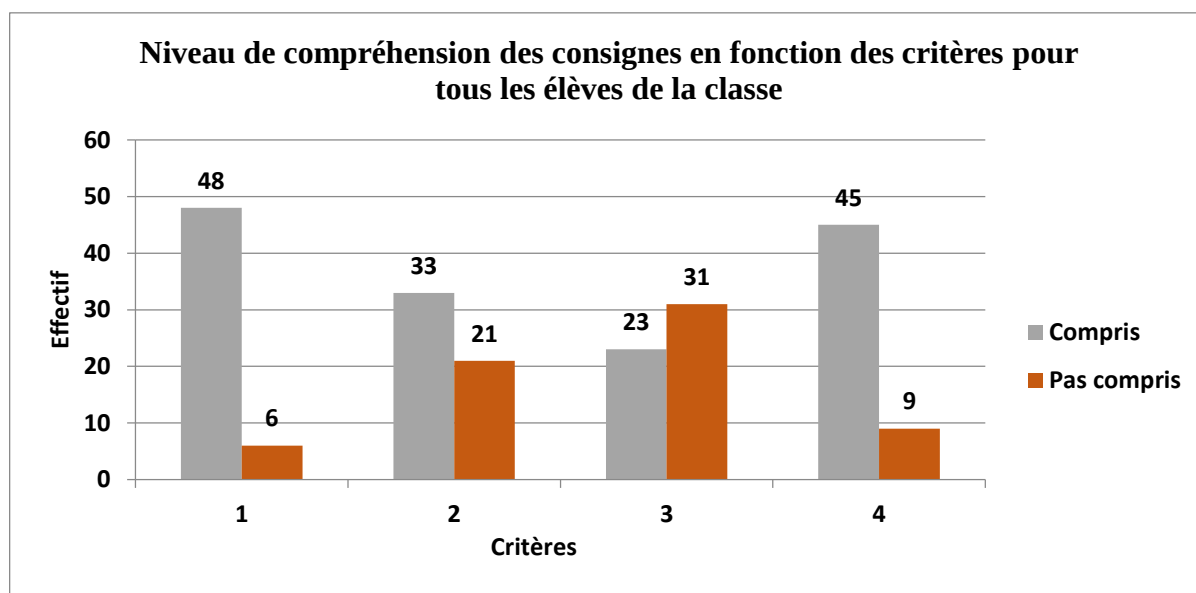


Nous remarquons, à partir de ce tableau, que 21 élèves ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20. En d'autres termes, ces élèves ont obtenu une note comprise entre 10/20 et 12,5/20. Cela fait un pourcentage de 38,8%. Au même moment, 33 élèves (soit 61,11%) ont obtenu une note inférieure à 10/20. Selon les critères de correction, nous pouvons obtenir trois tableaux à double entrée présentés comme suit :

Tableau 10: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe

Niveau Critères	Compris	Pas compris
1	48	6
2	33	21
3	23	31
4	45	9

Graphique 2: Niveau de compréhension des consignes en fonction des critères pour tous les élèves de la classe



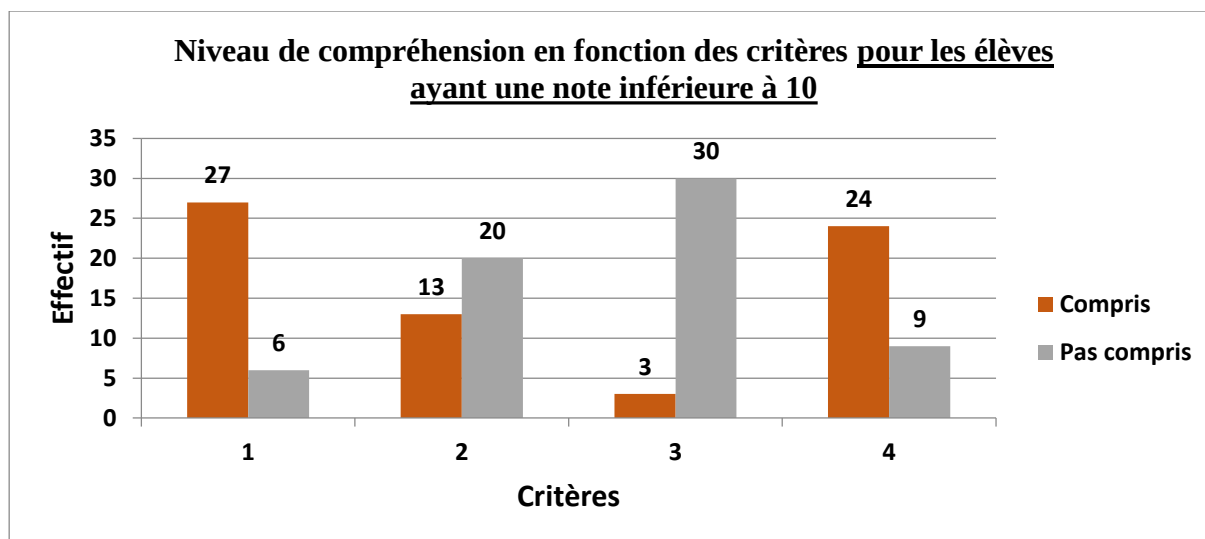
Le graphique ci-dessus présente le niveau de compréhension des consignes en fonction des critères. S'agissant du critère 1 (compréhension du sujet), il apparaît que les élèves l'ont assimilé ; soit 48 élèves sur les 54 évalués. En ce qui concerne le critère 2 (organisation des idées/cohérence), l'on observe une compréhension moyenne des apprenants ; soit 33 élèves, contre 21 qui n'ont pas compris la consigne. Pour le critère 3 (langue et style/correction de l'expression), seuls 23/54 élèves ont compris la consigne. Ceci étant, il est important de mentionner qu'au niveau du critère 3, les fautes de grammaire sont récurrentes. Nous avons constaté lors de nos corrections que les apprenants ont du mal à accorder de manière convenable le verbe avec son sujet. Quant au critère 4 (originalité/présentation), 45 élèves (sur les 54 évalués) ont bien assimilé la consigne. Au regard de ce qui précède, le critère 3 est celui ayant été moins assimilé par les apprenants. Cela suppose que les élèves évalués ont de réelles difficultés en langue et style, donc en grammaire. Aussi, est-il utile de relever que le critère 2 a été passablement assimilé par les élèves durant l'évaluation.

Tableau 11: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10

Niveau \ Critères	Compris	Pas compris
1	27	6
2	13	20

3	3	30
4	24	9

Graphique 3: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10

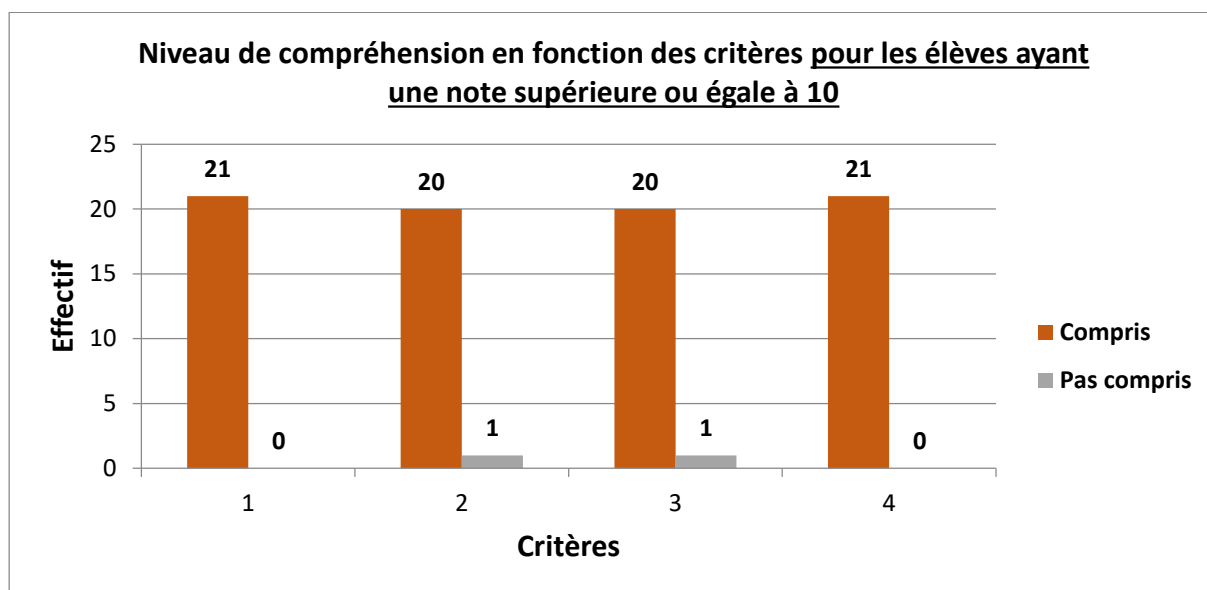


L'analyse des données issues du tableau et du graphique ci-dessus permet d'identifier les deux critères ayant été les moins assimilés par les apprenants. En effet, si les critères 1 et 4 semblent avoir été assimilés par les élèves évalués (soit 27 élèves ayant compris le critère 1 et 24 élèves ayant compris le critère 4), les critères 2 et 3, à l'opposé, ont posé d'énormes difficultés de compréhension et d'assimilation par les élèves évalués. En effet, 20 élèves (sur les 33 ayant eu une note inférieure à 10/20) n'ont pas compris le critère 2. De même, 30 élèves (sur les 33 ayant eu une note inférieure à 10/20) n'ont pas compris le critère 3 (langue et style/correction de l'expression). En ce qui concerne ce troisième critère, nous avons constaté que les fautes récurrentes concernent les accords et la mauvaise utilisation des connecteurs logiques.

Tableau 12: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10

Niveau Critères	Compris	Pas compris
1	21	0
2	20	1
3	20	1
4	21	0

Graphique 4: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10



À l'observation des données contenues dans le tableau et le graphique ci-haut, il apparaît que presque tous les élèves ayant obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 ont assimilé tous les critères. En effet, tous les élèves évalués et ayant obtenu une note supérieure ou égale à 10, ont tous compris les critères 1 et 4. Pour les critères 2 et 3, un élève (respectivement) n'a pas compris la consigne.

Critères : *Pertinence de la production (compréhension du sujet) /6pts

*Organisation des idées (cohérence) /6 pts

*Correction de l'expression (langue et style) /6 pts

*Originalité/2pts

Tableau 13: Tableau récapitulatif des notes des apprenants en expression écrite pour la classe de 4^e All

	Critère 1			Critère 2			Critère 3			Critère 4	Total
	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts s'il décrit dans une introduction de 08 lignes maximum le phénomène de chômage	Consigne 2 l'élève reçoit 2 pts s'il présente en deux paragraphes distincts les causes et les conséquences du chômage	Consigne 3 l'élève reçoit 2pts s'il suggère dans une conclusion de 7 lignes maxi deux solutions pour résoudre ce problème	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si son introduction est correctement structurée (amener le sujet, poser le problème, annoncer le plan)	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les causes et les conséquences présentées sont logiquement articulées, clairement exposées	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si chacune des suggestions est proposée de manière distincte et articulée à l'aide des connecteurs logiques	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les termes employés sont correctement orthographiés	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les phrases sont bien construites, s'il utilise les temps verbaux adéquats	Consigne 1 l'élève reçoit 2 pts si les termes utilisés sont correctement orthographiés, si les règles d'accords sont respectées	l'élève reçoit 2 pts : s'il utilise une langue correcte, si les idées sortent des sentiers battus, si sa copie est bien présentée	20 points

Élève 1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	09
Élève 3	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	08,5
Élève 4	1/2	1/2	1/2	1 /2	1/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	1/2	08
Élève 5	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 6	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	11
Élève 7	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	9,5
Élève 8	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	8,5
Élève 9	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	9
Élève 10	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	12
Élève 11	1/2	1/2	0,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 12	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	09
Élève 13	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	12,5
Élève 14	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	9
Élève 15	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 16	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	11
Élève 17	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	09
Élève 18	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 19	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1,5/2	12
Élève 20	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	09

Élève 21	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 22	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	08,5
Élève 23	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	11,5
Élève 24	1/2	0,5/2	1/2	1,5/2	1/2	0,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 25	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	12
Élève 26	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	10,5
Élève 27	1,5/2	1,5/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	14
Élève 28	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	11,5
Élève 29	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	10
Élève 30	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	09
Élève 31	1,5/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	1,5/2	13
Élève 32	1/2	0,5/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	10,5
Élève 33	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	1/2	0,5/2	1/2	09
Élève 34	1,5/2	1,5/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	10,5
Élève 35	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	11,5
Élève 36	1/2	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	1,5/2	12

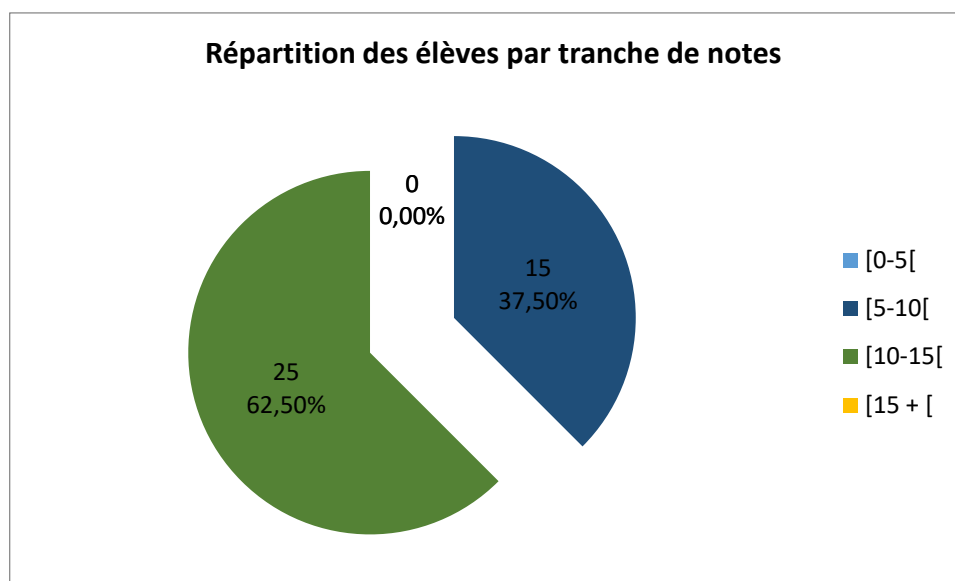
Élève 37	1/2	1/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	10
Élève 38	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1/2	1/2	11
Élève 39	1/2	1/2	1/2	1/2	0,5/2	0,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	09
Élève 40	1,5/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1,5/2	1,5/2	1/2	11,5

À partir de ce tableau, nous nous rendons compte que 25 élèves sur 40 ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10 /20 en expression écrite. Il ressort donc que 15 élèves ont eu une note inférieure à 10. Autrement dit, 15 élèves n'ont pas encore acquis la compétence écrite tandis que 25 sont en cours d'acquisition. De là, découle le tableau des fréquences ci-après :

Tableau 14: Répartition des élèves par tranche de notes

Notes	[0-5[	[5-10[	[10-15[	[15 + [	Total
Effectif	0	15	25	0	40
Fréquence	0	37,5%	62,5%	0	100%

Graphique 5: Répartition des élèves par tranche de notes

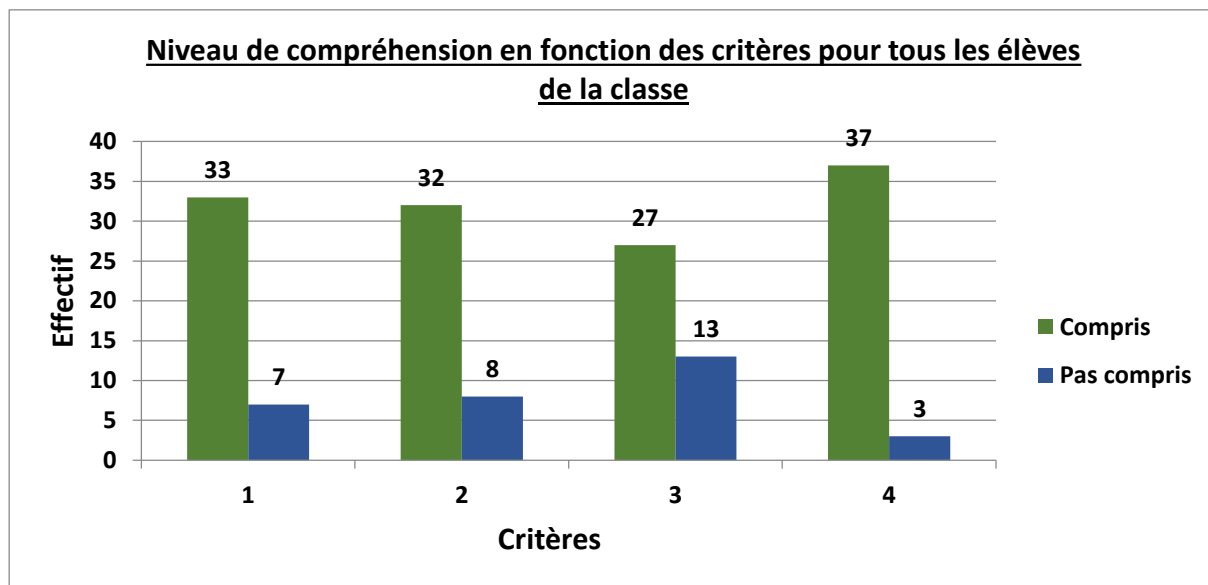


Nous remarquons à partir de ce tableau et ce graphique, que 25 élèves ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; soit 62,5%. De même, 15 élèves ont obtenu une note inférieure à 10/20 (en réalité, entre 05 et 09,5/20) ; soit 37,5%. Selon les critères de correction, nous pouvons obtenir trois tableaux à double entrée présentés comme suit :

Tableau 15: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe

Niveau \ Critères	Compris	Pas compris
1	33	7
2	32	8
3	27	13
4	37	3

Graphique 6: Niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe

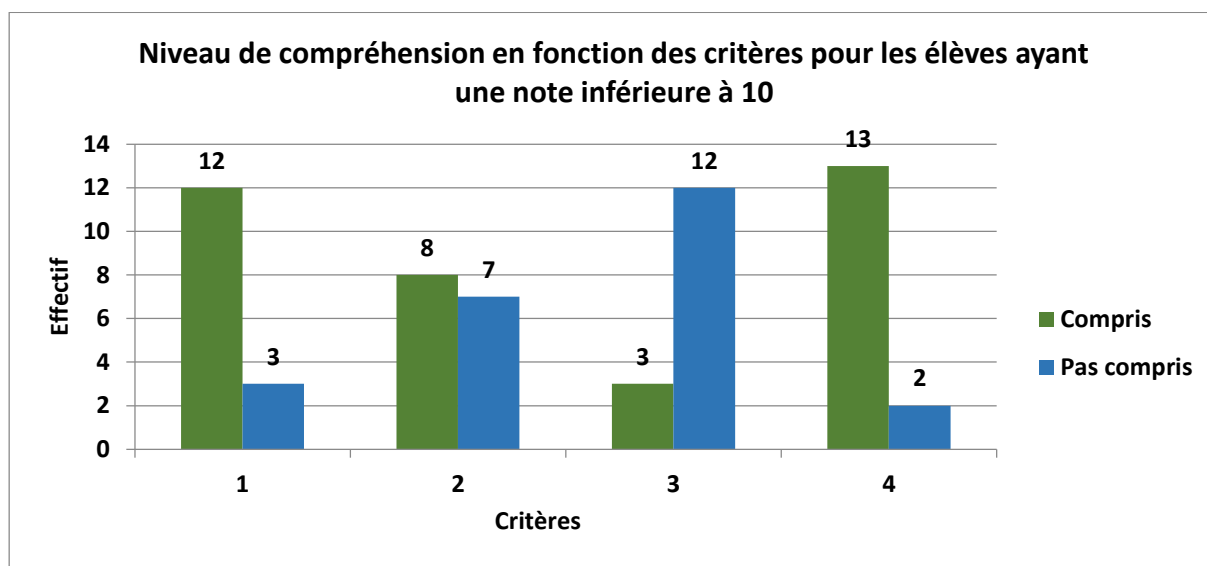


Le tableau et le graphique ci-dessus, portant sur le niveau de compréhension des consignes en fonction des critères permettent de remarquer que, sur 40 élèves évalués, 33 ont assimilé le critère 1. Pour le critère 2, 32 élèves l'ont assimilé, contre 27 élèves pour le critère 3 et 37 élèves pour le critère 4. Il transparaît donc que le critère 3 est celui ayant été le moins assimilé par les élèves évalués.

Tableau 16: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10

Niveau Critères	Compris	Pas compris
1	12	3
2	8	7
3	3	12
4	13	2

Graphique 7: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note inférieure à 10

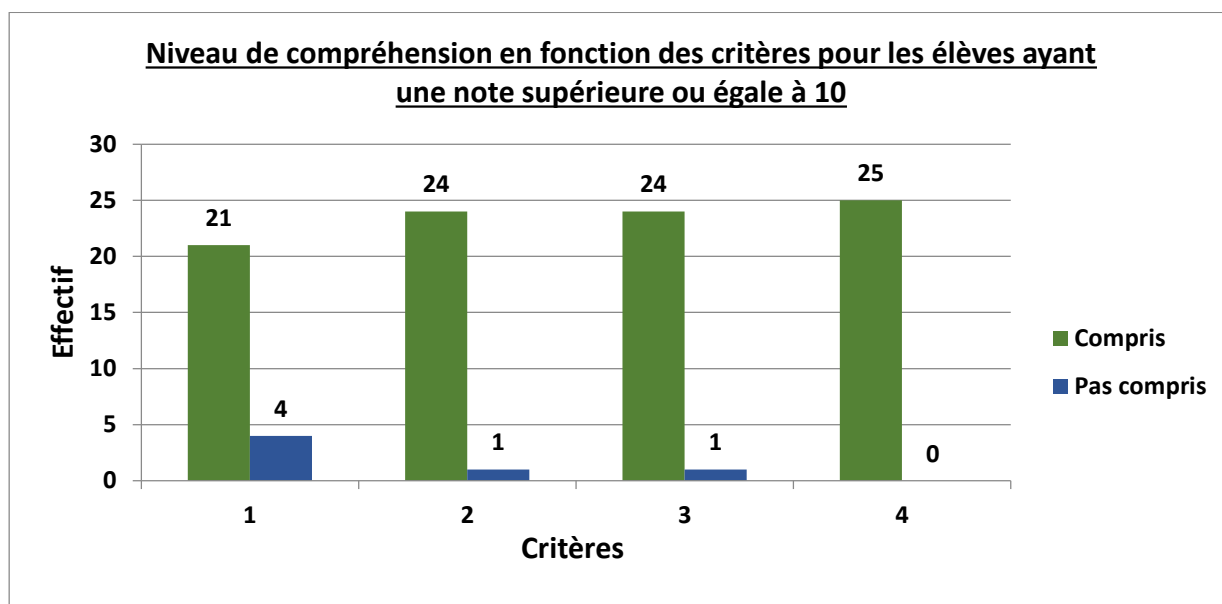


Le tableau et le graphique ci-dessus font le récapitulatif du niveau de compréhension du sujet en fonction des critères compris par les élèves ayant obtenu une moyenne inférieure à 10. Il ressort de celui-ci que 12 élèves sur les 15 ayant eu une note inférieure à 10/20 ont compris le sujet ; 8 élèves sur les 15 ont organisé les idées de manière acceptable ; 3 élèves sur 15 s'expriment bien ou de manière passable, tandis que 13 élèves sur 15 présentent des copies lisibles et originales. Force est de constater que le critère 3, notamment la correction de la langue et du style est encore faible chez les apprenants ; ce qui justifie sans doute les mauvaises notes en expression écrite.

Tableau 17: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10

Niveau Critères	Compris	Pas compris
1	21	04
2	24	01
3	24	01
4	25	0

Graphique 8: Niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10



Le tableau et le graphique ci-dessus font ressortir le niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10. Nous remarquons que 21 élèves sur 25 ont compris le sujet, 24 /25 ont bien organisé leurs idées, 24/25 s'expriment de manière correcte et 25/25 ont présenté une copie lisible et parfois originale.

CHAPITRE V

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE 4^e

Ce chapitre final porte sur la vérification, la validation et l'interprétation des données et des résultats analysés dans le chapitre précédent. Faite sur la base de l'analyse mixte (qualitative et quantitative), l'interprétation des résultats est suivie de la discussion desdits résultats et des propositions didactiques (recommandations).

V-I-Vérification des hypothèses de départ

Dans cette articulation, il est question de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche formulées au début de ce travail académique. Pour y parvenir, il est utile de s'appuyer sur les résultats de l'analyse contenue dans les parties précédentes.

V.I.1. Présentation des hypothèses

L'hypothèse principale de cette étude était : **les représentations grammaticales des enseignants façonnent leurs pratiques pédagogiques et par ricochet, influencent la compétence écrite des apprenants**. Trois hypothèses secondaires ont été formulées au début de ce travail.

- 1-Les enseignants envisagent l'enseignement-apprentissage de la grammaire selon les différentes méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle, l'approche communicative et approche par les compétences.
- 2-Les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire constituent soit un frein, soit un avantage pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant.
- 3-L'enseignement-apprentissage de la grammaire doit se faire dans une approche communicative, plus précisément avec l'approche par les compétences telle que recommandée par les textes officiels afin de contribuer efficacement au développement de la compétence écrite de l'apprenant.

V.I.2. Validation des hypothèses

❖ Validation de l'hypothèse générale

À partir de l'analyse des données, nous pouvons conclure que les représentations grammaticales des enseignants façonnent leurs pratiques pédagogiques, par conséquent influencent la compétence écrite des apprenants. Ceci est d'autant vrai qu'on observe différentes façons d'envisager la grammaire chez les enseignants. D'après les réponses du questionnaire adressé aux enseignants, ceux-ci font usage de plusieurs pratiques pédagogiques, variant d'un enseignant à un autre. L'analyse des résultats du test soumis aux apprenants nous montre clairement que la compétence écrite de l'apprenant est tributaire de la manière par laquelle l'enseignant a envisagé le cours de grammaire. Ceci étant, les enseignants doivent enseigner la grammaire comme le recommande l'APC afin qu'elle soit au service de l'expression écrite et orale.

❖ Validation des hypothèses secondaires

Au sujet de l'hypothèse secondaire 1, on constate à partir du questionnaire adressé aux enseignants que ceux-ci sont influencés par leurs différentes représentations. Par conséquent, ils envisagent la grammaire selon les différentes méthodologies (méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie audio-visuelle, approche communicative).

Quant à l'hypothèse secondaire 2, elle est validée dans la mesure où, à partir du test soumis aux apprenants, la méthodologie traditionnelle ne permet pas toujours à l'apprenant de développer sa compétence écrite. À l'opposé, l'approche communicative est favorable pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

S'agissant de l'hypothèse secondaire 3, elle peut être validée aisément, car à l'issue du test soumis aux apprenants et du questionnaire adressé aux enseignants, l'on constate que les apprenants ayant le mieux développé la compétence écrite sont ceux qui sont enseignés dans une approche communicative.

L'analyse des données issues de l'évaluation soumise aux élèves des deux classes présente de réelles disparités. Au regard de ce qui précède, il devient opportun de faire une interprétation de ces données afin de proposer des solutions utiles pour rendre l'enseignement-apprentissage de la grammaire plus aisé dans les lycées et collèges du Cameroun.

V-II-Interprétation des résultats

Dans cette articulation, il est question d'interpréter les résultats. Pour cela, il s'est avéré opportun de faire, dans un premier temps, l'interprétation des résultats issus du questionnaire adressé aux enseignants de français. Dans un second temps, nous avons procédé à

l'interprétation des résultats issus du test soumis aux élèves des classes de 4^e au Lycée Bilingue de Yaoundé.

V.II.1. Interprétation des résultats du questionnaire

D'entrée de jeu, un échantillon de six (6) enseignants a été choisi. Il leur a été adressé un questionnaire contenant onze (11) questions ouvertes et fermées.

❖ Q1 : Stratégies d'enseignement de la grammaire

À travers les résultats fournis par le questionnaire, l'on constate que tous les enseignants utilisent au moins deux méthodes (3 enseignants utilisent trois méthodes et les trois autres utilisent deux méthodes) pour enseigner la grammaire ; ce qui favorise un apprentissage plus riche et plus efficace. En effet, on note que les enseignants sont encore sous l'influence significative des anciennes méthodes (méthode traditionnelle, méthode directe et méthode audiovisuelle) en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Autrement dit, ceux-ci éprouvent encore de la difficulté à s'en défaire ; d'où l'utilisation conjointe (simultanée) de plusieurs méthodes.

Toutefois, cette efficacité de l'enseignement-apprentissage, dans ce cas, requiert d'abord la prise en compte de l'approche par les compétences recommandée et exigée par le ministère des enseignements secondaires à travers le texte officiel. Car, les résultats issus de la première question (contenue dans le questionnaire) sont sans ambages : la combinaison des anciennes méthodes est peu efficace (voir test adressé aux apprenants de la classe de 4^e All2). Pourtant, une combinaison des méthodes anciennes associées à l'approche communicative est plus efficace en termes de résultats (notes) des apprenants (voir test adressé aux apprenants de la classe de 4^e bilingue).

❖ Q2 : Objectif visé par le cours de grammaire

Interrogés sur l'objectif assigné au cours de grammaire, les enseignants ont donné plusieurs réponses, souvent différentes. D'abord, tous les six (6/6) enseignants interrogés disent que la grammaire a pour but d'apprendre à parler correctement la langue (objectif 1). Ensuite, certains (5/6) pensent que la grammaire permet de communiquer aisément dans les situations de la vie courante (objectif 2). Aussi, trois (3/6) interrogés déclarent-ils que la grammaire a pour finalité de faciliter la compréhension des textes littéraires (objectif 3). Deux (2/6) enseignants interrogés pensent que la grammaire amène les apprenants à communiquer aisément (objectif 4). Enfin, deux (2/6) enseignants déclarent que la grammaire permet aux apprenants d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir aisément (objectif 5).

Ainsi, on en déduit que le cours de grammaire dispensé par les enseignants des classes de 4^e All2 et 4^e bilingue du Lycée Bilingue de Yaoundé vise plusieurs objectifs (cinq au total). Deux de ses objectifs sont prioritaires au regard des réponses fournies par les répondants (enseignants). Pour eux, le cours de grammaire vise d'abord et avant tout l'expression correcte du locuteur ; soit 6 enseignants sur 6 interrogés. Aussi pensent-ils que le deuxième objectif important assigné au cours de grammaire est celui de communiquer aisément dans les situations de la vie courante, soit 5 des 6 enseignants interrogés. À l'opposé, la moitié des enseignants attribuent au cours de grammaire la finalité de faciliter la compréhension des textes littéraires, à travers la méthode traditionnelle. En même temps, peu d'enseignants y attribuent l'objectif de permettre aux apprenants de communiquer de manière aisée ou d'établir le lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils peuvent agir aisément. On en déduit, selon la perception des enseignants, que la grammaire vise plusieurs objectifs non équivalents. Autrement dit, ils assignent à la grammaire deux objectifs prioritaires : permettre aux apprenants de parler correctement la langue ; permettre aux apprenants de communiquer aisément dans les situations de la vie courante. À ces objectifs prioritaires ou principaux, se greffent d'autres objectifs secondaires : faciliter la compréhension des textes littéraires ; permettre de communiquer aisément et permettre d'établir un lien entre les savoirs et les situations dans lesquelles les apprenants peuvent agir aisément.

❖ Q3 : Vérification de l'atteinte des objectifs du cours de grammaire

Au regard des réponses fournies par les enseignants, il se dégage un constat : tous les enseignants interrogés procèdent toujours à la vérification de l'atteinte de ces objectifs. Cela implique que tous les enseignants voient en cette étape de la conduite du cours de grammaire une grande nécessité.

❖ Q4 : Moyens de vérification de ces objectifs

Trois moyens de vérification des objectifs sont utilisés par les enseignants interrogés. Il en ressort que les enseignants ont une préférence pour les exercices de consolidation et les devoirs à faire à la maison, soit 4 enseignants sur 6 interrogés. Par contre, un seul enseignant (1/6) procède par des exercices faits en classe et un autre le fait à travers les devoirs à faire à la maison.

De ce qui précède, on en déduit que les enseignants trouvent opportun et efficace de combiner deux moyens de vérification des objectifs (exercices en classe + devoirs de maison) assignés au cours de grammaire en classes de 4^e.

❖ Q5-Étapes du cours de grammaire

Les réponses fournies au dépouillement du questionnaire permettent d'affirmer que les étapes choisies, pour la conduite d'un cours de grammaire, sont tributaires de la méthodologie adoptée par l'enseignant. Ainsi, deux enseignants sur six (2/6) ont une préférence pour l'approche communicative. Aussi, deux autres (2/6) optent-ils pour la méthode directe. Au même moment, un seul (1/6) a opté pour la méthode audiovisuelle, et un autre (1/6) pour la méthode traditionnelle. De ceci, on en déduit que l'approche communicative qui est recommandée de nos jours, n'est pas appliquée par tous les enseignants. Plutôt, chaque enseignant applique la méthode qui lui sied la mieux ; ce qui trahit sa représentation de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

❖ Q6 : Mise en œuvre effective des étapes du canevas choisi pour enseigner la grammaire

L'exploitation des réponses fournies par les enseignants interrogés permet de constater que tous respectent les étapes proposées par les méthodologies choisies. Cela suppose qu'une importance est accordée à chaque méthodologie ainsi qu'aux étapes liées à celle-ci.

❖ Q7 : Evaluation des notions de grammaire étudiées en classe

Pour les enseignants, quatre moyens d'évaluation des notions de grammaire étudiées en classe peuvent être utilisés. Dans ce sillage, tous les enseignants (6/6) affirment évaluer les notions de grammaire à travers la dictée/correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite. D'autres, par contre (4/6), affirment évaluer aussi à travers l'expression orale. Il en ressort que, pour ces enseignants, la grammaire peut s'évaluer à travers tous les exercices de la classe de français en 4^e.

❖ Q8 : Démarches/méthodes de remédiation

Tous les enseignants interrogés exploitent le dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés. En effet, tous les six enseignants déclarent qu'ils font des activités d'intégration et de remédiation. Celles-ci portent essentiellement sur la notion non apprise ou sur la dispensation d'une nouvelle leçon en lien avec les notions enseignées. En effet, l'activité d'intégration est très importante parce qu'elle renvoie à « l'utilisation, en situation, de plusieurs acquis qu'un élève s'est appropriés de manière séparée : une production personnelle, une tâche complexe, un travail de recherche personnel, un stage, un travail de fin d'études, un chef-d'œuvre, etc. » (Roegiers, 2011, p.55). Aussi, cela est-il d'autant important qu'« une activité d'intégration est une activité

d'apprentissage dans laquelle l'élève est appelé à mobiliser ses acquis de façon conjointe. Ce sont les apprentissages intégrateurs les plus importants » (Gérard et Roegiers, 2009, p.196). Tout aussi importante est la remédiation (surtout immédiate), entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et concentrée sur des problèmes spécifiques. Elle est, ainsi, une réponse directe proposée à l'élève dès qu'une difficulté (notamment les erreurs à rectifier, les blocages et les obstacles à dépasser) a été diagnostiquée (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996 ; Hirsoux, 2006 ; Dehon et Derobertmasure, 2008).

En résumé, au regard de la présentation de l'importance que revêtent l'activité d'intégration et de la remédiation et compte tenu du choix opéré par tous les enseignants qui y accordent une attention particulière, on en déduit que cette démarche est indispensable pour une leçon de grammaire réussie.

❖ Q9 : Évaluation des notes d'expression écrite des apprenants par les enseignants

Pour les enseignants interrogés, les notes obtenues par les apprenants en expression écrite sont soit mauvaises, soit moyennes. Ceci implique que les notes ne sont ni bonnes ni excellentes. Pour cela, il importe de questionner la méthode d'enseignement-apprentissage de la grammaire ou les méthodes d'évaluation des apprenants. S'agissant de la méthode d'enseignement-apprentissage de la grammaire, il est impératif d'utiliser l'approche communicative pour une meilleure acquisition de la compétence écrite chez les apprenants.

❖ Q10 : Avis des enseignants sur l'impact des notes de grammaire en expression écrite

Ici, tous les enseignants affirment qu'il existe un lien direct entre la maîtrise des notions de grammaire et les notes d'expression écrite. Autrement dit, la bonne ou mauvaise maîtrise des notions de grammaire peut justifier les bonnes ou mauvaises notes d'expression écrite. Tout comme l'un des répondants, l'on est fondé à penser que la grammaire permet d'appréhender l'intelligence du texte et d'exprimer clairement ses pensées. Cela sous-entend que la grammaire joue un rôle important sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant.

❖ Q11 : Enseignement de la grammaire et développement de la compétence écrite des apprenants

Les réponses issues de la question soumise aux enseignants permettent de comprendre l'opinion que chacun d'eux se fait de sa propre méthode d'enseignement-apprentissage. En effet, chacun déclare sa méthode efficace et justifie les mauvaises performances des apprenants

par d'autres causes (manque d'intérêt de certains apprenants, déficit de base solide en grammaire, etc.). Au regard de ceci, la plupart des enseignants affirment que la grammaire a une place importante dans le développement de la compétence écrite de l'apprenant dans la mesure où : la communication écrite et orale est perçue comme finalité du cours de grammaire ; les apprenants ont besoin d'intégrer les notions de grammaire apprises dans leurs productions écrites, etc.

V.II.2. Interprétation des résultats du test

L'interprétation des résultats issus du test soumis aux apprenants (soit 40 élèves de la 4^e bilingue et 54 élèves de la 4^e All2) est faite selon la grille de correction en vigueur. Celle-ci intègre quatre critères : la pertinence de la production (compréhension du sujet), notée sur 6 points ; l'organisation des idées (cohérence), notée sur 6 points ; la correction de l'expression (langue et style), notée sur 6 points et l'originalité, notée sur 2 points. Pour parvenir à ladite interprétation, cette articulation est subdivisée en deux sous-articulations représentant chacune des classes concernées par le test.

❖ Interprétation des résultats du test soumis aux apprenants de la 4^e All2

Dans cette classe, composée de 54 élèves, une épreuve d'expression écrite a été soumise aux apprenants. Il en ressort que 21 élèves ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ; soit un pourcentage de 38,8%. En analysant la compréhension des consignes contenues dans cette épreuve en fonction des critères pour tous les élèves de la classe, quelques constats sont faits : la compréhension du sujet (critère 1) a été assimilée par un grand nombre (soit 48 élèves sur les 54 évalués). Le critère 2 (organisation des idées/cohérence), a été moyennement assimilé par les apprenants (soit 33 élèves sur 54). Le critère 3 (langue et style/correction de l'expression) est insuffisamment assimilé (car, seuls 23/54 élèves ont compris la consigne). S'agissant du critère 4 (originalité/présentation), 45 élèves sur les 54 évalués l'ont assimilé.

S'agissant des élèves ayant eu une note inférieure à 10/20 (soit 33 élèves sur 54), il transparaît que les critères 2 et 3 posent encore d'énormes difficultés aux apprenants. Cela suppose qu'il urge d'insister sur ces critères lors du processus d'enseignement-apprentissage. Pour les notes supérieures ou égales à 10/20, le constat est le même pour les critères 1 et 4, assimilés par les apprenants. De plus, les critères 2 et 3 ont été plus ou moins assimilés. Au regard de tout ceci, on remarque que la compréhension des critères 2 et 3 est déterminante pour obtenir une bonne note en expression écrite.

❖ **Interprétation des résultats du test soumis aux apprenants de la 4^e bilingue**

La classe de 4^e bilingue est constituée de 40 élèves régulièrement évalués. À l'issue de l'évaluation, 25 élèves sur 40 ont eu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 en expression écrite ce qui donne un pourcentage de 62,5%. On constate que le niveau d'acquisition de la compétence écrite est moyen. Cependant, il est important de l'améliorer. En se référant au niveau de compréhension en fonction des critères pour tous les élèves de la classe, 33 élèves sur 40 ont assimilé le critère 1. Pour le critère 2, 32 élèves l'ont assimilé, contre 27 élèves pour le critère 3 et 37 élèves pour le critère 4. Il transparaît donc que le critère 3 est celui ayant été le moins assimilé par les élèves évalués. Ceci étant, il est impératif d'insister sur ce critère lors du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour les élèves ayant eu une note inférieure à 10/20, Il ressort que, 12 élèves sur les 15 ayant eu une note inférieure à 10/20, ont compris le sujet ; 8 élèves sur les 15 ont organisé les idées de manière acceptable ; 3 élèves sur 15 s'expriment bien ou de manière passable, tandis que 13 élèves sur 15 présentent des copies lisibles et originales. Nous pouvons donc remarquer que le critère 3 (correction de l'expression/style) reste très faible chez les apprenants ; ce qui justifie sans doute les mauvaises notes en expression écrite. Ceci étant, l'accent doit être mis sur ce critère pendant les enseignements.

En ce qui concerne le niveau de compréhension en fonction des critères pour les élèves ayant une note supérieure ou égale à 10, on note que, 21 élèves sur 25 ont compris le sujet, 24 /25 ont organisé leurs idées de manière passable, 24/25 s'expriment de manière acceptable et 25/25 ont présenté une copie lisible et parfois originale. Nous pouvons en déduire que l'acquisition des critères 2 et 3 a favorisé les notes passables obtenues en expression écrite. Autrement dit, en insistant sur ces critères, on pourrait avoir de meilleurs résultats.

V-III-Discussion des résultats

Notre étude porte sur les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et le développement de la compétence écrite de l'apprenant de la classe de 4^e au Lycée Bilingue de Yaoundé. Cette étude a été faite sur six enseignants de français intervenant en classe de quatrième dans ledit lycée et sur quatre-vingt-quatorze (94) élèves de quatrième.

V.III.1. Rappel de la question de recherche

La question principale qui a conduit cette étude est formulée comme suit : Comment les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencent-elles le développement de la compétence écrite de l'apprenant ? Cette question principale nous a amenée à formuler les questions secondaires suivantes :

1-Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ?

2-Quel est l'impact des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant ?

3-Quelle méthode doit-on utiliser pour un enseignement-apprentissage de la grammaire pouvant améliorer l'acquisition de la compétence écrite de l'apprenant ?

V.III.2. Rappel des objectifs de la recherche

❖ Objectif principal de la recherche

Notre objectif est d'analyser les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et leur impact sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant. De cet objectif sont nés trois objectifs secondaires.

❖ Objectifs secondaires de la recherche

- Montrer les différentes représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.
- Montrer l'influence des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire sur le développement de la compétence écrite de l'apprenant.
- Proposer une méthode efficace pour un enseignement-apprentissage de la grammaire permettant l'acquisition de la compétence écrite par l'apprenant.

V.III.3. Rappel des hypothèses

Les différentes hypothèses de notre travail sont :

❖ Hypothèse générale

Les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire façonnent leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, les notes des apprenants. Autrement dit, les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire déterminent leurs manières d'enseigner la grammaire et peuvent limiter ou

favoriser le développement de la compétence écrite de l'apprenant. À partir de la question principale, nous avons formulé trois questions secondaires :

❖ **Hypothèses secondaires**

- HS1 : les enseignants envisagent l'enseignement-apprentissage de la grammaire selon les différentes méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle, l'approche communicative.
- HS2 : les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire constituent soit un frein, soit un avantage pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant.
- HS3 : l'enseignement-apprentissage de la grammaire doit se faire dans une approche communicative afin de contribuer efficacement au développement de la compétence écrite de l'apprenant.

En se servant prioritairement de la théorie des représentations sociales, nous pouvons justifier nos hypothèses. Cette théorie, développée par Abric (1989), permet de comprendre comment les individus construisent et utilisent les savoirs. Pour cet auteur, les représentations sont « déterminées par le sujet lui-même, par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social » (Abric, *ibid*). En rapport avec notre étude, cette théorie permet de mieux comprendre les opinions des enseignants quant à l'enseignement de la grammaire ainsi que l'influence de ces conceptions sur le choix de méthodes utilisées. Autrement dit, les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire façonnent leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, les notes des apprenants en expression écrite.

Bien plus, le socio-constructivisme recommande un apprentissage en groupe ou en équipes avec l'aide des pairs. Selon cette approche, l'enseignement de la grammaire ne doit plus se faire de manière transmissive mais dans une approche socio-constructiviste. Ainsi, les connaissances grammaticales doivent être construites de manière active par les apprenants grâce à leurs interactions avec les autres, dans des contextes sociaux bien définis. Il en est de même pour la construction des savoirs en expression écrite qui doit se faire de manière collaborative. Cette théorie vient justifier notre hypothèse secondaire n° 3.

V-IV- Suggestions

Le présent travail portant sur les représentations a pour finalité de trouver des solutions pouvant améliorer le développement de la compétence écrite de l'apprenant. Ainsi, à l'issue de

cette recherche, nous proposons des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics et responsables éducatifs, des enseignants et des apprenants.

❖ **Suggestions faites aux pouvoirs publics et responsables éducatifs**

Un enseignement de qualité exige la combinaison de plusieurs facteurs parmi lesquels l'environnement. L'environnement scolaire doit être adéquat (infrastructures de qualité, équipements pédagogiques ; documentation, etc.) afin de favoriser la réussite de l'action éducative. Pour cela, il faut :

- Construire des salles de classes adaptées à l'application des méthodes actives (classes aérées, mobilier adapté, etc.) ;
- Introduire dans la formation initiale de l'enseignant (à partir de l'ENS) des modules qui leur permettront de s'arrimer aux nouvelles approches pédagogiques de l'enseignement de la grammaire ;
- Organiser régulièrement des journées pédagogiques visant à renforcer les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- Envisager un environnement numérique d'apprentissage pouvant permettre de faciliter l'apprentissage ;
- Équiper les établissements en documents utiles à l'apprentissage.

❖ **Suggestions faites à l'endroit des enseignants**

Les enseignants de français sont souvent plaintifs quant aux notes des apprenants. Cela suppose que les mauvaises performances en français sont une préoccupation pour les enseignants. Pour améliorer les performances des apprenants en expression écrite, les enseignants doivent :

- S'arrimer aux nouvelles orientations prévues dans les programmes officiels (il ne s'agit plus d'enseigner selon ses propres représentations mais plutôt de se conformer aux exigences de l'approche par les compétences telles que préconisées dans les programmes officiels ;
- Toujours définir les objectifs d'apprentissage en début de pratique afin d'orienter les apprenants ;
- Organiser, par le biais des animateurs pédagogiques, des inspections-conseils permettant d'observer les pratiques de classe des collègues afin de partager les expériences ;
- Contextualiser les apprentissages en mettant sur pied des situations-problèmes adéquates pouvant intéresser les apprenants ;

- Mettre sur pied des dispositifs d'enseignement-apprentissage significatifs pouvant inciter les apprenants à participer à la construction de leurs propres savoirs ;
- Mettre un accent sur les exercices de productions qui amènent les apprenants à faire valoir leurs compétences (linguistique, pragmatique et communicative).

❖ **Suggestions aux apprenants**

Pour améliorer sa compétence écrite, l'apprenant doit :

- Se rassurer qu'il a atteint l'objectif fixé par l'enseignant en début de leçon ou du module ;
- Toujours faire les devoirs proposés par les enseignants ;
- Faire des exercices de production, même s'ils n'ont pas été proposés par l'enseignant et cultiver l'auto-correction pour s'améliorer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail qui s'achève a porté sur le thème suivant : « Représentations des enseignants au sujet de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et développement de la compétence écrite de l'apprenant de la classe de 4^e au Lycée Bilingue de Yaoundé ». Au terme de celui-ci, il convient de rappeler que notre question principale était : comment les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire influencent-elles le développement de la compétence écrite de l'apprenant ? Pour répondre à cette question, nous avons formulé notre hypothèse de la façon suivante : les représentations des enseignants au sujet de l'enseignement-apprentissage de la grammaire déterminent leurs pratiques didactiques et, par conséquent, les compétences écrites des apprenants. Cette hypothèse a été vérifiée par des entretiens et des enquêtes, des observations de classes effectuées sur le terrain.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour la méthode mixte (qualitative et quantitative). La collecte des données a été faite à travers deux moyens. Dans un premier temps, un questionnaire constitué a été adressé à six (6) enseignants du Lycée Bilingue de Yaoundé. Dans un second temps, un test d'expression écrite a été soumis à 94 élèves ; soit 54 élèves de la 4^e All2 et 40 élèves de la 4^e bilingue du Lycée Bilingue de Yaoundé.

A travers essentiellement la théorie des représentations développée par Abric (1989) et Rouquette (1994), nous avons souligné que bon nombre d'enseignants avaient des représentations subjectives dont l'incidence était visible sur les productions des apprenants.

Dans le premier chapitre intitulé « Réflexions autour des représentations grammaticales et de la compétence écrite », nous nous sommes intéressés aux concepts clés du sujet. Par la suite, à travers la revue de littérature, un examen des travaux académiques et scientifiques antérieurs a été fait. Ce chapitre s'est achevé par la présentation des théories. Etant donné que le choix d'une ou des théories d'analyse est toujours subordonné aux objectifs de la recherche, notre sujet s'est appuyé sur trois théories : le constructivisme ; le socio-constructivisme et la théorie des représentations.

Au deuxième chapitre intitulé « Représentations et enseignement/apprentissage de la grammaire au fil des méthodologies », nous avons parcouru les différentes méthodologies à travers lesquelles on peut enseigner la grammaire.

Le troisième chapitre intitulé « Représentations des enseignants : présentation et analyse des données de l'enseignement-apprentissage de la grammaire au lycée bilingue de Yaoundé et impact sur les compétences écrites des apprenants », nous a permis de préciser le type de

recherche, le choix du site de l'étude, la population étudiée, l'échantillon et la méthode de l'échantillonnage. De même, il y est fait la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte des données et les méthodes d'analyse des données. Bref, il a été question, dans ce chapitre, de présenter les outils qui concourent à construire notre travail.

Le quatrième chapitre est intitulé « Présentation et analyse des résultats ». Ce chapitre présente, non seulement les résultats du questionnaire adressé aux enseignants, mais aussi et les résultats de l'évaluation de l'expression écrite proposée aux apprenants. À la fin de ce chapitre il est procédé la vérification des hypothèses de départ. Nous relevons qu'à l'issue de ce chapitre, toutes les hypothèses (générale et secondaires) ont été validées. S'agissant de l'hypothèse générale, elle nous a permis de conclure que les représentations grammaticales des enseignants déterminent façonnet leurs pratiques pédagogiques, par conséquent influencent la compétence écrite des apprenants. De même, l'analyse des résultats du test soumis aux apprenants montre clairement que la compétence écrite de l'apprenant est tributaire de la manière par laquelle l'enseignant a envisagé le cours de grammaire. S'agissant de la première hypothèse secondaire, elle a permis de constater, à partir du questionnaire adressé aux enseignants, que ceux-ci sont influencés par leurs différentes représentations. C'est pour cela qu'ils envisagent la grammaire selon les différentes méthodologies (méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie audio-visuelle, approche communicative). Quant à l'hypothèse secondaire 2, elle a été validée à partir du test soumis aux apprenants. De même, elle a permis de constater que la méthodologie traditionnelle ne permet pas toujours à l'apprenant de développer sa compétence écrite. Pourtant, l'approche communicative, à l'opposé, est favorable pour le développement de la compétence écrite de l'apprenant. Enfin, l'hypothèse secondaire 3 a été également validée. En effet, à l'issue du test soumis aux apprenants et du questionnaire adressé aux enseignants, l'on constate que les apprenants ayant le mieux développé la compétence écrite sont ceux qui sont enseignés dans une approche communicative.

Le dernier chapitre, intitulé « Pour une pédagogie communicative de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe de 4^e », permet d'interpréter et de discuter les résultats du questionnaire et du test. Ce chapitre s'achève par des suggestions faites aux pouvoirs publics et responsables éducatifs, aux enseignants et aux apprenants.

À l'issue de cette étude, il ressort que l'APC est la meilleure approche pour un enseignement-apprentissage efficace de la grammaire. En effet, cette approche permet à l'apprenant de se former davantage et de mieux s'insérer dans la vie active. Cette approche présente plusieurs intérêts notamment l'autonomie de l'apprenant, qui participe lui-même à la

construction de son savoir. Ainsi, nous suggérons que tous les enseignants puissent l'appliquer pour un enseignement efficace de la grammaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. in Jodelet, D. (dir.), Abric, J.-Cl. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg-Cousset : Delval, 229 p.
- Agliante, Ch. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Alipour, M. (2018). Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales. Thèse pour le Doctorat en Traduction (option terminologie), Université de Montréal.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M., Bru, M., et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Anderson, L. W. & Burns, R. B. (1989). Research in classrooms, the study of teachers, teaching, and instruction. Oxford : Pergamon Press.
- Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème" ? Probio-Revue, vol. 16, no 4, décembre.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en question*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bédouret, D. (2022). Représentation (en didactique de la géographie). Geoconfluences : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/representation-en-didactique>
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. in Beillerot J. et al. *Savoir et rapport au savoir - Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Bellier, S. (1999b). La compétence. In P. Carré. & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, pp. 223-244.
- Benmarhnia, T. et Fuller, D. (2019). Les méthodes quasi expérimentales. L'effet de l'âge légal minimum sur la consommation d'alcool chez les jeunes aux États-Unis. in Ridde, V. et Dagenais, Ch. (Sous la dir). *Évaluation des interventions de santé mondiale*.

- Méthodes avancées. Québec : Éditions science et bien commun et Marseille : IRD Éditions, pp.241-264
- Bernoussi, M., Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, n°1, pp. 71-87; doi
- Boilevin, J. M. & Dumas-Carré, A. (2001). Un modèle d'activité de résolution de problèmes de physique en formation initiale d'enseignants. *Aster*, n°32, pp.63-90.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Brito, O. (2018). *Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels*. Paris : Champ social.
- Bruner, J. S. (1981). *Le Développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. et Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Centre National de Ressources Textuels et Lexicales (CNRTL) (2014). *Otholangue. Apprentissage, étymologie*. France. Consulté en novembre 2014. URL:
- Chartrand, S. (1995). *Pour un nouvel enseignement grammatical*. Montréal : Editions Logiques.
- Chetioui, C., Leonetti, A. (2011). CNED Alliance Française Paris Île de France préparation au DAEFLE à distance Enseigner la grammaire en FLE – cours.
- Chiss, J.-L. ; David, J. (2011). « La grammaire entre théorie et pédagogie », *Le français aujourd'hui*, n°HS01, 2011/5, p.10.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 14, pp.11-28.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks. Californie: Sage publication.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde*. Paris : CLÉ International.
- Daouaga Samari, G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, no 72.

- De Carlos, Ph. (2015). Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3. Thèse pour le Doctorat Ph.D. en Sciences de l'éducation, Université Cergy-Pontoise.
- De Ketele, J.-M. (1989). *Guide du formateur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français. Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1979, n° 11, p. 559-560. En ligne : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1979-11-0559-024>
- Dehon, A. Antoine Derobertmeasure, A. (2008). Outils de remédiation immédiate : Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale. in Actes du colloque international sur le thème « Efficacité et Equité en Education », Rennes, novembre, p.2.
- Delattre, J. (1993). Situation-problème, faisons le point ! SPIRALE (Revue de Recherches en Éducation), n° 10, p.10.
- Denis, M. (1989). *Image et Cognition*. Paris: Presses Universitaires de France. Draelants, H. ; Branka Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. Paris : De Boeck supérieur .
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. L'Année psychologique, no 76, pp.541-562.
- Dessus, Ph. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. Revue française de pédagogie [En ligne], 164 | juillet-septembre, p.2 mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2098> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
DOI : 10.1016/j.pto.2006.01.004
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In Ghiglione, R ; Bonnet, C. et Richard, J.-F. (Dir.). *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Embombo Evina, D. (2016). Processus d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite du Français langue seconde au sous-cycle d'observation selon l'APC : le cas de l'expression écrite en classe de 5e au Lycée de Mballa II. Mémoire de DIPES II en Français, ENS/Université de Yaoundé I.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage N. L (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York: McNally.

- Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Garnier, C. et Sauvé L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche.   ducation relative à l'environnement [En ligne], Volume 1, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7204> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7204>
- Gérard, F.-M. ; Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Germain, C., Séguin, H., 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Paris : CLÉ Internationale.
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12, 67-77.
- Giordan, A., & Guichard, J. F. (2004). *Des idées pour apprendre*. Paris: Editions Delagrave.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley (Calif.), University of California Press.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Grawith, M. (1990). *Lexique des sciences sociales*, 8   édition. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Gueunier, N. (1997). Représentations linguistiques. In Moreau, M.-L. (dir.). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga, 1997.
- Guimelli, Ch. (1999). *La pensée sociale*. Paris : PUF.
- Hakim, H. et Wegmann D. J. (2002). A comparative Evaluation of the Perceptions of Health of Elders of Different Multicultural Backgrounds. *Journal of Community Health Nursing*, vol. 19, no 3, pp.161-171.
- Hartog, F. (2002). *Régimes d'historicité. Pr  sentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Hattie, J. C. (2003). *Teachers Make a Difference What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Auckland: October.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hirsoux, A. (2006). Aider les élèves en difficulté d'apprentissage par la remédiation immédiate : expérimentation de deux outils pédagogiques dans l'enseignement fondamental. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié, Université de Mons – Hainaut, Mons, Belgique.
- Huteau, M. et Lautrey, J. (2006). *Les tests d'intelligence*. Paris : La Découverte.

- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. in Moscovici, S (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. in Jodelet, D. (éd.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jonnaert, Ph., Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck Spérier.
- Jovic, L. (2012). Représentations sociales. In Formarier, M ; Jovic, L. (Sous la Dir.) (2012). *Les concepts en sciences infirmières*. Paris : Association de Recherche en Soins Infirmiers, pp.265-267.
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. in Boutinet, J.-P. (Sous la Dir.), *L'ABC de la VAE*. Paris : Érès.
- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme E., & Leutner D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 61–73. DOI : 10.1027/0044-3409.216.2.61
- Laffre, Y, Shirley, C. (1986). Development of a Health conception Scale. *Research in Nursing and Health*, vol. 9, no 2, p. 107-113.
- Landsheere, V. (de) (1988). *Faire réussir, faire échouer ; la compétence minimale et son évaluation*. Paris : PUF.
- Lautier, N. (2001). *La psychologie de l'éducation : regards sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, INRP, pp.61-68.
- Le Blanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), pp.17–63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>
- Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°63, pp. 37-62; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1514>
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_63_1_1514
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), pp.63-79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3/4), pp.47-73.
- Les représentations sociales. Paris : Presses Universitaires de France, pp.187-204
- Leventhal, H. ; Nerenz, D. R. et Steele, D. J. (1984). Illness Representation and Coping with Health Threats. in Baum, A. ; Taylor, S. E. et Singer, J. E. (dir.). *Handbook of Psychology and Health*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, pp. 219-252.
- Leventhal, H., Leventhal, E. A. et Cameron, L. (2001). Representations, Procedures, and Affect in Illness Self-Regulation: a Perceptual-Cognitive Model. in Baum, A ; Revenson, T. A. et Singer, J. E. (dir.). *Handbook of Health Psychology*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, pp.19-47.
- Levesque, A. (2015). Identité, culture et représentations de la santé et des maladies. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), pp.35-56. <https://doi.org/10.7202/1031241ar>
- Martinez, M.-L. (1989).
- Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. in Allouche J. (Ed.). *Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Éditions Vuibert, pp. 203-215.
- Louis-Jean Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Martineau, Y. (2007). La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde. Mémoire de Maîtrise en Linguistique, Université du Québec à Montréal.
- Maurer, B. et Raccah, P.-Y. (1998). Présentation : Linguistique et représentation(s). *Cahiers de praxématique* [En ligne], 31, p.5 : mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1260> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1260>
- Meirieu, Ph. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers pédagogiques*, no 262, avril.
- Meirieu, Ph. (2017). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, 2^e édition. Paris : Editeur ESF Sciences Humaines
- Mialaret, (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris : PUF.
- Michel, S. & Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*.
- Montmollin, M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Morge, L. (2001). Former sur les aspects pratiques et théoriques des interactions enseignants-élèves en classe de sciences. *Aster*, n°32, pp.41-62.

- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. in Jodelet, D. Les représentations sociales. Presses Universitaires de France : pp.62-86.
- Moscovici, S. (2004). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.
- Mounoud, P. (1981). Cognitive development: Construction of new structures or construction of internal organizations. In I.E. Sigel, I. E., Brodzinsky, D. M. & Golinkoff R. M. (Eds.). New directions in Piagetian theory and practice. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp.99-114.
- Musial, M., & Tricot, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent. Technologies, no 156, pp.20-27.
- N'Da, P. (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article. Paris : L'Harmattan.
- Nkoueté, Th. (2016). Enseignement de l'expression écrite et performance des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général, cas des classes de 6e et 3e dans le département de la Lékié : étude-diagnostic. Mémoire de Master en Science de l'éducation et ingénierie éducative, Université de Yaoundé I.
- Not, L. (1987). Enseigner et faire apprendre. Toulouse: Privat.
- Ogden, J. (2008). Psychologie de la santé. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche & Formation, n°16, p. 12; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206
 Paris : ESF.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. Formation Emploi, 67, pp.109-125.DOI : 10.3406/forem.1999.2365
- Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. Synergie France, no 12, pp.37-48.
- Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'Enfant, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

- Piaget, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Premack, D. & Premack A. J. (1996). Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others ». In Olson, D. & Torrance, N. (Eds.). The handbook of education and human development. Oxford : Blackwell, pp. 302-323.
- Puren, C. (2001) Outils et méthodologie d'analyse de manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement – apprentissage de la grammaire. ILIAD, www.cilt.org.uk/iliad.
- Raymond, D. (2006). Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste! Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Reboul, O. (1981). La philosophie de l'éducation (3e éd.). Paris : PUF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2003). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ricoeur, P. (2000). La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris : Seuil
- Roch, M.-J. Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation, Université du Québec À Montréal, novembre 2016, p.15.
- Roegiers, X. (2007). Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Paris, De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2011). Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rouquette, M.-L. (1994). Sur la connaissance des masses : essai de psychologie politique. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Savard, J. G. (1978). Statistiques. Montréal : éd. HRW.
- Scheffler, I. (2003). Le langage de l'éducation (Trad. M. Le Du). Paris : Klincksieck.
- Strauss, S. (2005). Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education. In Pillemer, D & White, S (Eds.). Developmental psychology and social change. New York : Cambridge University Press, pp. 368-388.
- Thouin, M. (2014). Réaliser une recherche en didactique. Montréal : Editions Multimondes.
- Tsafack, G. (2004). Méthode de recherche en éducation. Yaoundé : CUSEAC.
- Vecchi (de), G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). Faire construire des savoirs. Paris ; Hachette.
- Vinger, G. (1979). Lire: du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris : Clé International.

- Vorms, M. (2009). Théories, modes d'emploi : une perspective cognitive sur l'activité théorique dans les sciences empiriques. Thèse pour le Doctorat de Philosophie, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, édité par M. Cole *et al.*, Londres: HUP.

ANNEXES

FICHE DE PRÉPARATION DE LA LEÇON

Module 2 : La vie socioculturelle

Etablissement : Lycée Bilingue de Yaoundé

Nature de la leçon : Grammaire

Classe : 4^{ème}

Titre de la leçon : L'accord sujet/verbe

Effectif : 60

OA : À la fin de cette leçon, l'apprenant accordera convenablement le verbe avec son sujet.

Prérequis : Les classes grammaticales, l'imparfait de l'indicatif.

Durée : 55 min

Corpus : Texte :

Le soleil montait. On suait abondamment. Des femmes et des jeunes filles arrivèrent de la ville, déposèrent, à l'ombre des arbres, des récipients d'eau potable et de nourriture puis discrètement repartirent. La perspective du repas ranimait le courage des griots et des Pammas. Quant aux juniors ils savaient à quoi s'en tenir.

Quelques vétérans envoyés de Bwan pour représenter les anciens suivaient d'un œil vigilant les travaux et faisaient rectifier les billons défectueux. Ils allaient çà et là, coupaient les touffes d'arbustes gênants.

Nazi Boni, *Crépuscule des temps anciens*. Paris, Présence africaine, 1994.

Etapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
Découverte et mise en relief du fait de langue étudié	05 min	-L'apprenant lis l'OA et dis ce qu'on attend de lui -L'apprenant lis le texte et dis de quoi il parle.	S.A Corpus Tableau Craie	-Lis les SA et dis ce qu'on attend de toi à la fin de la leçon. Lis le texte. De quoi parle-t-il ?
Repérage du fait grammatical à étudier	05 min	Montait : sujet : soleil suait : on arrivèrent : Des femmes et des jeunes filles déposèrent Des femmes et des jeunes filles repartirent : Des femmes et des jeunes filles ranimait : la perspective du repas savaient : Juniors suivaient : Quelques vétérans faisaient : Quelques vétérans allaient : Ils coupaient : Ils	Corpus Tableau Craie	Relève les verbes conjugués du texte Identifie les sujets de ces verbes
Manipulation du corpus	10 min		Corpus	1-Détermine la nature de chacun de ces sujets. 2- Précise les temps et modes des verbes conjugués du texte. Sont-ils conjugués aux temps simples ou aux temps composés ? 3-Comment se fait l'accord des sujets avec les verbes ? 4-Connais-tu les cas particuliers d'accords ? Si oui, lesquels ?

Confrontation des réponses	15 min	1-Sujets	Natures grammaticales	Corpus Questions	
		-Le soleil -On -Des femmes et des jeunes filles -La perspective du repas ; -Ils -Quelques vétérans -Ils	-Groupe nominal -Pronom indéfini -Groupe nominal -Groupe nominal -Pronom personnel -Groupe nominal -Pronom personnel		
		2-montait : Imparfait de l’indicatif suait : Imparfait de l’indicatif arrivèrent : passé simple de l’indicatif déposèrent passé simple de l’indicatif repartirent : passé simple de l’indicatif ranimait : Imparfait de l’indicatif savaient : Imparfait de l’indicatif suivaient : Imparfait de l’indicatif faisaient : Imparfait de l’indicatif allaient : Imparfait de l’indicatif coupaient : Imparfait de l’indicatif -Tous ces verbes sont conjugués aux temps simples de l’indicatif. 3- Le verbe s’accorde en nombre et en personne avec le sujet. 4-L’accord au singulier : lorsque le sujet est compris parmi les pronoms indéfinis			

		suivants : personne ; chacun ; tout ; on ; nul ; aucun ; etc. L'accord au pluriel : lorsque le sujet est un mot ou une expression traduisant la quantité. Ex : beaucoup ; la plupart ; assez ; quelques, etc.		
--	--	---	--	--

Formulation de la règle	15 minutes	De manière générale, le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet. Ex : Le soleil montait. NB : Aux temps composés avec l'auxiliaire « être », il s'accorde également en genre. Ex : Les jeunes filles sont venues vivre l'évènement culturel. Mais, il existe des cas particuliers d'accords tels que : - L'accord au singulier : *lorsque le sujet est compris parmi les pronoms indéfinis suivants : personne ; chacun ; tout ; on ; nul ; aucun ; etc. Ex : On suait abondamment *Lorsque le sujet est un collectif qui reprend une énumération. Ex : Les jeunes, les adultes, tout le monde dansait. -L'accord au pluriel : lorsque le sujet est un mot ou une expression traduisant la quantité tel que : beaucoup ; la plupart ; assez ; quelques etc. Ex : Quelques vétérans envoyés de Bwan pour représenter les anciens suivaient d'un œil vigilant les travaux.	Synthèse des apprenants Cours de l'enseignant.	Que peut-on retenir de l'accord sujet/verbe ?
Exercice d'application	05 minutes		Manuel	Relève le sujet du verbe souligné puis justifie l'accord de e verbe. Texte ; le magasin de mon père Nous <u>habitions</u> un immeuble dans la rue du port, une large avenue qui <u>traversait</u> la ville et <u>menait</u> au port et à l'embarcadère du

				ferry-boat. Le magasin de mon père <u>occupait</u> le rez -de chaussée (...) Les habitants de l'île <u>achetaient</u> leurs outils chez mon père (...) Les premières hirondelles de mer <u>étaient</u> de retour et <u>emplissaient</u> l'air de leurs appels ; Le vent <u>chassait</u> devant lui des fragments de nuage bleu du ciel et <u>rabattait</u> sur la terre l'air marin chargé de sel. Quint Buchholz. (2005) Le Collectionneur d'instants. Milan, jeunesse, Français 4^e p17
--	--	--	--	---

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I.....	7
RÉFLEXIONS AUTOUR DES REPRÉSENTATIONS GRAMMATICALES ET DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE	7
I-1-Définition des concepts	7
I.1.1. Représentations	7
I.1.2. Enseignants	12
I.1.3. L'enseignement	13
I.1.4. L'apprentissage	14
I.1.5. L'enseignement-apprentissage	15
I.1.6. Grammaire	15
I.1.7. Compétence écrite.....	17
I-2-Revue de littérature	18
I-3-Théories relatives au sujet	21
I.3.1. Le constructivisme	22
I.3.2. Le socio-constructivisme	23
I.3.3. La théorie des représentations	23
CHAPITRE II.....	25
REPRÉSENTATIONS ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU FIL DES MÉTHODOLOGIES	25
II-1- La place des représentations dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire	25
II.1.1. Les représentations objectives	25
II.1.2. Les représentations subjectives.....	26
II-2-La place de la grammaire selon les méthodologies.....	26
II.2.1. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie traditionnelle	27

II.2.2. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie directe.....	28
II.2.3. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie active	29
II.2.4. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie audio-orale	31
II.2.5. L'enseignement de la grammaire selon la méthodologie audiovisuelle	31
II.2.6. L'enseignement de la grammaire selon l'approche communicative.....	32
II-3-Définition des variables	35
II.3.1. La variable indépendante	35
II.3.2. La variable dépendante	35
II.3.3. Les indicateurs	36
CHAPITRE III	40
PROCESSUS DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ	40
III-1-Type de recherche.....	40
III-2-Site de l'étude	42
III-3-Population d'étude	43
III-4-Échantillon et méthode d'échantillonnage.....	43
III.4.1. Définition de l'échantillon.....	43
III.4.2. Méthodes d'échantillonnage.....	45
III.4.3. Description de l'instrument de collecte des données.....	46
III.4.5. Validation de l'instrument de collecte des données	47
III.4.6. Procédure de collecte des données	47
III.4.7. Méthodes d'analyse des données.....	48
CHAPITRE IV	50
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET PERFORMANCES EN EXPRESSION ÉCRITE DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE 4 ^e AU LYCÉE BILINGUE DE YAOUNDÉ	50
IV-1-Résultats du questionnaire adressé aux enseignants.....	50
IV-2-Résultats de l'évaluation de l'expression écrite proposée aux apprenants	59
CHAPITRE V	77
POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE 4 ^e	77
V-I-Vérification des hypothèses de départ	77
V.I.1. Présentation des hypothèses	77
V.I.2. Validation des hypothèses.....	77
V-II-Interprétation des résultats	78
V.II.1. Interprétation des résultats du questionnaire.....	79
V-III-Discussion des résultats	84

V.III.1. Rappel de la question de recherche	85
V.III.2. Rappel des objectifs de la recherche.....	85
V.III.3. Rappel des hypothèses.....	85
V-IV- Suggestions.....	86
CONCLUSION GÉNÉRALE	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	92
TABLE DES MATIÈRES	108