

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTIC

OF

DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

HUMAN, SOCIAL AND

EDUCATIONAL

SCIENCES

## ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON AU PRIMAIRE

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du MASTER II en Sciences  
de l'Education  
Option didactiques des disciplines

Par : **Antoinette EDIMA MBONGO**

Titulaire d'une Licence ès Lettres Modernes Françaises

Sous la direction de

**Simon BELINGA BESSALA**

professeur

Année Académique : 2014-2015



A mes enfants :

Marion Cunégonde TOLO AKOUMA et A. A. Stéphane EDIMA AKOUMA.

## **REMERCIEMENTS**

Le respect dû aux principes universitaires étant sacré, il s'est avéré indispensable de soumettre le manuscrit de notre travail, à l'expertise de Monsieur Simon BELINGA BESSALA qui malgré ses nombreuses occupations, nous a fait l'honneur de le relire attentivement. Nous lui sommes reconnaissante de son exigence et de sa disponibilité. Qu'il veuille croire que nous mettrons à profit les conseils qu'il a eu à nous prodiguer.

Ce texte final aurait eu du mal à être disponible sous sa forme actuelle sans le soutien moral de notre famille ; la famille MBONGO.

Nous remercions plus particulièrement Mme veuve MBONGO née ONANA TOLO, Victor BELIBI, Marie Lucie FOUDA NDI, Marie-Antoine EKOBENA, Cunégonde AMOUGOU, Thérèse Noëlle BOUNOUNGOU pour leur aide.

Certains camarades nous ont fait des remarques forts utiles et nous avons suivi certaines de leurs observations, nous leurs en savons gré.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : taxonomie de BLOOM.....	12
Tableau n° 2 : situations d'évaluation les plus usitées.....	17
Tableau n° 3 : taxonomie de JEWEET .....	21
Tableau n° 4 : taxonomie de KRATHWOHL .....	23
Tableau n° 5 : contenu et objectifs d'apprentissage...les programmes officiels .....	32
Tableau n° 6 : différent modes d'enseignement grammatical.....	91
Tableau n° 7 : canevas d'une leçon .....	104
Tableau n° 8 : présentation des cours moyens de l'étude .....	132
Tableau n° 9 : établissement choisis et les effectifs .....	134
Tableau n° 10 : distribution de l'échantillon .....	135
Tableau n° 11 : échantillon réel .....	137
Tableau n° 12 : allure des résultats de l'évaluation .....	139
Tableau n° 13 : présentation des hypothèses de l'étude .....	140
Tableau n° 14 : esquisse d'une grille d'observation .....	141
Tableau n° 15 : répartition des effectifs lors d'une fin de leçon.....	146
Tableau n° 16 : répartition des effectifs lors de la séquence n° 4 .....	147
Tableau n° 17 : opinion sur la leçon de conjugaison.....	147
Tableau n° 18 : avis sur les pratiques en conjugaison .....	148
Tableau n° 19 : représentation du degré de participation des apprenants relevé pendant le déroulement de la leçon de conjugaison .....	148
Tableau n° 20 : opinion sur le comportement .....	149
Tableau n° 21 : contingence de HR1 .....	150
Tableau n° 22 : calcul statistique .....	150
Tableau n° 23 : contingence de HR2.....	152
Tableau n° 24 : calcul du coefficient .....	153
Tableau n° 25 : récapitulatif .....	154

## RESUME

Nous sommes partie d'un constat selon lequel, l'enseignement de la conjugaison au primaire, présente certaines insuffisances à savoir: l'inactivité et la passivité de l'élève pendant la leçon, la paresse de l'enseignant face à cette sous-discipline du Français traduisant ainsi la déconsidération de la conjugaison. Donc, suites aux observations faites sur le terrain, le contenu de multiples modules de formation, a montré que l'enseignant camerounais doit réviser ses procédés, styles, méthodes et techniques d'enseignement ; pour rendre les apprentissages plus captivants et solidifier la réversibilité chez les élèves. Fort de ce constat, notre objectif a été de montrer qu'il se pose un problème réel dans l'enseignement de la conjugaison au primaire. Le chargé de classe devrait réviser ses stratégies d'enseignement pour de meilleurs résultats. Notre hypothèse générale, stipule que les méthodes d'enseignement de la conjugaison influencent les performances scolaires des élèves . Elle a été divisée en deux hypothèses de recherche à savoir : HR1 : plus des trois quart des élèves répondent correctement aux questions en fin de leçon. HR 2 : plus des trois quart des élèves n'obtiennent pas de bonnes notes aux évaluations séquentielles . La première hypothèse a été infirmée et la deuxième confirmée . Pour vérifier ces hypothèses nous avons mené une étude et utilisé le khi-carré avec un seuil de signification  $\alpha = 0.05$  . Nous avons émis quelques recommandations à l'endroit de certains acteurs du système éducatif et suggéré quelques propositions .

## **ABSTRACT**

Suites on the observations in the field, the contents of multiple training modules, showed that the Cameroonian teacher should review its methods, styles, teaching methods and techniques; to make them more captivating learning. With this in mind, our goal was to show that it is a real problem in teaching primary conjugation. The loaded class should revise its teaching strategies for better results. Our general hypothesis states that students do not accurately recreate the knowledge acquired in conjugation. It was divided into two research hypotheses are: HR1: more than three-quarter of the students correctly answer questions at the end of lesson HR 2: more than three quarters of students do not get good grades to sequential assessments. The first assumption was overturned and the second confirmed. To test these hypotheses we conducted a study and used the chi-square with a significance level  $\alpha = 0.05$ . We made some recommendations to the place of some actors of the education system and suggested some proposals.

## SOMMAIRE

Dédicace .....	i
Remerciements .....	ii
Liste des tableaux.....	iii
Résumé .....	iv
Abstract .....	v
Introduction générale .....	7
Chapitre 1 : problématique de la recherche .....	12
Chapitre 2 : revue de la littérature et contexte théorique .....	57
Chapitre 3 : méthodologie de la recherche .....	133
Chapitre 4 : présentation des résultats , analyse et validation des données.....	155
Chapitre 5 : interprétation des résultats et recommandation .....	165
Conclusion générale et perspective.....	169
Bibliographie .....	170
Annexes .....	171

# INTRODUCTION



Il suffit de parcourir la toile pour constater, que bon nombre de scripteurs francophones ont des difficultés en orthographe. Qu'un tel problème se retrouve chez les apprenants de français langue étrangère n'a rien d'étonnant. La problématique est cependant différente. Alors que le scripteur francophone natif a déjà une parfaite maîtrise de la langue avant d'appréhender le code écrit, il en est tout autrement des apprenants du français langue étrangère, pour qui, à la difficulté de l'apprentissage de la langue se greffe celle de l'acquisition de l'orthographe, notamment de sa lecture. D'un point de vue pédagogique, il paraît donc important de recourir aux stratégies susceptibles d'atténuer cette double difficulté

Une langue secondaire / étrangère inclut la nécessité de développer, chez l'élève, l'habileté à communiquer. Mais cet enseignement doit être bien élaboré afin d'avoir des élèves qui communiquent en langue française.

Une parfaite connaissance de l'orthographe, a toujours un élément essentiel pour la maîtrise de la langue. Elle est en effet une condition pour réussir le mieux possible à l'école, puisque. Les erreurs sont en principe sanctionnées, dans tout devoir scolaire ainsi que dans la vie professionnelle. Il faut distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'un des constats qui apparaît, quand on descend sur le terrain est que les élèves camerounais du système francophone maîtrisent de moins en moins la langue française à l'écrit comme à l'oral.

Les programmes officiels ont cherché à produire un contenu en français clair et concis pour les enseignants. Pour ce qui est de la conjugaison, ces programmes préconisent au niveau 3 palier 1 qu'il faut :

- identifier une structure verbale : infinitif, terminaison, groupe...
- conjuguer à tous les temps et modes les verbes simples et irréguliers au programme,
- utiliser la concordance des temps dans les productions écrites (exemple : l'emploi du passé simple dans un récit, un conte ...)
- maîtriser les difficultés liées à l'orthographe de la conjugaison des verbes.

Nous nous proposons donc d'étudier de quelle manière est enseignée la conjugaison à l'école primaire et de voir ; pourquoi les élèves semblent se désintéresser de cette sous-discipline du français en laissant ainsi parfois s'échapper de leur entendement les rouages déterminant les règles d'accord à observer, entre le sujet et le verbe ( notion la plus longue et la plus difficile à acquérir pour les élèves).

Ainsi, notre recherche est issue du fait que les élèves ne réussissent pas à restituer les connaissances acquises en conjugaison sans erreurs (oralement ou par écrit) que ça soit lors des évaluations séquentielles, que lors des devoirs à faire à la maison. Nous avons voulu apprécier les effets d'une pratique d'enseignement, les effets de l'enseignement stratégique, sur la performance de l'élève du niveau 3, palier 1 (CM1) ; relativement à l'orthographe grammaticale, plus particulièrement au degré de sensibilisation de ces élèves à la notion de temps et aux conséquences qui en découlent à l'oral ou l'écrit, et aux possibilités de facilitation de l'expression des élèves dans toutes les situations de communication orale et de production écrite .

\* Nous croyons qu'il est important de revoir les stratégies d'enseignement et donc de trouver des façons différentes d'enseigner les notions orthographiques aux élèves, et ce, dans le but de leur inculquer des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de bien participer aux leçons, de bien apprendre et de bien comprendre les nouvelles connaissances, issues de chaque cours, sans apprendre par cœur et, par conséquent de contrer le désintéressement qui les anime.

Il a parfois été constaté en CM1, que de nombreuses erreurs subsistent toujours dans l'identification d'une structure verbale, parce que les élèves continuent à éprouver des difficultés à déterminer et à reconnaître le groupe et l'infinitif, ils ne savent pas justifier les terminaisons utilisées, ... Les élèves ne savent pas utiliser correctement la concordance des temps dans les productions écrites. Il existe réellement un décalage entre leur justification et celle que pourrait, pour le même cas avoir leur maître . Le constat de cette situation, nous a amené à nous interroger plus concrètement sur la façon donc procèdent les chargés de classe pour enseigner la conjugaison.

Dans ce travail de recherche, en nous concentrant sur l'enseignement de la conjugaison, on examinera d'abord les problèmes engendrés par la classification traditionnelle, fondée à la fois sur la nature de l'infinitif du verbe et les spécificités orthographiques de sa conjugaison une fois mise en évidence .

Nous allons nous orienter sur le déroulement d'une leçon de conjugaison au CM1, en se penchant spécifiquement sur les stratégies d'enseignement auxquelles chaque chargé de classe a recours pour pratiquer ses enseignements ; pour captiver l'attention de l'élève. Le questionnement sur les stratégies d'enseignement, va nous permettre d'effectuer une réflexion

plus générale sur l'enseignement de la conjugaison à l'école primaire. De nombreux enseignants affirment être conscients, de l'importance que revêt les connaissances enfouies dans la conjugaison pour les élèves . Nous allons donc chercher à savoir si l'enseignant ne devrait pas remettre en question, les stratégies d'enseignement au cas où la conjugaison s'avère être une matière déconsidérée aux yeux de l'élève , entraînant avec elle une participation timide au cours et une absence accrue de réversibilité aux évaluations. Nous allons précisément, observer le déroulement de certaines leçons de conjugaison, nous aurons des entretiens avec les chargés de classe .A partir d'une grille d'observation, on pourra percevoir et apprécier le niveau ou le degré de désintéressement de l'élève face à la leçon de conjugaison. Dans ce mémoire on cherchera aussi à savoir si les élèves participent activement au cours, La question qui guidera cette recherche est la suivante : dans quelle mesure est-ce que les stratégies d'enseignement favoriseraient-elles l'assimilation des connaissances en conjugaison ? Autrement dit : comment faire asseoir les connaissances acquises pendant la Leçon ? C'est la question fondamentale à laquelle notre étude se propose de répondre. Il est donc question d'utiliser toutes les informations qui nous seront fournies .

Cette étude se préoccupe donc de savoir, si l'enseignement dispensé en conjugaison prédispose l'élève à véritablement s'intéresser à cette discipline, à l'apprécier favorablement, à prendre conscience de son importance voir de sa valeur dans son cursus scolaire . En particulier , elle se préoccupe auprès du chargé de classe de l'ensemble organisé de méthodes ( modes d'intervention et formules pédagogiques) et de ressources (matérielles, humaines, environnementales, etc. ) que celui-ci utilise de façon délibérée en vue d'atteindre l'objectif pédagogique, poursuivi avec ses élèves. Car la mise en pratique d'une stratégie implique nécessairement : les modes d'intervention, la présentation, l'interaction et la découverte, les formules pédagogiques, le cas échéant le travail individuel ou en équipe. Un constat se fera d'abord sur le déroulement de l'enseignement de la conjugaison au primaire, et sur l'attitude de l'élève. Ensuite, une étude exploratoire s'effectuera dans la salle de classe des écoles primaires publiques retenues, en nous appuyant sur les recommandations officielles en matière pédagogique et sur les idées des grands penseurs, après nous rassemblerons un certain nombre de pistes émises par les théoriciens et autres grands auteurs pour enseigner une conjugaison porteuse de sens pour les élèves à l'école.

Pour ce faire, le travail est divisé en cinq (5) chapitres :

\*chapitre 1 : problématique de la recherche

\*chapitre 2 : revue de la littérature et contexte théorique

\*chapitre 3 : méthodologie de la recherche

\*chapitre 4 : présentation des résultats analyse et validation des données

\*chapitre 5 : interprétation des résultats et recommandations.

*Première partie*

**CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE  
L'ETUDE**

## *Chapitre 1*

# **CONTEXTE DE L'ETUDE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

Le problème que pose une activité de recherche, une étude, se présente comme la difficulté qui amène le chercheur à essayer de proposer des solutions. Ce qui se présente à l'esprit d'un chercheur – l'objet d'une étude – a besoin d'être concis et précis. La délimitation de cet objet est également essentiel. L'étude doit apparaître dans ses limites réelles.

Pour rendre claire la compréhension d'un sujet, il importe donc d'y allier le contexte y afférent, une formulation et une position du problème relatif à l'étude. Les hypothèses de recherche avec leurs différentes variables découlent du problème que pose l'étude. Ce qui importe au chercheur, ce qui est susceptible de procurer à cette activité de recherche un avantage est dictée par la préoccupation qui anime le chercheur et le conduit à mener un type de recherche spécifié .

Ainsi, nous sommes partie dans le cadre de cette étude d'une observation , d'un constat dans les salles de classes du primaire (publiques et privées). Nous avons observé que l'enseignement de la conjugaison suscitait auprès de l'élève des comportements quelque peu divergents. Ce phénomène étant un fait social nous a paru essentiel pour nécessiter une étude . C'est pourquoi pour appréhender ce phénomène, nous avons conçu un certain nombre d'interrogations relatives à l'objet de notre étude. Cet premier chapitre, nous permettra donc en somme de souligner le contexte de notre étude, de formuler et de poser le problème.

## **1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE**

Depuis plusieurs décennies au Cameroun, on s'accorde à dire dans presque tous les milieux professionnels et de formation d'enseignement que les meilleurs méthodes d'enseignement sont les méthodes actives. A l'origine il s'agit des méthodes utilisées par les « pionniers » de l'Education nouvelle ou Ecole active : Bovet, Claparède, Cousinet, Dewey, Ferrière, Freinet, Montessori... qui, voulant rompre avec l'enseignement et la relation de contrainte qui la caractérise, ont basé leur pédagogie sur l'activité propre de l'enfant, sa spécificité fonctionnelle, son intérêt. Pour cela, ils ont conçu des systèmes d'éducation qui tenaient compte essentiellement des problèmes que les enfants avaient à résoudre dans leur vie de tous les jours, de leurs besoins premiers, de leurs motivations naturelles et spontanées. Ces pédagogues ont mis en œuvre d'originales stratégies de formation grâce auxquelles ils ont tenté de développer l'autonomie des enfants et leur capacité à « apprendre à apprendre »: fichiers autocorrectifs , enseignement individualisé, projet, etc. Ils ont inventé et expérimenté la quasi-totalité des techniques pédagogiques que nous utilisons aujourd'hui :

Médici A (1997) « Qu'elles s'appellent Méthode Montessori, Cousin et, Freinet, ou de Winnetka, système Dalton ou Decroly, qu'elles s'appliquent à de tous jeunes enfants ou bien qu'elles s'étendent sur toute l'échelle de l'enseignement, qu'elles s'adressent plus particulièrement à l'intelligence ou qu'elles aspirent à former l'individu dans la totalité de ses fonctions, l'individu seul ou dans ses rapports de collaboration avec les autres, toutes les méthodes nouvelles ont su répondre à une loi fondamentale du jeune âge : elles satisfont ce besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité. En plus avec ces méthodes, l'instruction non seulement devient chaque fois pour l'élève une occasion de vivre, de se lancer vers l'expérience en réalisant une intégration de ses dons, mais par cela même, elle l'amène à rentrer en rapports multiples avec les autres. »

Il s'agit des méthodes qui placent l'activité de l'apprenant au centre de l'activité pédagogique. Certains estiment qu'elles sont celles qui placent l'enfant au centre de l'apprentissage. D'ailleurs pour préciser le sens du terme pédagogie, il est important de différencier pédagogie de sciences de l'éducation et de didactique.

Le pédagogue cherche à répondre à des questions intéressant directement son action éducative en l'occurrence :

Que savons-nous de l'apprentissage humain qui nous permette de construire des stratégies d'enseignement efficaces ? Comment rendre captivant une leçon de conjugaison aux yeux de l'élève du primaire ? Comment favoriser la participation active de l'élève du niveau 3 à la leçon de conjugaison ?

Le pédagogue est un praticien qui se préoccupe d'abord de l'efficacité de son action. Homme de terrain, il résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage. La source principale de son intuition pédagogique reste l'action et l'expérimentation, dont il tire validation et encouragement.

Le chercheur en sciences de l'éducation se préoccupe de répondre à une autre catégorie d'interrogations sans doute liées à la pratique de l'enseignement, mais importantes pour le pédagogue. Ces questions portent sur le désintéressement parfois notoire des élèves, les causes de l'échec scolaire, sur les rapports entre l'apprentissage et les théories du traitement de l'information, sur l'existence du droit à l'erreur chez l'apprenant. La



préoccupation première du chercheur est donc d'améliorer la connaissance que l'on peut avoir des phénomènes qui influencent plus ou moins directement l'action éducative.

Le didacticien est avant tout un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Il s'interroge sur les concepts et les principes qui dans sa discipline devront se transformer en contenus à enseigner. Il apprécie le niveau de ses élèves pour identifier les obstacles de nature épistémologique ou psychologique qu'il faudra surmonter pour amener à apprendre. Le travail du didacticien est donc essentiellement un travail de traitement de l'information : identifier et transformer le savoir-savant (le savoir de référence) en savoir à enseigner.

En effet, le savoir à enseigner donc objet d'enseignement, est nécessairement différent du savoir, objet de connaissance, duquel il est issu . D'où la transposition didactique qui est l'activité consistant à transformer le savoir-savant en savoir enseigné lui-même différent du savoir appris .

Ainsi, il existe une différence importante entre la savoir savant et le savoir appris . Par conséquent l'une des préoccupations de la didactique des disciplines consiste à étudier les conditions de transposition didactique, ses contraintes, les préoccupations à prendre, pour que le savoir appris n'obère pas la possibilité de passer ultérieurement au savoir savant.

Dans le cadre contemporain, le pédagogue, le didacticien et le chercheur en sciences de l'éducation doivent collaborer pour tenter de répondre aux questions portant sur la manière de rendre une leçon captivante aux yeux de l'élève, de susciter une envie excessive chez l'élève de participer au cours, de faciliter les apprentissages, de développer la personne, de diminuer l'échec scolaire, de faciliter le transfert, d'installer des systèmes de régulation des apprentissages plus performants.

Lorsqu'un formateur propose à un apprenant d'utiliser un livret d'ENSEIGNEMENT PROGRAMME, il rend ses apprenants « actifs » .Cependant ; si c'est lui qui a déterminé les objectifs, les étapes du cours, la « programmation », et si ses élèves se contentent de suivre le chemin que l'enseignant a construit sans eux, cet enseignant n'utilise pas une méthode active mais une méthode traditionnelle (bien qu'il mette l'élève dans une situation d'individualisation de l'apprentissage) . Raison pour laquelle on observe facilement dans la pratique quotidienne de la classe, que les enseignants se méprennent dans l'application de ces méthodes. Ils continuent à présenter de manière contemplative de longs et harassants exposés ; à poser des questions pour en trouver des réponses ; et en tirer des conclusions,

sollicitant quelques fois que les élèves formulent tout simplement de bonnes phrases pour le résumé final.

Hors, la méthode active dans le cas échéant interpelle l'enseignant à faire de l'intérêt de l'enfant le moteur des apprentissages le soulignent les pionniers. La plupart des règles de conjugaison sont dictées par le chargé de classe et récitées plus tard par les élèves.

Cette situation, qui s'est encore aggravée après les effets de la crise économique, a été identifiée par l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement maternelle, primaire et normal (I.G.P./EMPN) dont le souci primordial était d'améliorer la qualité de l'éducation. Le constat est le suivant, dans les classes d'écoles primaires, l'exploitation des procédures de réflexion et de discussion sont très peu connues . En conjugaison, les questions posées à l'élève avaient toutes, le plus souvent un leitmotiv :il faut réciter les terminaisons, comme des formules stéréotypées/figées. De plus on insiste assez sur la récitation des terminaisons dictées plutôt que sur leur compréhension ; raison pour laquelle, l'enseignant leurs apprend les récitations , alors qu'il faut leurs faire comprendre le bien-fondé de la conjugaison en langue française.

Au bout du compte, il s'avère que cette pratique n'est pas vraiment motivante. En effet , non seulement elle continue de placer l'enseignant au centre de l'acte didactique, mais encore elle ne permet pas à celui-ci de faire appel à l'analyse, à la synthèse et à l'évaluation qui complètent les six niveaux de pensée dans la taxonomie de Bloom, considérée comme la première taxonomie des objectifs pédagogiques, elle classe les activités intellectuelles des élèves provoquées par un objectif en six niveaux de complexité croissante. Cette taxonomie stipule ce qui suit ;

1. Connaissance ( mémorisation et restitution des informations dans les mêmes termes ). C'est ce niveau, le niveau de « connaissance » qui demande à l'élève de redire dans les mêmes termes ; citer les terminaisons des verbes du deuxième groupe au passé simple de l'indicatif, etc.

2. Compréhension (restitution du sens des informations dans ses propres termes ) . Le niveau de « compréhension » est le niveau qui demande à l'élève de redire dans ses propres termes, de reformuler manière à prouver qu'il a compris.

3. Application (utilisation de règles, de principes, d'algorithmes, pour résoudre un problème les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé). Au niveau « application », il est demandé à l'enfant d'appliquer les connaissances .

4. Analyse (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées). Au niveau « analyse » tout revient à distinguer entre causes et conséquences, à retrouver les éléments constitutifs d'un tout.

5. Synthèse (réunion ou combinaison des parties pour former un tout, rédaction d'une œuvre personnelle). Donc le niveau synthèse, correspond à la conception d'une œuvre personnelle. – Impératif présent des verbes du premier groupe, production d'écrits: tu as un camarade qui est gros, donne lui quelques conseils qui puissent l'aider à perdre du poids-

6. Evaluation (formulation de jugements qualitatifs argumentés). Il s'agit à ce niveau « évaluation » de porter un jugement de valeur.

Les deux premiers niveaux sont dits inférieurs car ils traitent d'opérations intellectuelles presque automatisées. Ils correspondent aux objectifs de maîtrise. Ces objectifs contre toute attente ne désignent pas la maîtrise d'une compétence terminale . Ils recouvrent plutôt des apprentissages totalement fermés tel que : apprendre un poème, une définition, les dates marquants l'histoire, les terminaisons des verbes conjugués selon les temps, les modes et les personnes, etc.

Il s'agit d'apprendre des formules stéréotypées, des faits, concepts, principes, des méthodes, des méthodes et de les appliquer dans le cadre même dans lequel ils ont été appris. Ce sont les objectifs les plus faciles à atteindre, parce qu'ils ne présentent ni difficulté de formulation, ni difficulté de mise en œuvre et ne nécessitent pas non plus une exploration très fine de la discipline .

Les quatre derniers niveaux sont dits supérieurs , parce qu'ils abordent des actes intellectuels complexes mettant en jeu, toutes les opérations précédentes.

La première ligne du tableau ci-dessous désigne les six niveaux taxonomiques. La deuxième propose une définition ainsi que les habiletés par chacun des niveaux. La troisième ligne présente la liste des verbes qui correspondent aux différents niveaux taxonomiques. Cette liste de verbes n'est pas exhaustive.

**Tableau 1 :** Taxonomie de Bloom – domaine cognitif

Connaître	Comprendre	Appliquer	Analyser	Synthétiser	Evaluer
Etre capable de se remémorer, de se souvenir des données ou des faits appropriés .	Etre capable de saisir le sens littéral d'une communication, d'exprimer avec ses propres mots ce qu'on sait.	Etre capable d'utiliser des idées, des principes, des théories dans des situations particulières et concrètes.	Etre capable de décomposer un tout en ses parties et d'étudier les rapports que les parties ont entre elles.	Etre capable de fusionner les parties ou les éléments d'un tout . C'est le niveau qui fait appel à la créativité .	Etre capable de juger de la valeur d'une idée, d'une méthode, d'une technique, etc. à l'aide de critères appropriés.
Requiert la mémoire	Requiert la connaissance	Requiert la compréhension, la connaissance	Requiert l'application, la compréhension la connaissance	Requiert l'analyse, l'application, la compréhension, la connaissance	Requiert la synthèse, l'analyse, l'application, la compréhension, la connaissance
Répéter Mémoriser Définir Connaître Enumérer Rappeler Ecrire	Discuter Reformuler Traduire Décrire Reconnaître	Utiliser Employer Développer Résoudre des problèmes Traduire Interpréter Appliquer Expliquer	Différencier Identifier Trouver Analyser Reconnaître Explorer	Composer Planifier Proposer Désigner Formuler Produire Réaliser Comparer	Juger (à l'aide de critères ) Estimer Evaluer Comparer

**Source :** Séminaire portant sur l'enseignement primaire 2015.

Il s'est donc avéré indispensable de revoir cette pratique pour favoriser chez l'apprenant les chances d'une bonne réversibilité. Il devient nécessaire de trouver d'autres stratégies, entre autres l'utilisation des méthodes d'apprentissage plus efficaces, celles

susceptibles de permettre ou d'amener l'élève à une réversibilité correcte... Car il a été montré de manière générale que l'élève ( du primaire ) retient 20 pour cent ( 20% ) de ce qu'il entend, 40 pour cent ( 40% ) de ce qu'il voit, et 80 pour cent (80% ) de ce qu'il fait. Que doit donc faire le maître pour faire comprendre et pour faire retenir l'enseignement à l'élève? Etant donné que le maître n'est plus un distributeur des savoirs, mais un observateur-participant ; il demeure le régulateur de la discipline dans sa salle de classe . Il doit prévoir ses progressions en fonction des échéances. Il lui incombe d'accorder aux élèves de sa classe le temps nécessaire pour procéder à des recherches, des expériences, etc. Il doit toujours prévoir ses progressions en fonction du programme officiel . L'utilisation d'un manuel quelconque ne l'oblige pas à suivre l'ordre chronologique des matières qui y sont développées. Il se préoccupe du contenu des séquences dicté par la hiérarchie en privilégiant autant que faire se peut la démarche de l'approche par compétence .

L'enseignant demeure toujours l'animateur du groupe classe, tout en cherchant à devenir le guide d'un groupe au sein duquel chaque membre a son mot à dire. L'enfant n'est plus un simple spectateur : il s'interroge , il est actif , il formule ses hypothèses, il imagine, il recherche, il vérifie ses hypothèses, il exprime un avis, une opinion, il argumente, il justifie sa réponse, il construit ses connaissances et ses compétences ... Il doit donc faire pour comprendre... Le maître suit les élèves pour les aider à découvrir, à choisir, à rejeter, à décider, à construire. Il leur donne l'envie et les moyens d'apprendre, c'est-à-dire que les connaissances et les compétences vont résulter des initiatives, des activités et des expériences en situation des élèves. L'enseignant devient un professionnel, un technicien supérieur.

L'enseignement aura atteint l'objectif d'éducation quand l'élève aura acquis son autonomie dans l'appropriation des connaissances, c'est-à-dire qu'il aura appris « à apprendre à apprendre ». Il est donc important, pour le chargé de classe d'adopter un nouveau type de raisonnement dans la conduite de l'acte d'enseignement. A l'école il n'y a de place que pour un métier : le métier d'élève, métier au sens de profession artisanal. L'élève est désormais un artisan qui fabrique ses savoirs, son intelligence.

Tout acte pédagogique, tout acte didactique a pour corollaire l'évaluation, par ce que le lien de causalité est inhérent d'un côté comme de l'autre. En effet, pratiquer l'enseignement c'est partir des inputs (objectifs, toutes les ressources nécessaires) à l'évaluation en passant par le processus. L'enseignement en général et l'enseignement de la conjugaison en particulier ne peut échapper à ce cheminement incontournable, loin s'en faut. Donc, l'accent

est mis sur l'évaluation, seul révélateur de l'échec ou du succès d'une activité donnée . Le maître a le devoir de faire corriger les devoirs des élèves. Mais il ne doit plus condamner, culpabiliser ou même ignorer l'enfant qui se trompe . Il doit plutôt chercher à tirer partie des erreurs qui sont commises par les élèves. Enfin, il demeure un détenteur des savoirs. Mais, il ne doit plus se considérer comme la seule référence. L'élève a aussi des connaissances valables et justes que le maître se doit d'exploiter. Le maître se doit donc d'introduire un perfectionnement systématique de l'évaluation si besoin se pose. D'autant plus que l'évaluation se caractérise par ses différentes formes, les objectifs qui lui sont assignés, les acteurs , des domaines d'intervention et de la méthodologie à suivre. Elle peut permettre :

- soit de situer le niveau réel des apprenants ;
- soit de réguler les mécanismes nécessaires ;
- soit de délivrer des parchemins ou autres titres reconnus équivalents ou similaires.

Dans le domaine éducatif, et particulièrement en conjugaison, on se fixe des objectifs à atteindre à court, moyen et long terme, et on les évalue à chaque étape pour effectuer les réajustements nécessaires à leur réalisation. Les différentes formes d'évaluation qu'on peut relever dans l'enseignement du français sont entre autre ;

- l'évaluation diagnostique, est encore appelée évaluation prédictive ou évaluation-constat initial, elle se fait lorsqu'un enseignant consciencieux prend en main une classe inconnue ou un groupe d'enfants nouveaux . Elle constitue en fait un état des lieux . Elle permet de savoir qui est capable de faire quoi , quoi sait faire quoi , qui pourra faire quoi ? Donc les élèves doivent être soumis à un test en début de chaque année scolaire. Cela est valable dans toutes les classes du cycle primaire, même à la SIL, où on reçoit souvent des enfants de l'école maternelle et ceux venant d'autres milieux hétérogènes, aux niveaux souvent différents. L'enseignant chargé de composer un test a intérêt à se fixer des objectifs clairs, puisqu'il prendra plus tard des décisions importantes par rapport aux performances des élèves .

L'évaluation diagnostique apparaît comme une analyse des informations recueillies au début d'un cours, d'une séquence, d'une année ou d'un cycle pour déterminer le niveau réel des élèves par rapport au niveau attendu d'eux à la fin de l'action à mener. En français, l'évaluation est un jugement précis d'une situation observée dans cette discipline et qui est capable d'édifier sur la possibilité d'obtenir un succès probable .

### **Exemple 1 :**

Leçon de grammaire au niveau 3 – palier 1 - première leçon sur l'école : la rentrée MAJORS, pages 7 à 10.

Objectif d'apprentissage : dire à quoi sert chaque signe de ponctuation (en justifiant la réponse).

Evaluation : lire silencieusement le texte (avec les yeux, sans faire les bruits)

- lire le texte à haute voix en respectant les signes de ponctuation.
- relever tous les signes de ponctuation.

### **Exemple 2 :**

Leçon de lecture au niveau 3 - palier 1 - MAJORS , pages 7 à 10 .

Objectif d'apprentissage : se servir des prérequis en grammaire pour lire correctement le texte.

Evaluation : Dire de quel type de texte il est question.

Pour être plus profitable au maître et à l'élève, l'évaluation doit également être critériée. L'évaluation critériée; peut-être considérer comme le prolongement de l'évaluation diagnostique, parce que si cette dernière permet de faire l'état des lieux, l'évaluation critériée elle, a pour rôle de faire un classement d'élèves en groupes, en fonction de leurs performances . Si par exemple un test est noté sur vingt (20) points , quatre grands groupes d'élèves peuvent être constitués, en fonction de leurs notes. On aura les groupes des faibles (de 0 à 6 points), des moyens (de 6 à 10 points), des forts (de 11 à 15 points), des excellents (de 16 à 20 points).

Ce qui précède nous permet de comprendre aisément que si le test n'est pas aisément composé, les élèves n'appartiendront pas à leur véritable groupe et les décisions prises par le maître seront très erronées. Un bon test prend en compte non seulement le temps de résolution de chaque exercice par l'élève, mais aussi la progression de la difficulté du premier au dernier exercice.

Le processus d'évaluation peut se faire, de l'exercice le plus facile à l'exercice le plus difficile. Les élèves qui ne peuvent résoudre que les exercices les plus faciles sont les plus faibles, ceux qui peuvent résoudre jusqu'aux exercices les plus difficiles sont les plus forts. Grâce à l'évaluation critériée, on peut aboutir à une pédagogie différenciée qui prend en compte les problèmes individuels des élèves . Les plus lents à la compréhension quel que soit le cas, doivent évoluer à un rythme différent des autres. L'enseignant peut se contenter d'une simple annotation. Mais, il est nécessaire que l'évaluation critériée soit régulière pour

avoir une grande portée, ce qui permettra à l'enseignant de noter la progression de chaque élève.

L'évaluation formative; elle apparaît comme « un processus visant à déterminer l'efficacité, la pertinence et l'impact d'une activité en français compte tenu des objectifs définis... Elle se situe « au cours et enfin de leçon et permet de vérifier au fur et à mesure de l'avancement de la leçon que les élèves suivent et comprennent. Grâce à elle, le maître peut arrêter, le déroulement de la leçon ou reprendre, expliquer et insister les points sur lesquels les élèves éprouvent des difficultés. Le maître doit pouvoir recommencer la leçon si l'évaluation finale révèle que les élèves n'ont pas compris. Enfin grâce à l'évaluation formative, le maître peut réviser sa méthodologie, ses procédés d'enseignement pour améliorer les résultats » Nkou Eyong (2000). Pour qu'elle atteigne son objectif, elle devrait également être critérié.

Exemple :

Après une leçon de conjugaison sur les groupes de verbes au niveau 3 – palier1 – le maître propose un exercice ;

Objectif d'apprentissage :

- bien souligner les verbes des phrases proposées
- mettre les verbes soulignés à l'infinitif et indiquer leur groupe .

L'évaluation sommative; elle est terminale ou finale, c'est un bilan qu'on établit à la fin d'une période pédagogique. Elle vise à sanctionner, à sélectionner ou à orienter. Cette évaluation sommative, peut aussi être critériée.

Exemple : les compositions séquentielles et les compositions de passage en classe supérieure en conjugaison, en étude de texte et production d'écrit (à partir du niveau 2)

L'évaluation certificative ; comme son nom l'indique, est une évaluation qui se solde par la délivrance d'un écrits de officiel ou dûment signé par une personne compétente, qui atteste un fait un diplôme. Dans le cas d'espèce, c'est principalement un organisme étranger ou le ministre de tutelle qui peut mettre sur pied une évaluation de cette nature. Exemple : l'organisation chaque fin d'année du certificat d'études primaires (CEP).

En général une démarche d'évaluation au primaire, comprend les étapes suivantes la mesure, le jugement et la décision.



- La mesure: dans un mécanisme d'évaluation, la mesure permet de recueillir et de produire des informations pertinentes et valides . Elle se fait à l'aide d'instruments appropriés, adaptés aux objectifs visés par l'opération d'évaluation.

- Le jugement: à partir des informations à leurs disposition , les responsables scolaires font une interprétation des résultats obtenus, formulent une option ou un jugement en rapport à des critères établi, ou en référence tout simplement au niveau identifié grâce à l'évaluation. Le jugement en question permet une interprétation aussi objective que possible des informations recueillies grâce à la mesure et de prendre la décision qui convient.

- La décision : revient à porter un jugement, à prendre la résolution de..., il s'agit de choisir les actions conséquemment au jugement posé; remédier, classer, sanctionner, changer de méthodes ...

Les résultats de l'évaluation (c'est-à-dire réussite ou échec) doivent être mis à la disposition de tous les intéressés du système éducatif : enseignants, élèves, parents, responsables du système. Le souci du système éducatif est de voir, une pratique correcte des multiples évaluations susceptible d'intervenir dans une salle de classe.

Les situations d'évaluation les plus usitées sont proposées dans ce tableau synoptique :

**Tableau 2** : Type d'évaluation

<b>NATURE</b>	<b>OBJECTIFS</b>	<b>EXEMPLES</b>
<b>EVALUATION PRONOSTIQUE</b>	Vérifier le niveau réel des enfants en français	Organisation des tests en dictée et question et production d'écrits .
	Vérifier les prérequis et les pré-acquis en français .	organisation des tests en expression orale et/ou écrite . Révision fonctionnelle .
	Déceler les dysfonctionnements des élèves en français .	Découvrir les forces et les faiblesses pour mieux agir
	Prédire le résultat final à travers les résultats en français	Evaluation d'équipe
	comparer , classer les sous-disciplines du français .	Organisation d'un même test dans les cours similaires en dictée et questions et en production d'écrits .

EVALUATION FORMATIVE	Guider les élèves .	Enseignement différencié dans les disciplines instrumentales
	Déceler les besoins de formation en didactique de français selon l'approche par compétences . Provoquer des changements opérants	Inspection des directeurs et des maîtres Auto –évaluation individuelle ou en équipe
	Réguler l'action didactique en français selon l'approche par compétences .	Visite de classe Inspection des maîtres Contrôle par la communauté éducative
EVALUATION SOMMATIVE	Ranger, classer, les classes voire les écoles selon leurs rendements	Organisation des compositions séquentielles, trimestrielles voire de passage en commun
	Informers les parents des progrès de leurs enfants	Remise des carnets de correspondance
	certifier, sanctionner	Examen officiel (CEP) - Délivrance de diplômes - Délivrance des attestations - Résultats définitifs
	hiérarchiser , sélectionner	- concours officiel (entrée en sixième/première année) - communiquer un bilan

**Source** : Séminaire portant sur l'enseignement primaire

En conjugaison, les principes directeurs d'une évaluation doivent être respectés, la méthodologie elle-même en mettant en l'occurrence l'accent sur la gestion de l'erreur. Pour ce qui est des principes directeurs, l'approche par compétences élimine progressivement l'appel à la mémoire sans un effet de réflexion. Elle invite à distinguer les objectifs: -ceux du savoir, -ceux du savoir-faire, – ceux du savoir-être.

Aussi, l'évaluation tiendra-t-elle compte de ces objectifs, puisqu'elle doit être en congruence avec les objectifs d'apprentissage. On distingue ainsi, trois nomenclatures de verbes selon les cas :

1 - les verbes qui traduisent le savoir (objectifs cognitifs)

Exemples:

- \*définir
- \*nommer
- \*dire ce que vous voyez
- \*donner
- \*citer
- \*énumérer
- \*expliquer
- \*compter
- \*trouver dans le texte
- \*désigner
- \*...

2 – les verbes qui traduisent le savoir-faire (objectifs psychomoteurs)

Exemples:

- \*répondre par vrai ou par faux
- \*entourer la bonne réponse
- \*souligner la bonne réponse
- \*remplacer les points par le mot ou expression juste...
- \*relier par les flèches...
- \*trouver un mot de même sens
- \*relier les mots qui ont la même famille
- \*relier les mots qui ont le même sens
- \*trouver les antonymes
- \*distinguer
- \*classer
- \*établir la différence
- \*utiliser...
- \*utiliser dans une phrase...
- \*ordonner

- \*produire
- \* écrire
- \*sélectionner
- \* fabriquer (étiquettes , maquettes...)
- \* découper
- \* construire un tableau
- \* composer un mot
- \* décomposer un mot
- \*comparer
- \*mettre une croix dans la bonne case
- \* choisir
- \*ranger

### 3 – Les verbes qui traduisent le savoir-être (objectifs socio – affectifs )

Exemples:

- \* différencier
- \*choisir
- \*répondre corporellement
- \*écouter
- \*contrôler
- \*suivre
- \*approuver
- \*se conformer
- \*pratiquer
- \*abstraire
- \*comparer
- \*harmoniser
- \*organiser
- \*définir
- \*améliorer sa compétence en ...
- \*spécifier
- \*débatte
- \*argumenter
- \*réviser

- \*changer
- \*compléter
- \*éviter
- \*diriger
- \*etc.

**Tableau 3 :** Taxonomie de JEWETT – domaine psychomoteur

Comportements d'apprentissage	Définition	Termes utilisés pour écrire les objectifs
Mouvements généraux	Opération ou processus moteurs , qui facilitent le développement de modèles (patterns) de mouvements humains	
1 . 1 . Percevoir	Reconnaissance de mouvements , position modèles ou habiletés au moyen des organes de sens	Identifier Reconnaître Découvrir Discriminer
1 . 2 . Imiter	Duplication d'un modèle moteur ou d'une habileté à la suite d'une perception	Reproduire Imiter Mimer
1 . 3 . Réaliser un modèle (patterning)	Arrangement et utilisation des parties du corps d'une manière harmonieuse pour réaliser un mouvement ou une habileté	Réaliser .....Modèle Démontrer .....Modèle Exécuter .....Modèle Coordonner...Modèle
Mouvements ordnatifs ( ordinative Movement )	Rencontrer les exigences de tâches motrices spécifiques au moyen de processus d'organisation , de réalisation , de perfectionnement de modèle et d'habiletés moteurs	

2 . 1. Adapter	Modification d'un modèle afin de rencontrer certaines demandes spécifiques de la tâche	Ajuster Appliquer Employer Utiliser
2 . 2. Perfectionner	Acquisition d'un contrôle facile et efficient dans la réalisation d'un mouvement ou d'une habileté modèle sous l'action d'un processus de perfectionnement par : a)élimination des mouvements parasites b)maîtrise des relations spatiales et temporelles c)réalisation habituelle dans des conditions plus complexes .	Contrôler Synchroniser Améliorer Systématiser Régler Réaliser d'une manière efficiente
2 . Mouvements créatifs	Processus d'invention ou construction d'options nouvelles dans la réalisation de mouvements ou d'habileté	
3 . 1 . Varier	Invention ou construction d'opinion nouvelles dans la réalisation de mouvements ou d'habiletés	Modifier Changer Recevoir Diversifier
3 . 2 . Improviser	Réaliser des mouvements nouveaux ou des combinaisons de mouvements	Interpréter Improviser Anticiper
3 . 3 . Composer	Création de type ou de modèles de mouvements	Composer Synthétiser

**Source** : Séminaire portant sur l'enseignement primaire

**Tableau 4** : Taxonomie de KRATHWOHL – domaine affectif

	Verbes	Objets
1 . Réception		
1 . 1 . Conscience	Différencier , séparer , isoler , partager	Vues , sons , évènements , intentions ; arrangements
1 . 2. Volonté de recevoir	Accumuler , choisir , combiner , accepter	Modèles , exemples , configurations , tailles , mètres , cadences
1 . 3, Attention dirigé ou préférencielles	Choisir , répondre corporellement , écouter , contrôler ,	Alternatives , réponses rythmes , nuances
2 . Réponse		
2.1.Assentiment	Se combiner , suivre , confier , approuver	Directions , instructions , lois , ligne de conduites , démonstration
2 . 2. Volonté de répondre	Offrir spontanément , discuter , pratiquer, jouer	Instrument , jeux , œuvres , œuvres dramatiques , charades , parodies
2 . 3 . Satisfaction de répondre	Applaudir , acclamer , passer ses loisirs à , augmenter	Discours , pièces , présentations , ouvrages littéraires
3 .Organisation		
3 . 1. Conceptualisation	Abstraire , discuter , comparer ; théoriser	Buts , codes , standards am'tres, par
3 . 2 . Organisation d'un système de valeur	Harmoniser , organiser , définir	Système , approches , critères

4 . Valorisation		
4 .1. Acceptation d'une valeur	Améliorer sa compétences , augmenter des quantités de renoncer , spécifier	Membre d'un groupe , production artistique , production musicale , amitié personnelles
4 . 2. Préférence pour une valeur	Assister , aider , encourager	Artistes , projet , point de vue , arguments
4 . 3 . Engagement	Nier , débattre , argumenter protester ,	Déception , inconséquences , abdications , irrationalités
5 . Caractérisation pour une valeur ou par un système de valeur		
5 . 1. Dispositions générales	Réviser , changer , compléter , réclamer	Plans , comportements ,méthodes , efforts
5 . 2 . Disposition générale	Etre bien évaluer par ses pairs pour ...être bien évaluer par ses supérieurs pour ...être bien évalué par ses subordonner pour...éviter , diriger	Humanitarisme , morale , intégrité , maturité , extravagances , excès , conflits , énormité(s)
	Résoudre ; résister	

**Source** : Séminaire portant sur l'enseignement primaire

Pour bien évaluer , il faut :

- \* élaborer un bon corrigé
- \* élaborer des critères d'évaluation
- \* élaborer un barème détaillé
- \* se mettre à la place
- \* diversifier le questionnement d'évaluation en français sur l'étendue du programme ...

A propos de la gestion de l'erreur, on dit parfois qu'on apprend en se trompant. Le tâtonnement expérimental qui est une suite d'essais, d'échecs et de réussites en est une



brillante illustration. Ainsi en disant un mot sur la pédagogie de l'erreur, on dira que l'erreur change de statut. Elle n'est plus refusée niée ou réprimée. Ce n'est plus une faute. C'est l'expression tangible d'un dysfonctionnement.

C'est un renseignement vers l'enseignant, c'est une alerte de l'élève. Elle invite chacun d'eux à trouver les moyens adaptés pour faciliter l'analyse des résultats des élèves afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de chacun, de déterminer les stratégies d'enseignement les mieux adaptées.

On peut distinguer deux grands types d'erreur :

- celles qui résultent d'un savoir insuffisant ;
- celles qui résultent d'un non-respect des consignes

Dans l'histoire du concept « erreur » , voici ce que nous pouvons noter; dans les situations d'interaction sociale, les individus ont tendance à juger leurs semblables en termes de compétence plus ou moins grande face à la situation dans laquelle ils se trouvent, et à attribuer les comportements individuels plus à la compétence personnelle (attribution interne) qu'aux caractéristiques particulières de la situation (attribution externe). Curieusement, « dans les sociétés occidentales on note un biais d'attribution causale favorable aux liens d'attributions causales internes pour les succès et les échecs (car dans ces sociétés il est de bon ton de se considérer comme responsable de ses actes), par contre dans le contexte de la société japonaise (culture différente), les étudiants japonais ont tendance à faire des attributions causales externes pour leurs réussites et des attribution causales internes pour leurs échecs » Zimmerman B.J., Schunk D.H., (2001). Constat encore plus étonnant , des observateurs informés que les personnes qu'ils observent ont été placées aléatoirement dans une situation de questionneur ou de questionné, avec le choix du thème et des questions laissés à la discrétion du questionneur (ce qui donne à celui-ci un avantage considérable sur son partenaire) jugent ensuite le questionneur plus compétent sur le plan de la culture générale que le questionné . Et cette erreur perdure puisque dans des interactions sociales intervenant plusieurs jours après, les observateurs se conduisent différemment envers les questionneurs ou les questionnés, manifestant plus de déférence et de considération pour ceux qu'ils ont observés en situation de questionneur, que pour ceux qu'ils ont observés en situation de questionné ...

On pourrait s'en inquiéter à propos car les enseignants succombent, comme tout un chacun, à « l'erreur fondamentale d'attribution » et ont tendance à attribuer à l'individu en

général la compétence qu'ils évaluent en français, en mathématiques... , et à juger ainsi l'individu dans sa totalité. Ce biais d'évaluation est extrêmement ennuyeux car le jugement porté explicitement sur l'élève : « tu as 4/20 à ce devoir de grammaire, ou 6/20 à cette conjugaison », est beaucoup trop souvent généralisé en un lapidaire: « tu es fainéant, tu es bête ! » et a tendance à modifier de manière négative l'image de soi de celui qui le reçoit. C'est le self-concept qui est ainsi fragilisé au niveau de l'élève. Ses représentations qu'il a de lui-même et de ses capacités à aborder avec plus ou moins de succès les différents types de situation sont quelque peu remises en cause.

Or, le self-concept se construit progressivement grâce aux expériences de la vie familiale, de la vie scolaire, de la vie professionnelle, de la vie sociale, qui façonnent progressivement l'élève. Et, si ces expériences sont raisonnablement positives, c'est-à-dire si l'élève est correctement entouré sur le plan affectif, s'il fait un nombre raisonnable d'expériences de succès, s'il est soutenu lors de ses échecs éventuels et s'il apprend à les dépasser et à les transformer en succès ultérieurs, il se construit un self-concept positif. Cela lui permet d'aborder la plupart des problèmes avec un moral de gagnant . Lorsqu'il devient capable de dépasser ses échecs et de relativiser ses succès, il peut devenir adulte. Cependant, s'il arrive qu'il subisse régulièrement des échecs durant son enfance , au niveau scolaire et qu'il appartienne à un milieu social qui le dévalorise , où il vit continuellement des frustrations, où on ne le soutient pas dans les échecs , il risque de se construire une image négative de lui-même, un perdant. « Développer chez l'enfant un self-concept solide et conquérant devrait être l'objectif de tout éducateur conquérant » Raynal F., Reunier A. ,(1988).

Cette construction passe par des pédagogies de la réussite dans lesquelles l'enfant fait régulièrement l'expérience du succès, ainsi que par des attitudes amicales et généreuses qui persuadent l'apprenant que l'enseignant est là pour l'aider à grandir en lui accordant le droit à l'erreur et pas pour jouer les gardes-chiourmes.

L'enseignant devrait prendre la précaution de dissocier la situation de la personne et dire :

Ce travail n'est pas tout à fait bon , pour des raisons suivantes... , attention, je ne dis pas que tu es nul, je ne dis pas non plus que tu n'a rien compris , je ne dis pas que ce devoir est mauvais, qu'il n'est pas bon, c'est différent. Tu peux améliorer tes résultats si tu fais premièrement..., deuxièmement..., etc.

...le maître doit tenir compte de ces situations, parce que lui-même, comme tout être humain ou tout un chacun peut succomber à « l'erreur fondamentale d'attribution » - terme créé par Ross (1977) pour faire savoir que tout individu a tendance à privilégier les causes internes par rapport aux causes externes, pour expliquer les comportements individuels – et donc, il pourra avoir tendance à attribuer à l'apprenant en général, la compétence qu'il évalue (en français) et à juger ainsi l'apprenant dans sa totalité. Dans l'enseignement de la conjugaison doit-on permettre à l'apprenant de faire l'erreur? Nombre d'enseignants le pensent pour toutes les disciplines, ceci en référence à Claparede et Dewey. Mais est-ce qu'il ne faut pas plutôt organiser l'environnement pédagogique comme le prescrit Skinner, de telle sorte que l'apprenant ne fasse pas d'erreurs? Ou les évite au maximum? D'ailleurs que pouvons-nous entendre au préalable par erreur? Dans le cadre de notre recherche c'est-à-dire dans l'enseignement de la conjugaison, on peut dire que l'erreur renvoie:

- soit à une terminaison fautive que l'apprenant colle au verbe qui lui est demandé de conjuguer ;
- soit à un emploi incorrect des pronoms personnels, du temps, du mode et de l'aspect attribué particulièrement à un verbe dans un contexte précis ;
- soit à une confusion portant sur les verbes à conjuguer, sur les temps, les modes...

En se penchant sur l'hypothèse de Skinner, on pourra dire que, le pédagogue doit proposer de toutes petites étapes à l'apprenant. Ainsi, du fait de la simplicité des questions, l'apprenant réussira à chaque fois, il produira de bonnes réponses. Il sera encouragé par son succès et manifestera de l'enthousiasme à se livrer à l'étude. Si les renforcements sont progressivement espacés au cours du temps, la probabilité d'apparition d'erreurs est diminuée, parce que l'apprenant continue à apprendre, et se contente à terme, de renforcements de plus en plus espacés. L'enseignant et l'apprenant ont la possibilité de rechercher les origines de l'erreur produite et trouver, les corrections possibles. Il en résulte que la qualité du feedback offert à l'apprenant, par l'environnement est déterminante pour la réussite des apprentissages.

Du point de vue de l'enseignant l'erreur est perçue comme un moyen, qui permet d'identifier le ou les obstacles qui entravent le processus d'apprentissage. L'enseignant et l'élève peuvent rechercher les origines de l'erreur produite et trouver alors les corrections possibles. Il en résulte que la qualité du feedback offerte à l'élève par son environnement est déterminante pour la réussite des apprentissages.

Compte tenu du fait que le renforcement est important , à partir du moment où il fournit à un être des informations sur la qualité de sa réponse. Tenant compte de ce point de vue, il n'est pas grave qu'un élève fasse des erreurs, à condition qu'il en soit rapidement informé que l'erreur ne soit pas perçue comme une faute, et qu'il ait les moyens de construire ou de découvrir la bonne réponse.

Cependant, d'autres théoriciens en l'occurrence les psychologues cognitivistes qui considèrent l'individu humain comme une vaste centrale de « traitement de l'information » pensent que l'erreur fait partie du processus de traitement. De ce point de vue nous pensons que le renforcement est important dans la mesure où il fournit à l'apprenant des informations sur la qualité de sa réponse. Le fait que l'apprenant fasse des erreurs n'est pas grave, il faut simplement qu'il soit rapidement informé, que l'erreur ne soit pas perçue comme une faute et qu'il ait moyen de construire ou de découvrir la bonne réponse.

Nous nous situons dans un contexte d'enseignement où les étapes ou les moments, soient différents, soient se succèdent. Il y a notamment un moment de transfert des connaissances , où l'élève est appelé à être attentif, à se soumettre aux consignes du chargé de classe (son maître) et à construire les connaissances qu'on attend de lui. Et, où le chargé de classe lui-même, dans une présentation bien structurée, transmet à l'élève tout ce qu'il faut comme règles et prescription en conjugaison (temps et modes de conjugaison, terminaison), afin qu'il soit capable de se rappeler plus tard, de construire et de donner ce qu'on attend de lui.

Alors, le constat nous amène à croire que l'enseignant ne prend pas toujours en compte les acquis des élèves avant la leçon. Qu'il néglige même le fait que l'élève ne décrypte pas de la même façon que son camarade, le message pendant l'enseignement de la conjugaison.

## **1.2. PROBLEMATIQUE : FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME**

Plusieurs raisons nous ont poussé à entreprendre cette recherche . Toute bonne recherche a pour objectif, de répondre à une question précise .S'il y a besoin de faire une recherche, c'est qu'il y a un problème dans notre compréhension des choses .Un problème est une difficulté ou un manque de connaissances qui a trouvé une formulation appropriée à l'intérieur d'un champ de recherche, à l'aide des concepts, des théories et des méthodes d'investigation, qui lui sont propres. En somme, nous pouvons dire qu'un problème de

recherche est un manque de connaissances prêts à être traité scientifiquement. Le problème peut être de plusieurs nature, celui que nous envisageons traité concerne l'explication d'une situation récurrente que nous avons observée. Ainsi, le problème se présentant pour nous ici comme une interrogation sur l'activité pédagogique de l'enseignant du primaire au niveau 3, portant sur la conjugaison dénommée D5 (domaine 5) ; il doit pouvoir être traité de manière scientifique. D'autant plus que l'enseignement qui nous préoccupe, a pour but de faire acquérir une maîtrise élémentaire de la langue orale et écrite, et de faciliter chez l'apprenant le fait de s'exprimer oralement et par écrit. Le problème dans notre activité de recherche tourne autour des stratégies d'enseignement de la conjugaison. Au niveau des écoles primaires camerounaises, la conjugaison est souvent une matière déconsidérée tant par les apprenants que par les enseignants. La preuve, dans la plupart des cahiers de préparations, que nous avons consultés, il s'est avéré que l'enseignant qui présente une régularité des préparations en conjugaison s'est retrouvé avec deux ou tout au plus trois leçons préparées en une séquence. La séquence compte pourtant 6 semaines de classe, dont cinq semaines de dispensation de dispensation de leçon et une semaine d'évaluation. En outre, le programme officiellement prévoit comme horaire hebdomadaire d'une classe de niveau 3 une heure. Pourtant, ceux des enseignants ou chargés de classe qui semblent consciencieux prévoient, selon notre constat, des leçons de quarante-cinq minutes hebdomadairement. D'ailleurs ceux qui affichent l'irrégularité des préparations, optent la plupart du temps ; pour des leçons de trente minutes. En les interrogeant sur cet état de choses, d'aucun avancent comme justifications, certaines raisons à savoir : la matière est complexe et pleine d'irrégularités ; il existe peu d'attention accordée au contenu disciplinaire. Apprendre à enseigner les éléments linguistiques élémentaires qu'il est convenu d'enseigner en français langue seconde, comme l'opposition c'est / il est, ou la transformation des déterminants indéfinis et partitifs : en, de, dans la formation négative. En outre, la conjugaison en langue française présente elle-même trois groupes, les modes et les temps.

Les trois groupes : il existe trois groupes de verbes qui servent à classer tous les verbes de la langue française.

Le premier groupe ; contient tous les verbes dont l'infinitif se termine par -ER, laver, marcher, analyser, rembourser, travailler, etc. Il regroupe environ 90% des verbes français, exemples :

tu marches,

il analysait le contenu,

nous avons travaillé durant toute la journée.

All-er est un verbe du troisième groupe, le français a des exceptions .

Le deuxième groupe ; il contient tous les verbes dont l'infinif se termine par –IR et le participe présent par –ISSANT : blanchir (blanchissant) , bénir (bénissant) , finir (finissant), crépir (crépissant) , etc. exemples :

tu as blanchi la porte des toilettes ,  
les maçons crépirent les murs en regardant le film .

Le troisième groupe : il contient tous les verbes dont l'infinif se termine par –IR , -OIR , -RE ; dire, partir, asseoir, prendre ,rendre , résoudre , etc.  
vous partez du fait qu'ils ont menti pour asseoir votre autorité,  
il faut se rendre à l'évidence, ce problème doit être résolu .

L'origine de ce classement a une raison pratique, au départ. En effet, si on observe bien les verbes du premier groupe, on remarque qu'il sont plus adaptés à l'oral. Alors que ceux du deuxième et du troisième groupes sont en principe plus adaptés pour l'écrit .

Néanmoins, l'intérêt réel du classement des verbes en trois groupes, intéresse activement plus les linguistes que d'autres personnes en réalité. Imaginez un linguiste comme un zoologiste, qui classerait ses verbes comme un zoologiste classerait ses animaux. Comme les animaux, certains verbes, qui ont les mêmes racines historiques et phonétiques se sont mis à évoluer différemment au fil des temps et de leur emploi. Et le résultat, parfois surprenant, a donné naissance à une série de verbes irréguliers. Beaucoup se retrouvent donc, dans le troisième groupe, et les autres dans le second avec la particularité d'avoir un participe présent finissant en – Issant. Mais, si vous avez l'âme d'un linguiste, se pencher un peu plus sur l'histoire des verbes , peut vite se révéler passionnant et d'une grande richesse.

Les temps et les modes .

Qu'est-ce qu'un mode ? On peut dire qu'il s'agit tout simplement d'un état qui va servir à exprimer comment est l'action du verbe qu'on emploie. Pour bien comprendre, il faut associer le mode au temps, les modes sont au nombre de quatre. L'indicatif avec comme temps possibles : le présent, le passé-simple, l'imparfait, le passé-composé, le plus-que-parfait, l'imparfait et le futur antérieur. Le subjonctif avec le présent, l'imparfait, le passé et le plus-que-parfait. Le conditionnel avec le présent, le passé à deux formes. L'impératif avec le présent et le passé.

Aucun enseignant ne dispose véritablement de conjugaison de référence spécialisée en français langue seconde (FL2 ). En fait, les seuls ouvrages dont ils sont en possession contiennent une conjugaison destinée à l'enseignement du français langue première (FL1). Parfois le contenu des cours se trouvant dans les ouvrages est très théorique laissant peu de place aux objectifs linguistiques associés à l'enseignement du français langue seconde .

- le temps imparti par les programmes officiels s'avère être insuffisant. Du fait de cette vision, les apprenants n'aborderont pas l'apprentissage de la conjugaison de façon motivée. Et, les enseignants faute de mieux n'envisagent principalement son enseignement qu'à travers la présentation d'une succession de verbes conjugués devant être appris par cœur. L'exploitation des procédures de réflexion et de discussion semblent peu connues. En conjugaison, les questions posées à l'élève ont le plus souvent, une réponse appelant à la récitation des terminaisons comme des formules stéréotypées. L'insistance porte amplement et réellement sur la récitation des terminaisons dictées plutôt que sur leur compréhension. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant apprend à ses élèves, ces récitations, alors qu'il faut leur faire dès le début, comprendre le bien-fondé de la conjugaison en langue française . Au bout du compte , cette routine généralisée traduit vraiment une attitude non-motivante. Ceci du fait que non seulement elle continue de placer l'enseignant au centre de l'acte didactique, «en donnant du poisson à l'élève plutôt que de lui apprendre à pêcher », mais encore, elle ne permet pas à celui-ci de faire appel à l'analyse, la synthèse et l'évaluation qui complètent les six niveaux de pensée dans la taxonomie de BLOOM (comme nous l'avons déjà souligné plus haut ) ; Il devient nécessaire de trouver d'autres stratégies entre autres, celles susceptibles de permettre ou d'amener l'enfant à une réversibilité fidèle... La préoccupation à couvrir le programme, à appliquer la pédagogie et la didactique occupe trop de place, au détriment de la maîtrise de la matière à enseigner .

Comme nous n'avons pas trouvé d'étude qui aurait déjà mesuré l'état de réversibilité des connaissances en conjugaison au primaire, il nous paraissait important de combler cette lacune. Ensuite, notre exercice ne présente de l'intérêt que dans la mesure où les connaissances en conjugaison de l'élève en langue seconde (L2 ), ont un rôle à jouer dans le développement de la langue seconde chez ceux-ci. L'enseignement de la conjugaison a sûrement des effets positifs dans l'apprentissage d'une langue seconde. D'une part, un tel enseignement serait nécessaire pour parvenir à un certain degré de précision linguistique, et d'autre part, il permettrait d'augmenter le rythme d'acquisition chez l'élève. Ce qui s'avère

capital dans les contextes où les heures consacrées à l'apprentissage de la langue seconde sont limitées .

Par ailleurs, les exigences des grandes orientations de l'école primaire camerounaise , demandent également que l'école primaire forme des jeunes camerounais capables à l'issue du cycle d'étude de communiquer, oralement et par écrit dans la langue seconde qu'est le français , de vite s'adapter au contexte socio-économique de leur milieu et de poursuivre les études secondaires. Les programmes officiels, préconisent les contenus et objectifs d'apprentissage présentés ainsi qu'il suit :

**Tableau 5** : Objectifs et contenus d'apprentissage

<b>CONTENUS D'APPRENTISSAGE</b>	<b>OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE</b>
Le passé ; le présent et le futur et les temps qui leur correspondent . La conjugaison et l'utilisation des verbes étudiés aux temps connus du mode de l'indicatif .	- renforcer les acquis du cours élémentaire
Les différents états du verbe : infinitif , forme conjuguée Le verbe : radical et terminaison	- Identifier une structure
Le mode indicatif le mode impératif le mode conditionnel le mode subjonctif le mode participe	- Donner la valeur de ces différents modes et indiquer les temps qui les composent
Conjugaison des verbes : être , avoir , aller , venir , voir , faire , dire , et prendre au : présent , futur simple , futur proche , passé composé , imparfait et passé simple	-produire des phrases en conjuguant ces verbes aux temps demandé du mode indicatif
Conjugaison des quelques verbes pronominaux au présent , futur simple , futur proche , passé composé et imparfait	-produire des phrases en conjuguant quelques verbes pronominaux aux temps demandé du mode indicatif



Conjugaison des verbes du premier et deuxième groupes au passé simple de l'indicatif	Produire des phrases avec des verbes au passé simple de l'indicatif Reconnaitre un verbe un verbe à l'imparfait ou au passé simple
Le plus-que-parfait de l'indicatif des verbes des trois groupes	-utiliser correctement à l'oral et à l'écrit , les verbes des trois groupes au plus-que-parfait de l'indicatif
Le conditionnel présent des verbes des trois groupes	-utiliser correctement à l'oral et à l'écrit , les verbes des trois groupes au conditionnel présent --Reconnaitre un verbe au futur ou au conditionnel présent avec « je »
L'impératif présent	-Utiliser correctement à l'oral et à l'écrit , les verbes des trois groupes à l'impératif présent
Le participe présent ( gérondif )	Utiliser correctement à l'oral et à l'écrit , le participe présent des verbes de tous les groupes
La voix active / passive	Transformer une phrase active en phrase passive
La forme pronominale	Utiliser correctement , à l'oral et à l'écrit , les verbes pronominaux à tous les modes et temps

**Source** : Confère , P. O. niveau 3, page 24 .

Si les études menées au niveau du système éducatif camerounais ont montré que l'on retient vingt pour cent de ce que l'on entend ( 20% ), quarante pour cent de ce que l'on voit ( 40% ) et quatre-vingt pour cent ( 80% ) de ce que l'on fait, alors l'élève doit faire pour comprendre et pour retenir l'enseignement. Le maitre ne devrait plus être un distributeur de savoirs, mais un observateur participant qui suit les apprenants pour les aider ; à découvrir, à choisir, à rejeter, à décider , à construire. Celui-là même qui suscite en eux une certaine motivation et fait naitre les moyens d'apprendre. En cela il sera devenu un professionnel voir un technicien supérieur. Ainsi, l'enseignement aura atteint un objectif d'éducation, quand l'élève aura acquis l'autonomie dans l'appropriation des connaissances c'est-à-dire qu'il aura

appris à apprendre. Si l'apprenant parvient à fabriquer ses savoirs, son intelligence, il aura ainsi acquis la place qui est véritablement la sienne car, à l'école il n'y a de place que pour un métier : le métier d'apprenant, métier au sens de profession artisanale. Dans une salle de classe du primaire (niveau 3), toutes les activités concourent en principe aux mêmes objectifs :

- 
- apprendre à comparer, à sélectionner, à mémoriser ;
- apprendre à organiser, à analyser, à argumenter ;
- apprendre à s'auto-évaluer, à comprendre ;
- ,-apprendre à discerner les causes de l'échec ;
- apprendre à trouver les conditions de la réussite

Au bout du compte on devrait attendre de l'apprenant qu'il passe de recherche en recherche, pour atteindre la connaissance donc : de la situation-recherche pour la situation-certitude, du non savoir au savoir. Dans la majeure partie des cas, les enseignants sont conscients de cet état de choses et des difficultés de leurs élèves en conjugaison. Mais, ils ont du mal à changer leurs stratégies d'enseignement, d'autant plus que certaines instructions officielles demeurent toujours non exploitées.

Lorsqu'on interroge les chargés de classe du primaire sur la façon dont ils enseignent la conjugaison, beaucoup sont gênés d'en parler, d'autres même manquent de mots pour décrire leur action et se contentent de décrire la réaction des enfants qu'ils encadrent. On serait tenté de dire que la conjugaison leur pose un cas de conscience morale. D'ailleurs il nous a fallu rassurer bon nombre d'entre eux lors du sondage, en leur faisant comprendre que, notre descente dans leur salle de classe n'insinuaient pas une quelconque inspection à but de sanction .

Cependant : attitude ou avis controversé on ne saurait pour l'instant donner une réponse correcte. La plupart des chargés de classe dans la conclusion de leur propos, affirment ne pas éprouver de difficultés à enseigner la conjugaison car pour eux, l'enseignement de la conjugaison s'avère être un apprentissage mécanique des formes verbales sans grande réflexion sur la langue. Il y a pourtant un impératif : la conjugaison est une discipline nécessaire à la maîtrise de la langue et nul ne doit la négliger, surtout compte tenu des difficultés que rencontrent les apprenants. Si nous qualifions la conjugaison de matière déconsidérée, cela relève de l'un de nos premiers constats constituant une difficulté et non des moindres à l'enseignement de la conjugaison. Dans les salles de classe du niveau 3 du

primaire, il s'agit d'une matière sans grande estime pour l'apprenant. Quand nous parlons de conjugaison avec les apprenants dans un cadre scolaire, ceux-ci ont toujours une appréhension. Lorsque nous leur demandons s'ils aiment faire la conjugaison, la tendance générale basée sur les réponses données, confirme leur déconsidération pour cette matière. Tout porte à croire qu'il existe une vision négative de la conjugaison. C'est un exercice formel, voir difficile, mais au combien nécessaire. Cette vision ne serait pas un fruit du pur hasard, de par la façon dont elle est enseignée : dans la conjugaison il n'y a pas grand-chose à comprendre, il faut apprendre par cœur.

Cependant, même si beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés, ils ont plus ou moins conscience de la nécessité de cet apprentissage.

L'étude que nous menons, part d'un constat portant sur l'écart existant entre une leçon de conjugaison enseignée au niveau 3 du primaire et ce que nous souhaitons comprendre, c'est-à-dire la non-rétention ou non assimilation des connaissances par plus de la moitié des élèves, après que la leçon ait été achevée. La difficulté que nous avons perçue émane du fait que les élèves donnent l'impression d'avoir bien compris et assimilé la leçon ; car au moins les trois-quarts de la classe, fournissent de bons résultats et affirment avoir compris quand la leçon vient de s'achever. Mais, lors de la correction des devoirs à faire à la maison et autres contrôles et évaluations, etc..., la plupart ne fournissent plus de bons résultats.

Notre étude pose donc un problème théorique, concernant la clarification d'un problème récurrent, dans l'enseignement de la conjugaison au niveau 3 du primaire, au Cameroun. De façon sommaire, on remarque que certaines formes verbales, certaines règles découlant de l'enseignement en ce domaine du français (D5), tendent à rester mal assimilés, ceci contribuerait à l'appauvrissement du français langue seconde au Cameroun.

D'où notre recherche sur les rapports entre les stratégies d'enseignement qu'utilise un chargé de classe pour enseigner la conjugaison et les résultats produits par les apprenants à l'issue de cette activité pédagogique et intellectuelle.

Dans le cadre de notre recherche, la question de recherche sera considérée comme une concrétisation de notre problème. Et, c'est à cette question que nous tenterons de répondre. Généralement, un problème de recherche peut donner lieu à de multiples questions de recherche ; mais, notre problème n'aborde qu'une seule question : dans quelle mesure est-ce-que les stratégies d'enseignement appliquées par le chargé de classe

favoriseraient-elles l'assimilation des connaissances en conjugaison ? autrement dit, étant donné le constat d'une réversibilité timide, l'enseignant n'est-il pas interpellé pour une dense application d'un type particulier du processus de rétention des règles du domaine 5 ?

### **1.3. OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

Parler de l'objectif de la recherche, c'est dire ce que l'on se propose d'étudier à l'intérieure du champ de recherche . «l'enseignement de la conjugaison au niveau 3 du primaire » a été dicté par le souci que nous attachons à la qualité de l'éducation en général et de l'enseignement en particulier. L' objectif que nous souhaitons atteindre est perçue dans les lignes qui suivent ;

- vérifier à partir des notes chiffrées les performances scolaires, pour pouvoir remettre en question les stratégies d'enseignement utilisées pour enseigner la conjugaison ;
- identifier les méthodes d'enseignement en usage à partir des techniques de questionnement du maître, pour mesurer le degré de révolution de son style d'enseignement .

### **1.4. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE**

Cette section nous donne l'opportunité de proposer une formulation de relation causale entre les caractéristiques des stratégies d'enseignement utilisées et la réversibilité chez les apprenants. En parlant d'hypothèse de travail, il peut s'agir d'une réponse présumée à la question posée, issue d'une réflexion approfondie sur les divers éléments de problématique. Sa fonction peut s'avérer double : organiser la recherche autour d'un but précis et organiser la rédaction.

#### **1.4.1. HYPOTHESE GENERALE**

Ainsi, l'hypothèse générale est l'hypothèse qui sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie ; elle oriente le chercheur vers des informations précises, elle est la ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur .

Le point de départ de notre recherche, est basé sur un constat exposant les imperfections sur la discipline du français dans le domaine de la conjugaison à l'école primaire (niveau 3). Les stratégies d'enseignement à l'école primaire (camerounaise) ne

satisfont pas aux objectifs pédagogiques définis par le maître pour la leçon de conjugaison. Ceci parce que la réversibilité s'avère être timide. Notre hypothèse générale stipule que :

Les d'enseignement de la conjugaison influencent les performances scolaires.

#### **1.4.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Compte tenu des manipulations et des observations empiriques, que nous entendons effectivement réaliser à partir de l'hypothèse générale, nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes :

→ plus des trois-quarts des élèves, obtiennent de bonnes notes à l'évaluation de fin de leçon.

Il est question des stratégies d'enseignement d'un chargé de classe et de la performance des apprenants à l'évaluation formative. Dans cette hypothèse nous procéderons à la collecte des données au courant du premier trimestre d'une année scolaire et à l'analyse des réponses données par les apprenants à la fin de cinq leçons différentes de conjugaison par salle de classe au niveau 3. Ainsi, on pourra voir le degré de rétention des connaissances et de réversibilité chez l'apprenant.

→ la moitié des élèves présents aux évaluations séquentielles n'obtiennent pas de bonnes notes.

Il s'agit des performances des apprenants aux devoirs faits à la maison et aux évaluations de la première et de la deuxième séquence. Nous procéderons à l'appréciation des résultats des élèves sous forme de notes chiffrées .

#### **1.5. VARIABLES**

En principe, les variables constituent la contrepartie empirique du concept. Le concept faisant partie du domaine de la théorie ; les variables favorisent l'observation et la mesure du concept .Par exemple, le construit d'implication peut être mesuré par plusieurs variables.

Définir une variable nécessite tout d'abord la mise au point d'échelles destinées à la mesure. Quelles soient nominales, ordinales, d'intervalles ou de rapport, leur nature influence la façon dont elles peuvent être analysées par le chercheur et notamment le choix des techniques d'analyse. Par ailleurs comme son nom l'indique, la variable est ce qui varie dans un système d'expérimentation. Elle s'applique à tout élément discernable du système qui

prend plusieurs états différents. Deux types de variables ont été prises en compte, par souci de vérification des hypothèses. La variable indépendante et la variable dépendante.

### **1.5.1. LA VARIABLE DEPENDANTE**

C'est la variable que le chercheur veut expliquer, elle est la conséquence présumée d'un phénomène donné, s'agissant de la conduite, de l'attitude individuelle ou collective des apprenants à l'égard du maître, de son action, des disciplines et stratégies d'enseignement... un apprenant peut afficher un comportement désagréable pendant le déroulement d'une leçon de conjugaison. En ce qui concerne cette variable GRAWIZT(1986) dit : « la variable dépendante est une variable dont les variations sont déterminées par les modifications d'une autre dite indépendante ». Elle est la variable qui dépend de la variable manipulée dans le cas échéant il s'agit de :

- plus des trois-quarts des élèves.

### **1.5.2. LA VARIABLE INDEPENDANTE**

La variable indépendante, est la variable que le chercheur manipule pour expliquer le phénomène étudié. On l'observe, on la mesure pour comprendre son influence sur la variable dépendante. A propos de cette variable, on dira qu'elle est (idem) « celle dont on essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante ». C'est la variable qui ne dépend pas des résultats de l'expérience, c'est la variable manipulée. Il s'agit dans ce cas de deux différents résultats produits par les apprenants, à savoir :

- répondent correctement aux questions en fin de leçon
- n'obtiennent pas de bonnes notes aux évaluations séquentielles.

Notre recherche s'avère donc être de type qualitatif. L'ensemble de ses traits distinctifs inclue la configuration d'une démarche de recherche de type professionnel, parce que la recherche de type expérimental ou l'enquête quantitative ne sont en principe pas adaptés au type de démarche caractéristique d'une recherche professionnalisante.

## **1.7. DELIMITATION DU SUJET**

Délimitation une étude c'est en préciser le champ d'investigation ainsi que sa temporalité, ces de éléments autrement indispensables à sa « contextualisation ». Exercice épistémologique d'envergure, délimiter une étude permet non seulement la justification du choix et de l'intérêt du sujet (comme nous l'avons fait ci-avant) mais évite aussi la recherche contre les dangers qui proviendraient des spéculations souvent alimentés par la fluidité des données , étant donné l'infinésimal té spatio-temporelle consécutive à l'absence du cadrage du champ d'investigation ainsi que de la périodisation de l'étude.

### **1.7.1. DELIMITATION SPATIO-TEMPORELLE**

Ayant fait nôtre tout ce qui précède, nous avons donc doté la présente étude d'une double délimitation spatio-temporelle afin de lui rendre toute la pertinence scientifique qui lui est requise.

Il serait intéressant d'entreprendre une étude englobant si possible toutes les régions du pays au niveau primaire ; car l'enseignement de la conjugaison s'effectue sur tout le territoire national, à tous les niveaux du primaire. Malheureusement, l'ambition de vouloir traiter tous les aspects de l'enseignement de la conjugaison du verbe en français dépasse nos possibilités. Notre étude qui dure le temps d'une année académique est menée dans la région du centre dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé sixième, dans les écoles primaires publiques groupe 1, groupe 2, groupe 3, groupe 4 d'acacias et Simbock . L'école primaire publique groupe 1 partage une même cour avec les trois autres groupes. Son effectif au niveau 3 compte 198 apprenants, on y trouve 2 maitres par classe. L'école primaire publique groupe 2 compte un effectif de 116 apprenants au niveau 3 , le groupe 3 quant à lui a un effectif de 171 apprenants au niveau 3 et le groupe 4 présente un effectif de 232 apprenants au niveau 3 . Dans chacun de ces groupes on retrouve 2 maitres par classe . L'école primaire publique de Simbock compte un effectif de 103 apprenants au niveau 3 avec la présence de 2 maitres par classe également. Parmi les problèmes (qui leurs sont d'ailleurs communs) auxquels ces écoles sont confrontés, il y a le manque de fournitures scolaires chez les apprenants dans la grande majorité. Par ailleurs à cause de la pression d'exigence des moyens matériels et financiers dans notre recherche, nous avons jugé raisonnable de se limiter à ces 5 institutions scolaires. Cette étude du moins dans sa partie expérimentale, a duré le temps d'un trimestre de l'année scolaire 2014-2015.

### 1.7.2. DELIMITATION EPISTEMOLOGIQUE

Etant donné ce que l'on ne peut pas dépasser, notre étude se délimitera à observer et à porter un regard critique sur l'activité d'un chargé de classe du niveau 3, car nous nous intéressons aux stratégies d'enseignement aux quelles peut avoir recours l'enseignant pour réussir dans l'enseignement de la conjugaison.

Pour mener cette activité, nous nous inspirons du référentiel de planification, de Lavoie (1999).

Avant de commencer :

- il faut cibler des objectifs ou des compétences,
- il faut décrire les productions auxquelles on s'attend.
- \* production écrite à l'instar du travail écrit, d'affiche.
- \* présentation orale (conventionnelle, forum , panel , TIC , vidéo, etc.)
- \* production artistique.

Trois phases se présentant comme suit.

- La phase de présentation.

Elle est relative à ce que les ont besoin de savoir pour faire la tâche demandée (écrire et les étapes qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche ).

- Elle consiste premièrement à activer les connaissances :

Activation des connaissances et des conceptions des élèves c'est-à-dire poser des questions aux élèves pour déterminer ce qu'ils savent déjà .

Ce qui inclut :

les connaissances déclaratives , en posant la question quoi ? Il s'agit de vérifier si les élèves connaissent les règles à respecter et le sens des termes .

les connaissances procédurales , en posant la question comment ? Il s'agit de vérifier si les élèves connaissent les étapes à suivre pour réaliser la tâche .

les connaissances conditionnelles, en posant la question quand ? Pourquoi ? Il s'agit de vérifier si les élèves et pourquoi , il est savent quand et pourquoi il est pertinent de recourir à telle règle ou à telle procédure. Il faut conserver les traces des travaux des élèves sur les grandes feuilles, au tableau, etc.



→ Mobilisation des compétences transversales et disciplinaires ( poser des questions aux élèves pour savoir quelles compétences, parmi celles qu'ils maîtrisent déjà, ils doivent exploiter pour faire la nouvelle tâche ).

→ Conscience du besoin d'en connaître d'avantage ( faire ressortir, s'il y a lieu, les oppositions entre les réponses des élèves ou le manque d'information sur un sujet ).

- Elle consiste deuxièmement à la motivation des élèves .

→ Valeur de la tâche ( informer les élèves de l'utilité de ce que je leur fais faire pour qu'il donne un sens à la tâche . A quoi leur sert- elle ? Que leur apporte-t-elle ?

- Retombées personnelles (l'élève) : exemple : utile pour exercer un futur métier
- Retombées sociales (la famille ou la collectivité ) exemple : communiquer ses apprentissages aux autres.

→ Contrôle

- Choix
- Conscience qu'ils ont ce qu'il faut pour faire la tâche ( connaissances, stratégies, ressources humaines et matérielles ).

→ Exigences

- Défi ( ni trop facile ni trop difficile )
- Connaissance des critères d'évaluation utilisé
- Connaissance de l'outil d'évaluation utilisé

- La phase de réalisation par la contextualisation .

- Les types de tâches proposées sont soit contextualisées , soit complexes, soit authentiques .

– Création plastique .

– Etude de cas .

– Laboratoire .

– Maquette .

– Production écrite .

– Projet .

– Recherche .

- Résolution de problèmes .
- Etc.
- En ce qui concerne les types d’enseignement , s’assurer de varier les activités au cours d’une période pour que les élèves jouent un rôle actif .
- Collectif
- Coopératif
- Enseignement magistral (un maximum de 15 minutes )
- Enseignement par les pairs
- Groupes de discussion
- Jeux de rôles
- Laboratoire
- Simulation
- Tournoi
- Travail d’équipe ou individuel
- Tutorat
- Les outils d’évaluation authentique .
- Grille d’observation et / ou d’évaluation ( connaissances , techniques , stratégies et comportements )
- Questionnaire oral , individuel , d’équipe ou collectif
- Questionnaire écrit individuel ou d’équipe
- Grille d’auto évaluation
- Evaluation par les pairs
- Soutien
- Modèle explicite ( je rends compte à haute voix de ce qui se passe dans ma tête quand je réalise la tâche : mes questionnements , mes connaissances , mes compétences et mes stratégies ) .
- Pratique guidée ( j’assiste l’élève et lui fournis régulièrement de la rétroaction sur des connaissances , des compétences et des stratégies ) .
- Pratique autonome ( je fournis occasionnellement de la rétroaction aux élèves qui sont autonomes et je m’occupe de ceux qui ont davantage besoin de soutien ) .
- Mini leçon sur les savoirs essentiels.

Au cours d'un apprentissage , il est possible que des élèves aient besoin de nouvelles connaissances pour être capables de réaliser la tâche . Il faut alors revenir au point de départ et activer leurs connaissances sur le sujet abordé , leur faire acquérir ces connaissances - par exemple à l'aide d'un exercice - et vérifier qu'il les maîtrisent et qu'ils peuvent les réutiliser et , ainsi poursuivre la tâche .

- Phase d'intégration

- Décontextualisation il s'agit d'extraire les informations du contexte initial, et aider les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et à les organiser :

- Schéma

- Tableau

- Résumé écrit

- Résumé oral

- Mots clés

- Recontextualisation

Il s'agit de permettre aux élèves de réutiliser les connaissances et les compétences développées grâce à la tâche.

- Hypothétique c'est-à-dire faire décrire aux élèves des occasions où ils pourraient réutiliser les apprentissages qu'ils viennent de faire dans le cadre de la tâche.

- Réelle : c'est-à-dire réutilisation réelle, et plus seulement potentielle des apprentissages.

- Clôture ( de dix à quinze minutes au maximum ) .

Etablir des liens avec les connaissances et les conceptions antérieures : les élèves ont-ils fait des apprentissages ?

Rappel des contenus importants en fonction des compétences visées et de l'intention poursuivie.

## **1.8. INTERET DE LA RECHERCHE**

Le choix du sujet « enseignement de la conjugaison au niveau 3 du primaire » a été dicté par le souci que nous attachons à l'amélioration de la qualité de l'éducation en général et de l'enseignement de la conjugaison en particulier. La conjugaison en langue française est

comme nous avons signifié, complexe. La complexité qui tient de ses modes, de ses temps, de ses aspects et des combinaisons de ceux-ci en justifie la tâche ardue du chargé de classe à l'enseigner. Le nombre des formes que la structure verbale engendre pour un verbe est pratiquement dense. Dès lors, cette densité de formes verbales, explique sa valeur en langue française. Cependant, le phénomène observé dans l'environnement scolaire du primaire, nous amène à soutenir que, si l'on ne fait pas attention, le nombre de formes verbales tendrait à diminuer dans l'expression orale courante et donc à appauvrir la langue française - un des langues officielles camerounaises - La seule manière d'exploiter le verbe, et elle nous révèle d'autres modes et temps qui dans le langage courant semblent cachés et /ou inexploités. Or le verbe est un des éléments fondamentaux dans une langue.

En nous référant aux grands penseurs , on peut dire de ce concept que c'est un mot de forme variable présentant des variations morphologiques - dans l'écriture et dans la prononciation - dont le nombre dépasse la centaine . La fonction du verbe est de permettre à celui qui parle / qui s'exprime de décrire, d'apprécier, de situer, dans le temps le déroulement des actions / des évènements concernant les êtres et les choses . La valeur et l'emploi d'une forme verbale dépendent principalement de :

- de son entourage lexical dans la phrase énoncée par celui qui parle,
- de l'existence des autres formes verbales de la conjugaison qui pourraient se substituer à elle dans l'énoncé.

Ainsi, le rôle du verbe peut se présenter comme suit :

- description de l'action ,
- appréciation de l'action ,
- situation de l'action .

L'ensemble de ses variations forme une conjugaison .

Dans l'enseignement de la conjugaison on remarque :

- la multiplicité des représentations phoniques pour le même graphème ;
- la multiplicité des représentations graphiques pour le même phonème en ce qui concerne la langue elle-même... Donc à l'origine on trouve les difficultés en orthographe . Pour ce qui est de l'activité didactique, l'inadéquation est perçue :
- au niveau de la durée d'usage, de mise en pratique des règles d'orthographe ;

- au niveau des techniques de classe c'est-à-dire des stratégies mises en place par l'enseignant...

Mais, les possibilités d'agir sur le processus de rétention des règles d'orthographe sont multiples :

- \*surapprentissage
- \*interdisciplinarité
- \*tolérances orthographiques .

Après notre constat porté sur les prestations des apprenants et le comportement des chargés de classe pour cette discipline nous nous sommes demandé si le mal ne peut pas trouver une cure. Pour cela, le présent travail pourrait remettre en question les stratégies d'enseignement qu'utilisent la plupart des enseignants du primaire que nous avons rencontré, et contribuerait à la croissance du degré de rétention chez l'apprenant.

Dans l'enseignement de la conjugaison , notre intention serait donc que l'enseignant puisse considérer son activité comme une description et une explication menant vers un point bien précis, il devrait être clair et précis, pour faire asseoir chez chaque élève, les règles convenables pour assimiler et retenir les rouages de la conjugaison en français.

- Dans les formes on distingue :
  - les marques du nombre et de la personne , constituées des éléments fondamentaux ( le radical et les deux indices variables ),
  - les désinences des formes personnelles , comprenant le point de vue graphique et le point de vue phonétique,
  - les désinences des formes nominales,
  - les formes verbales composées et surcomposées.
- Toute forme verbale dépend , pour son emploi des constructions qu'elle peut assumer et de la catégorie générale que celui qui parle choisit de préciser . Dans les constructions , on distingue :
  - transitif et intransitif,
  - actif et passif,
  - pronominaux et non pronominaux,
  - verbes impersonnels,
  - rôle de l'auxiliaire faire,
  - l'aspect .

Dans les valeurs et emploi on trouve les temps, les modes et les époques : exprimant la situation dans le système verbal, la valeur temporelle, c'est-à-dire les rapports d'un temps avec les autres temps, la valeur modale, les emplois stylistiques, les effets de sens, le verbe en construction indépendante et dépendante. On y distingue :

→ l'indicatif avec dix ( 10 ) temps :

a) le présent ; dans sa situation dans le système verbal occupe une position centrale, lui permettant de séparer le passé du futur et , de s'opposer à tous les temps simples ou composés qui marquent le passé ou le futur. C'est une forme simple, capable de traduire les nuances de l'aspect . Il est constitué du passé qui vient de s'écouler et du futur qui s'annonce, il a « un pied dans le futur, un pied dans le passé » G . Guillaume (1929 ) . Il exprime le présent actuel, le présent permanent, le présent historique, le présent traducteur du passé et du futur, le présent dans les expressions figées et le présent dans le système conditionnel.

b) le passé composé ; c'est le temps auquel celui qui parle a recours pour exprimer une situation / un événement passé ou achevé au moment où il parle . C'est une forme ambiguë parce qu'elle appartient au présent par un auxiliaire mais, grâce à son participe passé, peut marquer l'achèvement et l'antériorité. Le passé simple, l'imparfait et le présent sont les temps qui déterminent, son emploi et sa valeur .

C'est l'expression de l'accompli : le passé composé traduisant l'évènement entièrement accompli, marque l'aspect de l'accompli mais, il exprime très souvent une situation actuelle résultant de l'achèvement.

C'est aussi l'expression de l'antériorité, découlant de l'expression de l'accompli ( un événement accompli est nécessairement antérieur à l'instant où celui qui parle le rapporte . D'où, le passé composé est l'antérieur du présent de l'indicatif ...

Par ailleurs, c'est l'expression du passé ; lorsque le passé est présent à la pensée de celui qui l'évoque à l'oral .

Enfin, le passé composé peut exprimer un futur antérieur immédiat et des vérités générales.

c) L'imparfait ; c'est la forme verbale utilisée pour traduire une action inachevée on parlera ainsi de l'aspect non accompli. C'est le temps de l'expression parfaite de la durée de l'action dont il ne marque ni le début, ni la fin .

Sur le plan de la valeur temporelle, il marque une action achevée dont les limites sont envisageables. Il décrit les circonstances avant les faits rapportés (au passé simple) et qui dure encore après son achèvement. Intercalé à l'intérieur des verbes au passé simple, il commente les faits rapportés. Il peut souligner la conséquence des faits antérieurs. Il permet l'évocation de la durée.

L'imparfait, peut exprimer soit le style direct, soit le style hypothétique.

d) Le plus-que-parfait, forme composée convenant à l'aspect accompli, peut être considéré comme un temps antérieur à l'imparfait. Il est l'expression de l'accompli et de l'antériorité. Au début d'un récit, il exprime les actions accomplies qui caractérisent une situation. Toute action accomplie étant nécessairement antérieure aux moments où d'autres actions se produisent, il exprime donc aussi l'antériorité.

e) Le passé simple, plus utilisé à l'écrit, situe dans le passé les événements achevés. Dans ses rapports avec les autres temps, il s'avère être le temps fondamental du récit des événements passés. C'est le temps des historiens rapportant des faits d'un passé révolu et lointain.

f) Le passé antérieur, c'est une forme verbale marquant l'aspect accompli de l'action. Il exprime l'accompli et l'antériorité.

g) Le futur simple, il évoque les actions à réaliser. Comparativement au présent de l'indicatif qui traduit un processus verbal actuel, le futur simple traduit une postérité au moment actuel. Il traduit un futur temporel et un futur modal. Les emplois stylistiques de ce temps sont soit pauvres, soit riches selon les cas. Celui qui parle tend de plus en plus à remplacer le futur simple par les périphrases ; « aller » + infinitif, « devoir » + infinitif.

h) Le futur antérieur, comme tous les temps composés exprime l'aspect de l'accompli. Cependant, orienté vers le futur, il traduit l'antériorité par rapport à toute forme verbale marquant le futur.

Il annonce qu'une action sera accomplie à un moment déterminé dans le futur, il souligne aussi qu'une action s'est achevée, antérieurement à une autre exprimée par une deuxième forme verbale. Dans ses valeurs modales, il favorise à celui qui parle d'imaginer sous l'aspect de l'accompli, des événements pouvant appartenir au futur ou au passé. Le futur antérieur permet alors l'expression de l'éventualité, car l'imagination prend appui sur un fait réel, en cherchant à reconstituer les causes qui ont permis la réalisation de ce fait. Dans un

contexte passé, le futur antérieur peut exprimer la probabilité ; on dira alors qu'il équivaut à un passé composé + peut-être comparativement au futur simple qui, dans ses valeurs modales est un présent + peut-être .

i) Le conditionnel présent, cette forme verbale se place du côté du futur , qu'il exprime en s'insérant dans le passé. La marque de ce passé est perçue à la désinence. C'est aussi un temps à double valeur : valeur temporelle et valeur hypothétique .

j) Le conditionnel passé, exprime également l'accompli. Il appartient à la zone du futur inséré dans le passé. Il contient une valeur modale et une valeur hypothétique. Il traduit un futur antérieur hypothétique .

→Le subjonctif , quatre (4) temps .

C'est un mode utilisé pour apprécier la réalisation ou les possibilités de réalisation de l'action Il ne favorise pas l'actualisation des faits, c'est plutôt un mode d'interprétation. Le cadre temporel à l'intérieur duquel l'action se situe ressortit au verbe principal, et c'est par rapport à ce verbe que le subjonctif marque l'action comme antérieure, simultanée ou postérieure .

Dans son expression de l'aspect , au présent et à l'imparfait , il marque l'aspect non accompli de l'action et au passé et au plus-que-parfait , il marque l'aspect accompli .

a) Le présent, exprime soit un présent actuel , soit un présent indéterminé . Il peut prendre tantôt une valeur de présent, tantôt une valeur de futur. Dans les tours figés , il perd sa valeur temporelle.

b) L'imparfait, temps très peu utilisé, il appartient plus à l'usage soutenu, les règles de la concordance des temps, complexes et mal figées ont contribué à sa disparition de l'oral.

Dans l'écrit , il peut avoir : valeur du passé et valeur de futur .

c) Le subjonctif passé, appartient à divers emplois. Il peut tantôt marquer l'accompli, tantôt marquer l'antériorité.

d) Le plus-que-parfait, comme l'imparfait il est surtout utilisé dans le langage soutenu. On le retrouve surtout sous la plume des écrivains, où il remplace le conditionnel passé , dont il exprime les nuances temporelles et modales. Il traduit l'aspect de l'action accomplie.



→L'impératif est composé de deux (2) temps : il connaît aussi les formes simples et les formes composées .

a) Le présent , forme simple indique l'action à accomplir dans le futur .

b) Le passé, forme composé traduit l'aspect de l'accompli et de l'antériorité par rapport à une action future .

→ L'infinifitif .

Il est dépourvu des indices grammaticaux pouvant permettre de signaler la personne, le nombre et le temps. Il n'exprime que l'idée, seul le contexte lui apporte une valeur temporelle, en indiquant si les faits qu'il évoque sont réels ou non, si leur réalité est prise en considération par les sujet. Il oppose une forme simple à une forme composée.

a) Infinitif présent, c'est la forme qui permet d'exprimer l'aspect non accompli du procès. Elle reçoit sa valeur modale du contexte . On peut distinguer ici :

- l'infinifitif de narration,
- l'infinifitif délibératif,
- l'infinifitif exclamatif,
- l'infinifitif impératif .

b) L'infinifitif composé, marque l'aspect de l'accompli et peut en relation avec une autre forme verbale permettre l'expression temporelle de l'antériorité ou de la postérité .

→Les participes,

a) Le participe présent traduit une valeur d'aspect de l'action en cours de développement et, dans ses valeurs temporelles, il exprime le passé, le présent et le futur.

b) Le passé, est fondamental dans le système du verbe, il permet la formation des formes composées et surcomposées qui par opposition aux formes simples, expriment l'aspect accompli.

Aussi, notre préoccupation est d'essayer de faire le point en évaluant l'action du maître par rapport aux résultats escomptés.

Au terme de ce chapitre, il nous importe d'aborder le contexte théorique et la revue de la littérature , mais en procédant d'abord à la définition des concepts que nous avons estimé clés dans notre thème d'étude .

## *Chapitre 2*

### **REVUE DE LA LITTERATURE**

Le monde de la pédagogie, en tout temps a toujours eu à affronter les difficultés que lui pose les stratégies d'enseignement par conséquent, l'enseignant doit permanemment revoir ses méthodes et ses techniques d'enseignant ; par ce que la pratique de l'activité pédagogique nécessite une remise en vigueur ponctuelle. Cette étude que nous menons , fait l'objet de nombreux écrits. En outre, de nombreuses théories ont eu à expliquer et à prédire de multiples effets liées aux conditions optimales pour favoriser un enseignement. Nous aurons par conséquent à nous inspirer de ces écrits et de ces théories pour mieux cadrer notre recherche. Il s'agit de lier notre étude aux écrits et aux théories qui semblent plus pratiques ; pour la maîtrise de notre sujet. Ainsi, nous avons fait appel aux théories y relatives. En outre, pour mieux appréhender cette recherche et donc pouvoir mener les études y afférentes, il importe de préciser l'idée de certains termes.

## **2.1 . DEFINITION DES CONCEPTS**

Pour mieux appréhender cette recherche, et donc pouvoir mener les recherches y afférant il importe de préciser l'idée de certains termes.

### **ENSEIGNEMENT**

Le concept d'enseignement vient de enseigner qui lui-même nait à la fin du onzième siècle du latin populaire insignire et du latin classique insignare qui signifie « signaler » Petit Robert,(2013). Définit ce terme ainsi : « Action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève. » Enseigner est un concept qui véhicule au moins trois sens différents selon le domaine privilégié :

- si l'on s'en tient au savoir ; enseigner revient à transmettre les connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible. Des expressions telles que : donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Ici, le fait de privilégier le rapport au savoir c'est s'appesantir sur les processus de transmission des connaissances. Cette manière de s'en tenir au savoir a toujours été caractérisé par le modèle déterminant en vigueur dans l'institution scolaire : le modèle transmissif d'enseignement. Pour ce modèle, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant c'est la transposition didactique. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est-à-dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter le travail d'apprenant. Ce qui compte à la base c'est la qualité de ce qui est dit à

travers la manière dont c'est dit. Ceci est déterminant pour la qualité de ce qui est reçu et compris.

– si on s'en tient à l'acquisition d'automatisme, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Donc, c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants. Le fait d'inculquer des comportements, d'acquérir des automatismes, nous place dans la perspective théorique du béhaviorisme.

– si on s'en tient aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est favoriser les processus d'acquisition et de construction des connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activités des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire à savoir : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio cognitivisme. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons dire d'une manière un peu schématique que le concept enseignement peut signifier le fait de transmettre, d'inculquer ou de faire construire ou encore une activité pédagogique permettant de faire acquérir les connaissances à l'élève.

## **APPRENTISSAGE**

Dans une perspective de psychologie de l'éducation, il n'est ni confortable, ni satisfaisant, ni suffisant, d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage même si c'est d'une certaine façon plus confortable pour la recherche. D'où la définition du concept apprentissage : vient de apprendre selon dico média « apprentissage c'est l'acte d'apprendre une pratique ... - c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc. »

Nous pouvons dire ici que apprendre c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, partir du connu vers l'inconnu. Et, nous pouvons considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un apprenant qu'on attribue à l'entraînement, aux exercices pratiques par un enseignement.

## CONJUGAISON

Conjugaison est un terme qui naît au douzième siècle du latin *conjugatio* et signifie « ensemble des formes verbales ; tableau ordonné de toutes les formes d'un verbe suivant les voix. »

Petit Robert, (2013) Pour Petit Larousse illustré(2010) : « La conjugaison - action de conjuguer un verbe

- Ensemble des formes que prennent les verbes selon les personnes , les temps , les modes, les voix, etc.

–Apprendre la conjugaison des verbes irréguliers ». Mais nous pouvons oser dire que la conjugaison ne se résume pas à un apprentissage mécanique des formes verbales et notamment de celles des verbes irréguliers.

Nous situant dans la grammaire française , nous pouvons tenter de dire que, le verbe prend de nombreuses formes pour exprimer les différences de personnes, de nombres, de mode et de temps ; et cet ensemble de formes s'appelle conjugaison et concerne la morphologie flexionnelle de cette catégorie.

## STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Un professionnel de l'enseignement « est un spécialiste capable de choisir , parmi une série de possibilités la plus adaptée à une situation éducative déterminée » Charlier, (1989) .

Une stratégie d'enseignement est un ensemble organisé de méthodes (modes d'intervention et formules pédagogiques) et de ressources (matérielles, humaines, environnementales, etc.) que l'enseignant utilise de façon délibérée en vue d'atteindre l'objectif pédagogique poursuivi avec ses élèves. La mise en pratique d'une stratégie implique nécessairement : les modes d'intervention, la présentation, l'interaction et découverte ; les formules pédagogiques, le cas échéant le travail individuel ou en équipe ; Le chargé de classe se doit tout d'abord de cibler les objectifs ou les compétences et de décrire les productions qu'il attend. Voici quelques principes fondamentaux pour l'élaboration d'une stratégie d'enseignement :

- une stratégie d'enseignement doit être planifiée après une étude minutieuse de la situation pédagogique ;

- une même stratégie d'enseignement ne peut convenir à toutes les disciplines, matières, à tous les objectifs et contenus d'apprentissage ;
- chaque stratégie devrait trouver le moyen de respecter les différences individuelles d'apprentissage (besoin et caractéristique). La répétition trop fréquente d'une même stratégie d'enseignement peut entraîner un effet de saturation et de rejet. Nous pouvons donc dire que un enseignant avisé doit être en mesure d'analyser la situation dans laquelle s'inscrit son action ce qui implique le fait que nous pouvons encore simplement tenter de définir ce concept comme une planification de l'ensemble des méthodes et des moyens spécifiques d'enseignement qui seront utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés par un cours donné, dans une discipline donnée, à un niveau scolaire donné pour des élèves.

## **2.2. REVUE DE LA LITTERATURE**

On ne peut mener à bien un travail sans chercher – autant que possible – à savoir ce qui a déjà été dit à propos de notre thème afin de mieux situer notre recherche dans un contexte. On part du déjà fait pour envisager des orientations nouvelles. « le chercheur ne peut s'attacher à un problème, sans faire une au point de la question. Sans ce préliminaire, l'intérêt et la pertinence de la recherche ne peuvent apparaitre de façon évidente. » Delandsheere, G (1976) .

En effet la revue de la littérature se base principalement sur les publications des revues scientifiques, spécialisées et répertoriées.

Où en est la réflexion sur le sujet ? Quels sont les apports de chaque chercheur ? Quelles sont les controverses majeurs sur le sujet ? Quelles furent les principales idées et concepts formulés ?

On commence par les ouvrages de référence , puis les ouvrages et les revues spécialisés. Puis s'en suit les autres sources :

- les documents internes, la presse professionnelle, les mémoires ou rapport de stage antérieur ;
- le Web ;
- les bases des données en bibliothèque, et principalement les ouvrages ;
- la documentation de l'entreprise ;
- les sites des institutions internationales et nationales.

- Par ailleurs, les objectifs d'une revue de la littérature peuvent se présenter comme suit :
- fournir de l'information de fond sur votre sujet à partir des recherches antérieures ;
  - montrer que vous connaissez la recherche faite sur votre sujet ;
  - évaluer l'étendue et la profondeur de la recherche en ce qui concerne votre sujet ;
  - identifier des questions ou aspects de votre sujet qui exigent plus de recherche.

### **2.2.1. LA RESPONSABILITE DE L'ENSEIGNANT**

#### **\*L'habitus**

L'œuvre de Pierre Bourdieu est digne de considération . Depuis ses premiers travaux sur l'Algérie à la fin des années 1950 jusqu'à sa mort en Janvier 2002, il a produit une somme sur le plan intellectuel qui en a fait un sociologue respecté et hautement estimé dans le monde entier. Il n'est pas question ici d'en esquisser ne serait-ce que l'ampleur et la richesse, mais bien de nous centrer sur un des concepts centraux de cette œuvre, celui de l'habitus pour en faire ressortir l'intérêt pour l'analyse des pratiques d'enseignement. Ce concept est en effet crucial dans son œuvre et il y joue un rôle fondamental.

Deux motifs principaux nous conduisent à nous pencher sur ce concept . La première raison tient à la position épistémologique de Bourdieu. Celui-ci s'inscrit, « entre deux thèses extrêmes, celle d'une phénoménologie attachée à explorer les intentionnalités sans considération de leur enracinement social et un structuralisme repérant le thème de l'effacement radical du sujet » comme le remarque Ansart 1990. Comme d'autres intellectuels de son époque Derrida et Foucault en particulier, il rejette le courant phénoménologique qui avait pignon sur rue au milieu des années 1950, essentiellement parce que ce courant ne se préoccupait guère des perspectives épistémologiques et historiques, Pinto. Critiquant particulièrement, l'existentialisme tant sartrien que chrétien et le moralisme humaniste « mou » et subjectiviste qu'ils véhiculaient (Ibid.) et qui prônaient une vision de la liberté individuelle de choix et de l'action, il s'oppose également au structuralisme et aux courants structuro-marxistes qui privilégiaient les articulations structurelles plutôt que les êtres humains. Bourdieu, entend réagir contre l'orientation mécaniste du structuralisme saussurien qui « conçoit la pratique comme simple exécution » 1987 .

Tout comme dans Choses dites (Bourdieu, 1987), les premières pages du sens pratique (Bourdieu, 1980) sont des plus explicites à cet égard : « De toutes les oppositions qui

divisent artificiellement la science sociale, la plus fondamentale et la plus ruineuse, est celle qui s'établit entre le subjectivisme et l'objectivisme ». Donc, en refusant de poser le social dans des rapports dialectiques, ces deux dérives conduisent à l'appréhender selon une vision réductrice sur le plan scientifique. Dès lors, « pour dépasser l'antagonisme qui oppose ces deux modes de connaissance tout en conservant les acquis de chacun d'eux (c'est-à-dire le poids et le rôle des structures et la reconnaissance de sujet social et historique ) (...) il faut expliciter les présupposés qu'ils ont en commun entend que mode de connaissance savants, également opposés au mode de connaissance pratique qui est au principe de l'expérience ordinaire du monde social » (Ibid.). L'une, subjectiviste, prétend réfléchir l'expérience immédiate et familière du sujet prise comme un allant de soi et trouve sa validité et sa vérité dans cette expérience elle-même : l'autre objectiviste, récuse l'apport du sujet individuel et collectif et cherche à établir des régularités objectives du mode de fonctionnement social indépendamment des consciences et de l'action .

Les mêmes éléments de critique énoncés par Freitag.1986, se retrouvent ici . Et, la question que se posent fondamentalement Freitag et Bourdieu, ainsi que d'autres auteurs comme Miguelez,1973, est ainsi que l'exprime clairement Ansart1990, « de savoir si une telle conception du social se confondrait avec un structuralisme (ou à toute autre théorie du social) attaché à dissoudre le sujet dans le fonctionnement des structures et, à la limite, à proclamer la mort du sujet , ce qui est le cas du néopositivisme ainsi que Freitag et Miguelez le démontrent. A côté de l'illusion d'un déterminisme objectiviste, il importe également de refuser l'illusion subjectiviste de la liberté absolue de l'acteur, sans histoire et sans déterminants sociaux. Cette prise de différents ouvrages est capitale pour comprendre la théorie de la pratique qu'il a élaborée. Ainsi que le précise Vibert, 2006, en analysant l'œuvre de Freitag, « sont alors évacuées les deux tentations symétriques de penser l'ordre comme émergeant à partir de l'activité de projets autonomes, rationnels et primitivement asociaux (schèmes contractualisés) ou comme mécanisme déterministe surplombant et impersonnel se surajoutant aux consciences individuelles pour les contraindre. Au contraire, l'insistance sur l'objectivité des médiations significatives des pratiques sociales Freitag, 1995, permet de mettre les quatre dimensions indissolublement inter-reliées de la société humaine : l'individuation subjective indispensable à la signification sociale indispensable à la signification sociale ; l'intentionnalité symbolique de cette signification qui s'oriente en fonction d'objets de pensée à la fois sociaux (relatifs dans leur forme) et universels (nécessaires dans leur existence), la contextualité de toute action ou expression humaine



significative propre à un monde donné comme totalité. Et enfin la présence ontologique de la société qui découle des trois autres et les subsume, apparaît comme une structure signifiante, une unité synthétique à la fois idéale et concrète ». En filiation avec la perspective de Hegel, Freitag pose, en opposition aux épistémologies positivistes, le processus d'objectivation de celle-ci et, par-là, résulte des pratiques constitutives des sujets humains. Le rapport d'objectivation (sociologie historique et scientifique) est alors compris comme un processus dialectique fondamental de toute appréhension cognitive et sociale du réel, faisant appel à la médiation symbolique en tant que modalité opératoire essentielle pour surmonter la rupture (la distanciation) établie entre le sujet et l'objet posé et construit, et pour donner du sens à l'objet traité sur les plans symbolique ou formel.

La seconde raison découlant de la première, est le lien que le concept d'habitus entretient avec les notions de routine et de pratique qui font l'objet de nos travaux de recherche. Si Bourdieu utilise, mais très occasionnellement, le terme routine, dans ses premiers ouvrages c'est essentiellement de manière peu positive, en confrontant par exemple l'image du grand intellectuel que l'étudiant aspire à ressembler en rejetant « la routine des simples pédagogues » Bourdieu, 1970. Il va toutefois, recourir au concept d'habitus pour qualifier plus largement ce que recouvre le terme. Il est à ce égard fortement inspiré par la lecture de Panofsky, 1970, dont il a fait d'ailleurs la traduction, qui emploie le terme dans un sens qui rejoint celui de l'habitus : « les doctrines de la scolastique classique se routinisent en traditions d'écoles ». Il existe bien un lien entre les deux et ce lien s'est d'autant plus renforcé que Bourdieu se centre sur l'éducation scolaire et que la question de la pratique est inséparablement et étroitement liée au concept d'habitus, en opposition précisément au rejet, qui vient d'être présenté, des logiques d'action imputées « tantôt à l'exécution mécanique d'une règle » Sapiro, 200. Bourdieu développe une théorie de la pratique qui réfute ces deux tendances théoriques, tout en reprenant à l'une et à l'autre certains éléments, mais en excluant de sa perspective la double réduction, objectiviste propre au structuralisme et au néopositivisme qui évaluent le sujet, et subjectiviste propre à l'existentialisme, à la phénoménologie sociale que Bourdieu, 1994, qualifie aussi de phénoménologie transcendante – ou encore à certains courants interactionnistes qui ne considèrent pas les déterminations sociales et qui postulent que l'action humaniste est sous-tendue par un calcul rationnel.

## **LE CONCEPT D'HABITUS.**

Comme nous venons de le rappeler, le concept d'habitus est essentiel pour saisir la théorie de la pratique que conçoit Bourdieu. Dans cette lancée, Leplat (1997) fait la distinction, sur le plan des compétences mises en usage dans la pratique, entre, les compétences conscientes, dicibles et explicables dans un discours de la pratique par le praticien lui-même et les compétences incorporées à l'action. Celles-ci relève-t-il, « s'expriment bien dans l'action, mais moins bien ou pas du tout par le discours ». Ces compétences incorporées « sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » Ibid . Il existe clairement un lien de parenté entre ce type de compétences et ce qu'on appelle usuellement des routines dans le champ de l'éducation. Il apparaît clairement un rapprochement particulier entre ce concept de compétences incorporées avec celui d'action situé chez Schuman, 1987 , et avec celui d'action d'habitus de Bourdieu. Cependant, le concept d'habitus s'avère plus large et plus riche socialement et historiquement que celui de routines ou de compétences incorporées.

### **L'ORIGINE DU CONCEPT**

En 1968, Verret écrit, « la sociologie de l'éducation dormait. A l'ombre de Durkheim, ce monument », « les monuments non entretenus se dégradent. Un beau jour, Durkheim disparut . Resta le sommeil. » Puis vint en 1964 « un petit livre au titre balzacien » Bourdieu et Passeron dans les héritiers . Ces étudiants et la culture « un coup de tonnerre dans le ciel serein » allèguent Bandelot et Establet, 2004. Dans ce livre, il n'est pas encore question d'habitus. Il est question d'acculturation de la classe paysanne à la culture scolaire, d'héritage culturel qui « se transmet de façon plus discrète et plus indirecte » dans les classes cultivées « par une sorte de persuasion clandestine », d'adaptation aux modèles scolaires comme gage de la réussite, de privilège culturel, etc., bref de différents termes et expressions qui constituent le soubassement à partir duquel s'élaborera le concept d'habitus Mais déjà se trouve au cœur de l'analyse la puissance de la violence symbolique qui affecte de différentes manières (par les façons de penser, l'expression des idées, le choix des idées, l'expression des goûts , les options de valeurs, les acquis patrimoniaux, la fréquentation des objets culturels, etc.) , les modes de représentation de soi, des autres et du monde, et qui fonde, sur la base d'un capital culturel, distinct ; les inégalités sociales, par les chances de réussite scolaire et sociale et ce que Bourdieu qualifiera plus tard de distinction. Avec la nouvelle sociologie de

l'éducation , et avec l'approche néo marxiste de la reproduction sociale de Bowles et Gintis, 1976, et Meyer 1977 aux États-Unis, Bourdieu s'inscrit dès le départ dans une perspective critique du système scolaire en Occident, en étudiant le cas le cas particulier de la France en ce qui le concerne, dans une théorie de la reproduction des classes sociales.

### **HABITUS ET PRATIQUE .**

Comme le note Bourdieu, 1978, lui-même, le concept d'habitus a évolué à travers ses écrits . Un des éléments de critique les plus fréquents porte sur la dimension déterministe attribuée à l'habitus qui supprimerait toute autonomie de la part des sujets humains. Cette critique, qui émane tout particulièrement de l'individualisme méthodologique, voit dans les êtres humains « des acteurs individuels, des atomes logiques de l'analyse Ansart, 1984, elle rejette les perspectives conflictualisées pour penser la dynamique sociale en terme de comportements individuels. Selon cette critique la vision de Bourdieu suppose « que les situations, les structures déterminent complètement les agents et établissent ainsi que les schèmes de causalités où les comportements sont l'effet mécanique des conditions. Elles laissent entendre que les agents sont comme des êtres sans connaissances ni choix que les structures manipuleraient comme des marionnettes » Ansart, 1990.

A l'inverse, mais cette opposition n'est aujourd'hui plus considérée, une critique marxiste a reproché à Bourdieu de ne pas avoir suffisamment insisté sur la structure sociale capitaliste comme dimension déterminant des inégalités sociales de classe Van Hecht, 1990, par là sur le « dualisme scolaire comme trait structurel fondamental de la société occidentale ». Nous allons revenir sur la première critique, la lecture de Bourdieu nous conduisant à l'écarter.

La conception de l'habitus chez Bourdieu relève d'un structuralisme génétique « j'essaie d'élaborer un structuralisme génétique : l'analyse des structures objectives – celles des différents champs – est inséparable de l'analyse de la genèse au sein des individus biologiques des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation des structures sociales et l'analyse de la genèse de ces structures sociales elles-mêmes » 1987. Reconnaisant l'effet structural des relations qui s'établissent socialement sur les plans tant du symbolique que de l'agir humain, il importe pour Bourdieu de rompre avec une lecture spontanée, perceptuelle ou journalistique, des faits et phénomènes sociaux, et de parvenir par un travail de rupture épistémologique, au dégagement d'un système de relations à un construit théorique, qui puisse saisir la logique du système à l'étude, sa genèse et son institutionnalisation, et à l'identification des conséquences, des effets de ce système

interprétatif. Le travail conceptuel consiste à donner du sens, à attribuer un sens à un ensemble de manières partagées de penser et de faire, non à accumuler, à additionner des faits en postulant qu'ils vont parler d'eux-mêmes. Telle est la fonction de l'habitus.

La définition du concept d'habitus formulée par Bourdieu qui nous paraît la plus complète est la suivante « les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrée sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » 1980. Un habitus est un principe générateur et unificateur qui exprime les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d'un ensemble d'êtres humains appartenant à un même champ, par là à une classe de position sociale. Il s'agit d'un schème classificatoire qui rend distinctif et qui différencie en même temps. Bourdieu, 1987. « l'essentiel est que, lorsqu'elles sont perçues au travers de ces catégories sociales de perception, de ces principes de vision et de division, les différences dans les pratiques, les biens possédés, les opinions exprimées deviennent des différences symboliques et constituent un véritable langage. Les différences associées aux différentes positions, c'est-à-dire les biens les pratiques et surtout les manières, fonctionnent, dans chaque société à la façon des différences constitutives de systèmes symboliques comme l'ensemble des phénomènes d'une langue ou l'ensemble des traits distinctifs et des écarts différentiels qui sont constitutifs d'un système mythique, c'est-à-dire comme des signes distinctifs ». De notre point de vue, Bourdieu est ici proche de la conception de la valeur d'échange /signe chez Beaudrillard, 1976.

L'habitus, on peut aussi le dire, est un ensemble de dispositions, de schèmes de perception, d'appréciation et d'action, est le fruit d'une genèse sociale, le fruit d'une acculturation sociale en fonction de l'héritage culturel – relevant de l'histoire des générations antérieures dans une culture donnée – et d'un arbitraire culturel socialement imposé par inculcation aux nouvelles générations. Ainsi, l'habitus est le produit d'une double historicité, Bourdieu, 1994, mais il est en même temps une « grammaire génératrice des pratiques » Bourdieu, 1972. Il agit bien dès lors comme médiation entre le système des régularités objectives et le système des conduites individuelles, et il les intériorise. Donc, l'habitus en

tant qu'intégration de dispositions sociales, rend possible par la pratique du sujet humain, l'extériorisation de l'intériorisation de cet habitus.

En effet, les schèmes de pensée, de perception et d'action qui caractérisent l'habitus, par leur intégration progressive de la naissance à l'âge adulte, conduisent à l'intériorisation des conditions objectives qui marquent la société et le champ social dans lesquels vivent les sujets humains .

Quand l'habitus affronte le monde social dont il est le produit, il se trouve comme un poisson dans l'eau, car il ne sent pas le poids de l'eau et il considère le monde dans lequel il vit comme un fait admis. D'où le fait que peu à peu, les êtres humains incorporent l'extériorité, ils adoptent des schèmes inconscients qui orientent leur façon de penser et d'agir . Searle, 2004, établit un rapprochement entre son concept de background et l'habitus. Il relève que dans la vie quotidienne, les humains sont généralement inconscients des structures linguistiquement établies.

« Le fondement d'une sorte de consensus sur cet ensemble d'évidences partagées qui renvoie à ces conduites diversifiées, à la limite infinies mentionne Bourdieu,1980, qui sont considérées comme raisonnables, acceptables dans les limites des régularités objectives, en harmonie avec la logique du champ social concerné et par là, possiblement sanctionnées positivement. Ainsi, sur la base d'un habitus découlant de la même double historicité , s'établit un sens, pratique, nécessité sociale devenue nature, convertie en schèmes moteurs et en automatismes corporels. Ces pratiques, dont les fondements demeurent obscurs, inconscients aux êtres humains socialisée d'une certaine manière, leur paraissent chargées de sens : elles sont habitées par un sens commun. C'est parce que les agents ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'il font a plus de sens qu'ils ne savent. (Ibid.)

Nous retrouvons ici, exprimé plus largement, le concept de compétences incorporées développé par Leplat, 1997. La perspective de Bourdieu comme celle de Leplat met en relief que l'habitus, « histoire incorporée , faite nature et par là oubliée en tant que telle, (...) est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat » Bourdieu, 1980. Plutôt que de privilégier une conception de l'action pleinement consciente et relationnelle en fonction de finalités explicites (un sujet totalement autonome) ou , à l'inverse , de l'action comme pur produit d'un déterminisme externe ( une absence de sujet ) Bourdieu, par la notion d'habitus, rend compte « du fait que les conduites

(économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ni d'une détermination mécanique. Les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils y sont poussés par une contrainte mécanique » Bourdieu, 1987. Ainsi il réunit dialectiquement les structures objectives, socio historiquement produites, et les représentations subjectives et considère qu'elles doivent être analysées dans leurs rapports constitutifs.

Si, ainsi que Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, le relèvent dans leur analyse de la reproduction, la conception de l'habitus qui y est présentée par Bourdieu (1970b) reposait essentiellement sur le déterminisme des contraintes objectives, sa conception évolue et s'ouvre par la suite pour faire place à une relative autonomie de l'action ou du sujet. Certes, si les êtres humains se produisent en produisant la réalité humaine et sociale, cette production est déterminée au moins en partie par les structures et les conditions sociales dans lesquelles ils vivent. Doté de ce sens pratique qui conduit à agir dans une situation donnée en fonction du sens commun déterminé par les schèmes de perception, d'appropriation et d'action qui relèvent de l'habitus, qui assurent une capacité d'anticipation, les dispositions acquises socialement, historiquement et génétiquement possèdent des capacités génératrices, adaptatives, créatrices, actives. L'habitus n'est pas seulement structure structurée ; il est aussi structure structurante, c'est-à-dire qu'il est source de stratégies, potentielles qui permettent des ajustements aux situations.

L'habitus se manifeste au quotidien par le sens pratique qui lui permet d'agir dans la société en recourant à des stratégies – ce qui assure au sujet une certaine autonomie – et en adaptant automatiquement ses pratiques, aux exigences sociales normées ou perçues, sans devoir incessamment anticiper. En recourant à la notion de stratégie pour caractériser la capacité d'adapter ou d'inventer des moyens face à des situations nouvelles afin de remplir des fonctions usuelles, Bourdieu, 1994, y voit « l'instrument d'une rupture avec le point de vue objectiviste et avec l'action sans agent que suppose le structuralisme (en recourant par exemple à la notion d'inconscient) ». Les conduites humaines détiennent un espace d'autonomie relative qui conduit à les orienter, mais qui ne peut pas nécessairement en rendre compte. Elles possèdent une « indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat » Bourdieu, 1980. Toutefois les stratégies mises en œuvre ne sont ni du ressort d'une activité consciente, même si elles sont orientées vers une fin, ni du ressort d'un déterminisme mécanique. Répétons cette phrase bien connue de Bourdieu, 1987,

« les agents tombent en quelque sorte sur la pratique qui est la leur plutôt qu'ils ne la choisissent dans un libre projet ou qu'ils n'y sont poussés par une contrainte mécanique ».

Un dernier élément constitutif de l'habitus que nous retenons se réfère à sa conception en opposition avec le choix rationnel de la pratique. « il faut reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle ne peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences, soit à lui imposer une cohérence forcée » Bourdieu, 1980. D'une part la logique pratique s'inscrit dans l'immédiateté et l'urgence de l'action et requiert, dans ce contexte flou et multiforme, « le sacrifice de la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité » (Ibid.). Cette logique demande des pratiques « pratiques » c'est-à-dire commodes, faciles et efficaces en fonction du décryptage réalisé de la situation. Bourdieu souligne ainsi l'existence d'une « logique pratique » qui est pratique à la fois parce que ces pratiques « peuvent remplir leurs fonctions pratiques qu'en tant qu'engagent, à l'état pratique, des principes qui sont non seulement cohérents – c'est-à-dire capable d'engendrer des pratiques intrinsèquement cohérentes » (Ibid.) en fonction des situations, et parce qu'elle recourt au principe de l'économie de logique : elle est simple et commode puisqu'elle ne s'appuie que sur quelques principes générateurs fortement inter reliés (des schèmes pratiques) qui imposent la structuration de et dans l'action, c'est-à-dire que cette logique – que nous associons à l'univers de sens commun – est facilement maîtrisée maniable et opérationnalisable, mais aussi économique en temps et en énergie .

Nous retrouvons ici le concept d'habitus en tant que *modus operandi* de pratiques de sens commun . Gueorguieva, 2004, met en évidence que l'acteur qui est à la fois connaissance pratique et connaissance intersubjective n'a aucune prétention ni à la vérité, ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans un souci de connaissance immédiate « à partir de sa source qui peut être la raison (dans le rationalisme) ou bien l'expérience (dans l'empirisme) » . Il ne partage donc pas l'idéal de vérité du savoir théorique, c'est-à-dire qu'il ne vise pas le savoir pour le savoir. Plus encore, il n'a pas parmi ses caractéristiques cette préoccupation de la justification et de la certitude logique des propositions qui caractérise le savoir scientifique et philosophique. Le sens commun étant la cognition engagée dans l'action, « vise à la certitude d'agir et à l'efficacité pratique . Son idéal régulateur est la vérité pratique » (Ibid.) cognition de l'agir, elle cherche des réponses appropriées et efficaces à des situations problématiques en tenant éventuellement compte des opinions d'autrui.

En conséquence, il importe d'une part, ainsi que le souligne Bourdieu, d'abandonner cette vision de l'action rationnelle des acteurs par rapport à une fin, au sens wébérien. Ceux-ci agissent largement en fonction d'habitus et, par là, de manière non consciente des enjeux et des finalités sociales : « ils visent des fins sans les poser comme telles » Bourdieu, 1994. En recourant à la notion de stratégie dans son rapport à l'habitus Bourdieu entend mettre en évidence « que les conduites (économiques ou autres) prennent la forme de séquences objectivement orientées par référence à une fin, sans être nécessairement le produit, ni d'une stratégie consciente, ou d'une détermination mécanique (...) l'habitus, système de dispositions acquises dans la relation à un certain champ, devient efficient, opérant, lorsqu'il rencontre les conditions de son efficacité, c'est-à-dire des conditions identiques ou analogues à celles dont il est le produit. Il devient générateur de pratiques immédiatement ajustées au présent et même à l'avenir inscrit dans le présent ».

Comme nous l'avons déjà mentionné pour l'enseignement, Lenoir et Vanhull, 1996, « on ne peut plus soutenir (...) que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et normative ainsi que la sociologie wébérienne le définit. Pour Weber, 1964, ainsi que Joas, 1993, le relève, « seule l'action rationnelle par rapport à une fin satisfait aux conditions requises pour être complètement considérée comme une action ». L'action sociale, que Weber classe en quatre types, dont, pour ce qui nous concerne le plus immédiatement ici l'activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale. Par ailleurs, Rothier-Bautzer, 2004, dénonce le modèle rationaliste qui, ignorant les contraintes contextuelles, conçoit la pratique comme la mise en exécution dans la pratique des planifications résultant de délibérations préalables. Ce modèle mentaliste, représentationniste, computationnel relève de courants déjà stigmatisés par Varela, (1989). Ce sont des schèmes pratiques dit Bourdieu « c'est-à-dire des principes imposant l'ordre dans l'action (...) », des schèmes informationnels » qui nous guident. Ces schèmes, découlant des habitus acquis, nous permettent de classer, de hiérarchiser, de distinguer, etc., sont presque toujours implicites et ne détiennent en conséquence qu'un degré relatif de cohérence, puisqu'ils ne sont pas objectivés. Mais ils répondent de manière pratique en fonction de la logique de la pratique. Bourdieu, 1994, prend plusieurs pages pour montrer que l'acteur social qui a intégré un habitus donné, développe une complicité infra-consciente, avec le monde social dans lequel il vit : « les agents sociaux qui ont le sens du jeu, qui ont incorporé une foule de schèmes pratiques de perception et d'appréciation fonctionnant en tant qu'instrument de construction de la réalité, en tant que principes de vision de l'univers dans lequel ils se



meuvent , n'ont pas besoin de poser comme fins les objectifs de leur pratique ». Il introduit ici une distinction importante pour l'analyse de la pratique en recourant à Husserl. Celui-ci établit une différence entre le projet qui est un rapport au futur « qui pose le futur en tant que futur c'est-à-dire en tant que possible constitué comme tel , donc comme pouvant arriver , et la pro tension qui est une « anticipation pré-perceptive », un rapport au futur qui n'en est pas un , un futur qui est quasi présent, (Ibid.) du fait que cette pro tension découle d'un habitus, et contient déjà la certitude des opérations à venir . La pratique anticipée est un déjà-là qui ne requiert pas des investissements conceptuels, des efforts réflexifs , mais seulement une mise en application déjà formatée. L'habitus repose sur des schèmes interprétatifs incorporés qui agissent de manière tacite, inconsciente, sur les pratiques et rendent adéquates au regard de cet habitus.

Nous pensons que cette distinction entre projet et pro tension peut être importante dans l'analyse des pratiques d'enseignement, car elle devrait permettre de mieux cerner les pratiques fondées sur l'habitus enseignant. Elle devrait particulièrement permettre de repenser le rapport établi entre la relation à voix haute (ou de la trace écrite) que l'enseignant fait de l'activité qu'il va enseigner, qui relève de la phase pré-active et l'effectuation même de cette activité en classe lors de la phase interactive. Il est permis de formuler l'hypothèse qu'il existe une place importante à la pro tension dans la projection en tant qu'action anticipée qui s'appuie sur ce que Schutz ,1987, appelle des « motifs en vue de »entendu comme une visée projective.

### **HABITUS ET ANALYSE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT .**

Bourdieu conçoit les processus éducatifs dans une perspective génétique de production d'habitus , c'est-à-dire d'acquisitions progressives de dispositions , de schèmes de perception , d'appréciation et d'action , d'une « grammaire génératrice des pratiques » , qui agit en tant que médiation entre les relations objectives et les comportement individuels . C'est son livre ; La reproduction publié avec Papesson en 1970 qui systématise sa conception de la fonction de reproduction sociale de l'école. La thèse, qu'avancent Bourdieu et Passeron (Ibid.) , directement liée à celle que défendait Durkheim, 1996, repose sur l'assertion que la pratique pédagogique exercée en classe relève d'un processus culturel propre à une société donnée qui a pour finalité l'imposition de cette culture en fonction d'un arbitraire « la sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est arbitraire en tant que la structure et les fonctions de cette

culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel , physique, biologique ou spirituel , n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la nature des choses ou à une nature humaine » . Le processus éducatif scolaire relève d'un arbitraire culturel symbolique, d'un processus d'inculcation de cet arbitraire culturel en accord avec l'idéologie sociale dominante et est à la source de l'intériorisation par les jeunes générations confrontées à ce processus « d'un habitus durable et transposable » (Ibid.)

De manière à pouvoir exercer ce que Bourdieu et Passeron qualifient de violence symbolique dans le cadre scolaire , « parce que toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » . Il importe soulignent-ils , que cette violence symbolique ne puisse se présenter comme telle et soit plutôt légitimée de diverses manières , dont celle qui consiste à donner les apparences de l'autonomie au système scolaire et de son recours à un ensemble de principes comme l'égalité des chances et l'équité sociale . Duru-Bellat, 1995, dans ses commentaires sur cette thèse, avance que « cette conspiration du silence autour des conditions sociales de la réussite scolaire est primordiale pour que l'école remplisse sa fonction de légitimation de l'ordre social. Elle doit tout faire pour que son fonctionnement soit perçu comme légitime , c'est-à-dire fondé sur des différences de compétence entre élèves ». L'école va alors être présentée comme objective, légitime, indiscutable, et fait appel entre autres à l'idéologie du don pour naturaliser sur le plan scolaire les inégalités sociales en inégalités de compétences.

Ainsi la violence symbolique se trouve-t-elle occultée en s'appliquant de manière douce et cachée dans la plupart des sociétés occidentales, alors que s'opèrent à partir du système d'enseignement face à une diversité dans l'héritage culturel (par exemple la maîtrise de la langue maternelle, l'exposition aux œuvres d'art, la pratique d'un art, le bagage culturel familial, l'importance qui y est accordée à la lecture et le type de textes lus, le développement du dialogue dans les échanges, les voyages comme développement de la représentation spatiale et de l'ouverture à l'autre, l'accès à certains médias, la vision du monde, les perspectives d'avenir), la sélection, la disqualification, la ségrégation et l'exclusion sociale.

Il existe ici des affinités importantes entre la conception de la fonction de l'école et celle développée par la nouvelle sociologie de l'éducation britannique. Le concept d'habitus rejoint également sur plusieurs points – entre autres au regard du curriculum caché, du capital culturel des inégalités scolaires – les travaux menés par la nouvelle sociologie de l'éducation britannique , plus particulièrement ceux en lien avec les travaux de Bernstein, 1971, « la

manière dont une société sélectionne, classifie, distribue , transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la distribution du pouvoir et les principes du contrôle social » . Young, 1971b, 1997, selon une approche semblable à celle de Bernstein dont il reprend et développe la typologie , insiste sur le fait que la sélection et l'organisation des contenus cognitifs et culturels de l'enseignement traduisent les présupposés idéologiques et les intérêts sociaux des groupes dominants .Le concept d'habitus place la culture au cœur du processus constitutif des êtres humains . Il pose la culture – il serait plus exact de dire les divers types de cultures , incluant la culture scolaire – assure la médiation entre l'école, les conditions politico-économiques et la vie quotidienne. Le curriculum et sa mise en œuvre doivent alors être considérés non seulement d'un point de vue socio-éducatif , mais aussi sous leurs enjeux sociopolitiques et socioculturels , ce qui exige de considérer le curriculum dans ses dimensions officielles, réelles, délivrée et cachée Pour se sortir des pièges des différentes interprétations qui se fondent soit sur d'habitus, ensemble de dispositions sociales acquises par la socialisation avant tout primaire ( au sein de la famille, du milieu immédiat et de l'école) qui permettent aux êtres humains d'adopter de manière largement inconsciente des conduites en accord la lecture du réel qu'ils font par le biais des habitus incorporés du monde social, ce que Bourdieu nomme le sens pratique . Ce sens pratique les conduit à recourir à des stratégies qui leurs assurent une certaine autonomie, mais qui sont elles-mêmes incorporées dans le sens où ils mettent en œuvre des façons d'agir qui procèdent selon une logique pratique ; celle du sens du jeu (pour reprendre l'image avancée de Bourdieu (1994) en se référant aux sportifs), celle de la nécessité d'une mise en œuvre du sens commun qui fonctionne sans recours à la conscience et au discours d'explicitation. Ce ne sont donc ni des sujets totalement conscients, libres et maîtres de leur destinée, ni des sujets calculateurs strictement guidés par des intérêts économiques rationnels qui agissent, mais des êtres humains à l'autonomie relative , marqué par des habitus. Leur rationalité est limitée.

Ce sur quoi Bourdieu insiste ici, c'est que la pratique inclut une part importante d'invariance et une part d'adaptabilité à la situation. De notre point de vue, cette perspective se rapproche de celle développée par la didactique professionnelle qui met en évidence la nécessité complémentaire de ces deux dimensions de la pratique: « ce n'est pas l'action qui est invariante, c'est son organisation. Sans organisation invariante nous agirions comme des girouettes . Sans adaptabilité, notre action serait entièrement stéréotypée ». De plus il importe de concevoir comme le fait Pastre, mais aussi Bourdieu, que la pratique enseignante, comme tout agir s'inscrivant dans une perspective d'intervention, possède une visée fondamentale de

transformation, et non de seule conceptualisation théorique. Mais il existe aussi , au sein même de la pratique, un processus de conceptualisation pragmatique Pastre, 2006, qui repose sur l'usage expérientiel – qui relève d'un habitus – et qui oriente l'action professionnelle

C'est bien une théorie de la pratique quotidienne, fondée sur le sens commun mettant en relief les tensions dialectiques au sein desquelles les sujets humains agissent qui nous interpelle. Elle souligne l'importance de reconnaître et de considérer la pratique des enseignants, la plus usuelle et la plus incorporée dans cette perspective pour chercher à en comprendre les principes organisateurs. Elle pose également la question fondamentale du degré de liberté et d'autonomie réelle que détiennent au-delà des apparences , les enseignants . L'habitus professionnel acquis durant leur formation et au contact des enseignants en exercice , lié aux habitus inculqués depuis leur naissance quant aux modes de penser et d'agir dans le cadre social auquel ils appartiennent , déterminerait dès lors fortement leurs pratiques d'enseignement. Les analyses des pratiques d'enseignement que nous menons tendent à nous orienter dans cette perspective de Bourdieu. Les pratiques des enseignants du primaire que nous analysons paraissent bien relever des principes perceptuels et organisateurs de l'action qui les guident Ils ont acquis le sens du jeu qui se déroule dans une classe et font appel à une logique de la pratique qui repose sur une pratique « pratique », sur une pratique de sens commun qui est en accord avec l'habitus éducatif incorporé, qui permet des adaptations de leurs pratiques et qui répond bien aux contraintes objectives comme subjectives auxquelles ils sont confrontés. Une distinction s'impose ici entre logique scientifique et logique de la pratique . La logique de la recherche du praticien ne repose pas sur les mêmes paramètres que ceux qui animent la logique du chercheur, comme Catz (1986) ou Huberman et Gather Thurler (1991) l'ont déjà bien exposé : le praticien fonctionne dans le comment , non dans le pourquoi . En effet , si la logique scientifique reconstruit ou, plus exactement, construit le sens de la pratique après la bataille Bourdieu (1980) , la modélise théoriquement, hors du temps de la pratique, pour en rendre raison dans un effort de totalisation, la logique de la pratique s'inscrit quant à elle totalement dans la temporalité et dans l'urgente recherche d'efficacité immédiate. La pratique procède largement d'un « monde de sens commun, dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus sur le sens des pratiques et du monde, c'est-à-dire l'harmonisation des expériences et le renforcement continu que chacune d'elles reçoit de l'expression individuelle ou collective (...), improvisé ou programmé (...) d'expériences semblables ou identiques » (Ibid.). La connaissance pratique s'appuie moins sur l'épistémè – les savoirs – et plus intensivement sur la doxa – les connaissances , au sens

retenu par Charlot, (1997), et l'opinion – dont il importe de réhabiliter la valeur et la pertinence pour construire le sens même de cette pratique. L'incidence de la position théorique bourdieusienne sur la place de la logique pratique, de sens commun, dans la conduite humaine est grande sur le plan méthodologie où la logique scientifique « ne peut saisir les principes de la logique pratique qu'en leur faisant subir un changement de nature » Bourdieu, 1980, où il importe de chercher à tenir compte de la pertinence implicite et pratique des pratiques sociales, de dépister ce qui se passe et ne se dit pas parce que cela va de soi dans les pratiques et relève de l'évidence pour le praticien, de dégager également ces non-dits qui procèdent de l'habitus, de ce principe générateur de conduites diverses et que Leplat (1997) a qualifié de compétences incorporées, mais aussi les « schèmes pratiques » (Ibid.), ce que Pastre (2005) appelle des concepts pragmatiques, à relier aux concepts spontanés (les everyday concepts) chez Vygotsky (Rieber et Carton, 1987). Le praticien dit Bourdieu, 1980, « passe sous silence tout ce qui va sans dire parce que cela va de soi ». C'est que, précise-t-il « celui qui possède une maîtrise pratique (...) est capable de mettre en œuvre, dans le passage à l'acte, cette disposition qui ne lui apparaît qu'en acte, dans la relation avec une situation ». Une conséquence pour la recherche sur les pratiques d'enseignement qui découle de cette distinction réside dans la nécessité, à nos yeux, d'une utilisation sur le plan méthodologique d'un dispositif complexe et diversifié d'outils de recueil de données (entrevues de départ, d'approfondissement, d'explication; entrevue de planification et de rétroaction à la suite des vidéos copies). Ce dispositif, par les différents angles d'entrée sur la pratique et par le croisement des résultats qu'il permet est davantage en mesure de favoriser l'accession à une interprétation plus riche, plus rigoureuse et plus respectueuse de cette pratique, du fait qu'il assure le croisement des résultats de l'analyse de leur agir en situation et du discours (la doxa) des enseignants, lui-même le résultat d'un croisement de différentes opinions obtenues sur le plan discursif, incluant leur regard sur leurs pratiques effectives. A cette nécessité s'en ajoute une autre clairement exprimée par Bouvrerress et Roche, 2004, « on ne peut pas tirer la connaissance de la réalité de la postulation de normes et d'idéaux auxquels on aimerait la voir ressembler et inversement, on ne peut pas attendre de la première qu'elle nous permette de déduire des principes et des maximes pour l'action. Ces derniers doivent, toujours en fin de compte, faire l'objet d'un choix qui ne peut être dicté par une forme quelconque de connaissance scientifique et qu'il n'est pas possible en toute rigueur, de qualifier de décision cum fundamento in scientia ». En d'autres termes, si les approches impositives sur les plans de la recherche et de l'action sociale doivent être écartées, il en est de même pour la détermination des choix sociaux que

ne relèvent pas des résultats de la recherche scientifique. Il devraient éclairer les décideurs, mais ce sont ceux-ci en définitif, qui prennent les décisions. L'indispensabilité d'un cadre conceptuel consistant, étoffé, solidement structuré et charpenté, est une préoccupation centrale chez Bourdieu.

Perrenoud, PH. (1993) met cependant en relief des ensemble articulés « de conditions privilégiées favorisant la construction des schèmes de perception, d'évaluation et d'action chez l'enseignant, la confrontation à des structures nouvelles et la prise de conscience réfléchie de son propre fonctionnement en situation ». Dans ses propos, il distingue trois types de curricula : le curriculum formel (celui qui est prescrit par les responsables), le curriculum réel (l'ensemble structuré des expériences formatrices que vit l'élève), le curriculum caché (l'ensemble des expériences formatrices observables). Rappelons d'abord que le terme curriculum peut s'entendre ici comme un énoncé d'intentions de formation pouvant contenir : le public visée, les finalités, les objectifs les contenus, la description du système d'évaluation, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. Ce terme emprunté aux pionniers de l'éducation nouvelle (DEWEY) s'oppose à la notion de programme utilisé généralement pédagogie traditionnelle.

On distingue quatre orientations possibles dans la rédaction d'un curriculum ; priorité aux disciplines et aux savoirs, priorité à l'élève à ses intérêts, à son développement, priorité à la société, à son amélioration, aux méthodes basées coopératives et aux pédagogies dans lesquelles la loi est faite par le groupe et constitue un moyen de formation, priorité à l'efficience de la formation.

Deux éléments paraissent fondamentaux à savoirs : le type d'apprentissages provoqués chez les élèves par le système d'évaluation mis en place, la cohérence entre les finalités attachées et certains cas d'apprentissages « incidents ».

De Landsheere, V (1993) «Diverses appellations – curriculum caché, implicite, latent, non intentionnel, non enseigné, cursus caché - désignent les processus et les effets qui, bien qu'absent des programmes officiels et des politiques éducatives formulés font bel et bien partie de l'expérience scolaire. »

En conséquence, Perrenoud, PH. Propose et décrit succinctement dix dispositifs de formation susceptibles d'activer ce double processus et de favoriser ainsi le développement

de compétences professionnelles : la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et la pratique, l'observation mutuelle, la métacognition avec les élèves, l'écriture clinique, la vidéo-formation, l'entretien d'exploitation, l'histoire de vie, la simulation et le jeu de rôle et enfin l'expérimentation de démarches inhabituelles. L'ensemble de ces dispositifs facilite le développement de la lucidité qui constitue sans nul doute une compétence professionnelle de plus en plus importante . Perrenoud, PH. (1998) : « le succès des apprentissages se joue dans la régulation et la correction des erreurs , davantage que dans le génie de la méthode (...) Et on trouverait sans doute un dénominateur constant des régulations fortes et individualisées tout au long du processus. » La bonne manière de faire une profession se constitue ainsi par un processus d'organisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi des pratiques efficaces en action dans toute situation. Pour Charlot, B. et all, (1992), l'échec scolaire n'est pas un concept mais une « construction théorique, non fondée scientifiquement et non réfutable car elle s'enracine dans une expérience professionnelle quotidienne interprétée à la lumière de principes visant à préserver , valider et légitimer le corps enseignant. Il s'agit d'une idéologie , au sens fort du terme. Face à une idéologie, il est inutile d'argumenter terme à terme, énoncé par énoncé. » D'autant plus que l'enseignant c'est « l'homme de situation capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire l'enseignant pour sa capacité à savoir rendre compte de ses savoirs , de ses savoir-faire, de ses actes . Seulement comme l'affirment Charlot, B.et Beautier, (1991) on lui demande aussi « de savoir jouer avec les règles et d'avoir un rapport aux savoirs qui ne soit pas révérencieux et dépendant mais au contraire critique , pragmatique, voir opportuniste », bref autonome et responsable c'est-à-dire qui répond de ses actes, de ceux de certains autres dont il a responsabilité, ou il est garant d'une erreur, d'un mal, dont il possède une fonction , dont il détient un pouvoir de décision ..., cela dit la responsabilité en quelque sorte confère à l'enseignant l'obligation de réparer le préjudice causé à l'apprenant ... En outre parlant de la responsabilité de l'enseignant de l'enseignant devant l'apprenant TSAFACK , G. (1998) affirme que « l'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à 'école ; or à l'école il s'agit pour essentiellement de l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère des empreintes laissées sur les pensées , les sentiments, le jugement et la conduite par l'enseignant . L'éducation ne se recommence pas . L'éducateur ne doit pas décevoir l'enfant. Un enseignant consciencieux s'occupe de l'enfant comme si une force mystérieuse extérieure le lui commande. Il sait et doit sentir à tout moment qu'il a à rendre compte à l'enfant plus que quiconque ».

### **2.2.2. ETRE PEDAGOGUE**

Les compétence d'un enseignant réfléchi, sont basées sur les besoins et les demandes de ses élèves. Il collabore et discute avec eux. Il articule ce référentiel à la pratique au fur et à mesure qu'il se déploie avec un groupe d'élèves et dans un environnement précis. Ces compétences somme toutes peu théorisées, plutôt pragmatiques relèvent des attitudes à adopter. Au fil de divers parcours expérimentés , une structure paraît ressortir , permettant l'apparition des champs de compétences à acquérir pour l'enseignant. Ces champs se déterminent de la manière suivante :

Les compétences reliées à la vie de chose . Elles regroupent des tâches relatives à leur gestion , l'organisation des horaires du temps , l'aménagement et l'utilisation de l'espace , le choix d'activités , l'exploitation des moyens variés, l'ajustement au climat de la classe ;

Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités. Elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissage et de remédiations possibles, la connaissance et l'observation des styles d'apprentissage, la différenciation de l'enseignement, l'encouragement constant d'une implication réelle des élèves, la personnalisation et l'individualisation de diverses tâches et activités, l'adaptation d'une évaluation positive et saine permettant une remédiation efficace pour chacun .

Les compétences liées aux disciplines enseignées. Elles exigent une appropriation des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs déjà là des élèves, une organisation des contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le Ministre de tutelle afin d'y afférer en fonction des thèmes abordés et des besoins des élèves .

Les compétences exigées par rapport à la société . Elles sont de plusieurs ordres selon les interactions de l'enseignant avec l'environnement. Ainsi, il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et des rencontres ; des discussions aux implications sociales et professionnelles avec les collègues ; des démarches de recherche , d'innovation et de formation continue en relation avec les centres universitaires ou autres .

Les compétences inhérentes à la personne. Elles sont les plus de tout le processus . C'est de fait le savoir-être et le savoir-devenir de l'enseignant réflexif sur sa propre action et



sur sa démarche. Des actions telles que la recherche de sens, l'acquisition de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes, méritent attention mais la compétence sera démontrée par le questionnement continu et journalier de l'enseignant par sa prise de décision éclairée, suite aux événements de la journée. Etre enseignant de prime à bord fait référence aux fins de la formation pédagogique. Toutefois, le concept d'enseignant est devenu ambigu car, on ne naît pas enseignant, mais on le devient, c'est-à-dire que pour enseigner, il faut être initié ; la formation pédagogique a été élaborée et conçue sur la base des nécessités inhérentes à la profession enseignante. L'enseignant est appelé à maîtriser les méthodes, techniques et procédés pédagogiques qui sont le fondement du succès attendu dans l'exercice de la profession. Le problème de formation au niveau primaire s'est souvent posé avec acuité dans le système éducatif camerounais. A cet effet le ministère de l'éducation de base grâce à l'appui de la banque mondiale par l'entremise du programme d'appui au système éducatif (PASE) a produit et mis à disposition un module. Le module de formation à la conception et à la production de nouveaux outils et guides d'évaluation des apprentissages des élèves s'adressant prioritairement aux titulaires de classe et aux animateurs de niveaux n'ayant pas pris part au séminaire d'imprégnation, organisé sur le territoire national « mais qui ont pourtant la lourde responsabilité au quotidien, de mettre en pratique les réformes et innovations dans la salle de classe. Il concerne également tous les maillons de la chaîne de supervision pédagogique chargé d'assurer la formation continue de leurs collaborateurs. » (2010) L'enseignant devrait prioritairement être instruit mais aussi informé. La formation faisant de lui un enseignant digne de ce nom, maîtrisant les contours de son métier. La formation pédagogique est importante pour la profession enseignante elle n'est pas dissociée de l'instruction. L'enseignant a cette obligation à se faire former avant toute pratique enseignante. « On peut être plusieurs fois diplômé et incapable de donner un bon enseignement. Un homme pourvu d'une instruction moins étendue, mais initié à la pédagogie et à la méthodologie pratique, peut être supérieur, comme maître, à un autre qui est fort intelligent et très érudit, mais qui manque de méthode et ignore toute pédagogie » Macaire, F.(1979). Eu égard à la valeur que revêt la formation académique pour la profession enseignante, plusieurs auteurs ont souligné avec emphase son caractère indispensable. Mialaret, G. (1979) dit à cet effet « Mais si la formation académique est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour devenir un bon éducateur. Il est indispensable pour l'enseignant de connaître les moyens d'établir une communication sans laquelle ni son enseignement, ni son éducation ne pourront atteindre leurs buts ». Cet auteur souligne la nécessité et l'importance de la formation pédagogique par rapport à la formation académique qui est une acquisition,

simple de l'instruction. Tandis que, la formation pédagogique ou professionnelle se réalise principalement dans les écoles normales, avec pour but de former les enfants selon une orientation préétablie.

Cependant , soutenir que la formation pédagogique est indispensable , ne signifie pas qu'elle s'oppose à la formation académique . Etant donné que ce n'est pas avec les ignorants que l'on fera ; quelle que soit la formation pédagogique , de bons enseignants . Il faudrait donc associer à la formation académique , la formation pédagogique qui permet à l'enseignant non seulement de maîtriser les sciences de l'éducation , mais les sciences en général. Ainsi, chaque pédagogue en dehors de son bagage intellectuel initial , doit être formé pour répondre aux aspirations et aux objectifs de la pratique éducative à base desquels , l'enfant doit être formé pour son insertion harmonieuse dans la société .

Il nous revient de constater que, la formation est ici, un outil d'information qui permet au travailleur en général, et à l'enseignant en particulier d'être toujours instruit des changements et innovation du temps. Les sciences évoluant, la formation est l'unique et meilleur moyen qui permet à l'enseignant d'être instruit des rénovations du système et comment les appliquer.

De nos jours, l'approche par les compétences bat son plein dans notre système éducatif, et pour l'appliquer dans sa salle de classe, il faut prioritairement s'en imprégner, suivre une formation à propos, ce qui permettra de la maîtriser. Car, l'éducateur ne doit plus transmettre les connaissances à l'enfant, mais les faire acquérir et développer , par conséquent son intelligence.

### **2.2. 3. ENSEIGNEMENT**

Le chargé de classe est tenu de faire savoir, d'indiquer en faisant acquérir des connaissances. Ainsi, « l'acte d'apprendre » donc parle Gross, R. (1972) expose trois processus qui s'avèrent être presque simultanés ; acquisition, transformation, évaluation. « L'étude de n'importe quelle matière contient, à l'ordinaire une série, de paliers, dont chacun comprend les trois processus ». Pour l'étude de la conjugaison , la concordance de temps dans les productions écrites pourrait bien constituer la matière d'un palier incorporé dans la maîtrise des difficultés liées à l'orthographe de la conjugaison des verbes, telle avec les terminaisons dans l'identification d'une structure verbale. Au préalable, chaque palier d'étude

reflète ce qui le précède et permet à l'élève de mieux connaître les formes des verbes les plus usités.

Un palier d'étude peut être bref ou long, contenir peu ou beaucoup d'éléments à acquérir comme connaissances . Le point où l'élève veut pousser dépend de ce qu'il espère tirer de ses efforts, qu'il s'agisse des bonnes réponses à fournir dans l'immédiat donc à la fin d'une leçon que des prestations : devoirs faits à la maison, des notes d'examen ou l'enrichissement de sa culture. Fréquemment, l'enseignement ajuste les leçons aux capacités et aux besoins des apprenants en manipulant de diverses façons les paliers d'étude en les allongeant ou en les écoutant, en les rehaussant de motivations intrinsèques sous formes d'appréciations ou de sanctions, ou bien en exaltant l'émoi du succès une fois la règle pleinement compris. Toute règle du programme est supposé faire ressortir l'importance des paliers d'étude , surtout que bien des règles traînent en longueur sans que l'apprenant s'en imprègne véritablement. Nombre de règles à retenir appellent une stratégie d'enseignement adéquate et c'est ce que nous soulevons dans cette recherche. Comment procéder pour que l'apprenant soit suffisamment absorbé lors de l'enseignement d'une leçon de conjugaison. Notre préoccupation touche à la question de savoir jusqu'où, dans un palier d'étude il faudrait insister sur l'acquisition, la transformation et l'évaluation. Par exemple vaut-il mieux d'abord sensibiliser l'apprenant à la notion de temps et aux conséquences qui en découlent à l'oral et à l'écrit durant toute la vie, puis étudier avec lui les formes simples des verbes les plus usités et par la suite l'encourager à en tirer une série maximum d'implications possibles ! Bref, le palier d'étude doit-il de prime à bord apporter à l'élève une grande prise de conscience de l'importance de la conjugaison, pour faire asseoir en lui une motivation intrinsèque pour cette discipline. Dans nos multiples entretiens avec les chargés déjà engagés dans le processus d'enseignement de cette matière et donc qu'il leurs était difficile de procéder ainsi . En outre ils affirmaient pour la plupart que ça serait probablement une stratégie qui pourrait apporter plus de succès dans leurs enseignements . L'effet de cette méthode , qui est essentiellement une technique de conscientisation poussant à la découverte ou la redécouverte des formes verbales les plus usités est que l'enfant lui-même est poussé par la curiosité de bien découvrir et de mettre en pratique à l'oral comme à l'écrit les bonnes terminaisons en conjugaison pour faciliter son expression. « Ce n'est là bien sûr qu'une stratégie parmi d'autres, aux explications sans doute restreintes. Existe-t-il d'autres types de paliers, et y en a-t-il qui soient plus appropriés à certains sujets et à certains âges ? Ce n'est pas qu' «apprendre c'est apprendre » et pourtant les livres portants sur la recherche pédagogique semblent faire peu de

cas des différences entre les divers paliers d'études. » Gross, R. (1972) Par ailleurs , on serait tenté d'affirmer qu'il est plausible qu'un apprenant produise aisément de bons résultats aussi dense que soit un palier d'étude, plus il a un sens de la structure de la conjugaison. Le volume de savoir nouveau à faire acquérir à l'apprenant est réellement celui qu'on n'est pas à même d'absorber sur-le-champ. D'où une fois de plus le souci de la révision constante des stratégies par l'enseignant pour une atteinte de ses objectifs . L'exploitation du programme scolaire pour l'enseignement de la conjugaison devrait être menée d'une manière plus approfondie . Si l'on tient compte à la base de l'ignorance par l'enfant de l'importance que revêt la maîtrise de la conjugaison alors la sensibilisation sera plus accentuée .

### **GENERALITES SUR LE FRANÇAIS .**

L'orthographe du français est un système dont l'acquisition se fait difficilement, en particulier dans sa composante morphographique en raison des accords grammaticaux. Cette difficulté s'explique par le caractère largement silencieux des marques de genre, de nombre, de personne. Par exemple, en français , livres (nom pluriel) se prononce comme livre (nom singulier) contrairement à l'espagnol et à l'anglais, où libros se distingue oralement de libro en espagnol, comme books et book en anglais malgré l'orthographe de cette langue réputée pour son opacité. Ainsi , les mots écrits du français sont, comme le note Jaffré (1995), « des structures à géométrie variable ». Si l'opacité du système orthographique français et la difficulté que pose en écriture sa morphologie flexionnelle fait consensus, dans l'acquisition de ce système, deux forces semblent s'opposer. D'une part, de nombreuses recherches font voir le rôle des connaissances implicites dans les apprentissages orthographiques, non seulement Nadeau & Fisher Bellaterra ( 2011), pour l'orthographe lexicale mais également pour ce qui concerne les accords grammaticaux du français ; d'autre part, des recherches sur le rôle des connaissances explicites sur le fonctionnement de la langue en lecture-écriture montrent qu'elles sont incontournables pour la maîtrise de l'écrit, en particulier dans le cas des accords. Le problème, pour la didactique du français écrit, réside dans le fait que chaque type de connaissance, implicites et explicites, est le fruit d'un mode d'apprentissage différent conduisant à des méthodes d'enseignement qui peuvent s'opposer, voire se contredire.

La question de la nature des savoirs à développer dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale est donc fondamentale pour le didacticien étant donné ses répercussions sur l'orientation des pratiques à privilégier dans la classe. De plus, l'importance de la compréhension du rôle des connaissances implicites et explicites dans l'apprentissage de

la morpho graphie n'est pas spécifique au français. Des choix orthographiques qui dépendent de notions grammaticales existent dans d'autres systèmes orthographiques comme celui de l'anglais ....., bien que ces difficultés soient moins présentes qu'en français . Deux objectifs peuvent être poursuivis.

Le premier est de présenter les caractéristiques de chaque type de connaissances, implicites et explicites, et le mode d'apprentissage qui en découle d'après des recherches récentes en psychologie cognitive et en didactique du français afin d'en dégager les avantages et les limites pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Le second objectif est d'examiner les activités grammaticales proposées dans le matériel didactique (les « exercices ») sous l'angle des connaissances requises pour y répondre et les réussir :

-Quelles activités développent plutôt des connaissances implicites?

-Lesquelles exercent des connaissances explicites?

-À quel point permettent-elles de préparer l'élève à la maîtrise de la morpho graphie dans les textes qu'il écrit?

Nous pensons que les enseignants devraient être sensibilisés aux différences entre ces types de connaissances et leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves afin de leur proposer des activités en toute connaissance de cause.

- Les connaissances implicites et leur mode d'apprentissage. Comme l'indique leur nom, les connaissances implicites sont des connaissances dont l'individu n'a pas conscience, elles sont non verbalisables et donnent lieu à un sentiment puissant d'intuition, puisque l'apprenant n'est pas conscient de son savoir alors même qu'il fait preuve d'une capacité à l'utiliser. Les connaissances implicites s'avèrent également durables car peu affectées par le temps ou par une tâche secondaire (Gasparini, 2004). Ces caractéristiques s'appliquent dans des domaines très divers dont celui du langage et de l'orthographe.

Par exemple, Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans (2001) obtiennent un taux de 82% de réussite dans une tâche de tri de mots potentiellement corrects en français chez des élèves de 1re année. Devant une paire de pseudo mots comme nnulor/nullor, ces élèves choisissent surtout nullor comme mot potentiellement acceptable mais pas nnulor. Ainsi les élèves se montrent très tôt sensibles à des régularités de leur langue écrite qui ne leur sont pas explicitement enseignées comme le fait qu'une consonne n'est jamais doublée en début de mot en français.

Ce type de connaissances a été mis à jour, entre autres, par les recherches sur l'apprentissage de grammaires artificielles dont Reber a été un des précurseur dans les années 1960 (voir Nicolas, 1996, pour un historique des recherches dans le domaine). Dans ces expériences, on expose un apprenant à des séquences de consonnes produites selon des règles complexes (i.e. une grammaire artificielle) sans l'avertir de l'existence de telles règles avant la fin de la phase d'apprentissage. On lui demande ensuite de dire si de nouvelles séquences de consonnes constituent ou non une séquence issue de cette grammaire artificielle (c'est-à-dire le jugement de grammaticalité). Les résultats de ces études montrent que les apprenants sont capables de trier relativement bien entre de « bonnes » et de « mauvaises » séquences de consonnes (utilisation des connaissances) alors qu'ils demeurent incapables d'en donner les règles. Ils n'ont donc pas acquis une connaissance explicite de cette grammaire, mais en ont une connaissance implicite, inconsciente, tout comme les jeunes enfants qui apprennent à parler sont capables de produire des phrases sans connaître les règles de la grammaire qu'ils utilisent. Dans ses premières recherches, Reber attribuait la réussite de l'identification des séquences de consonnes des grammaires artificielles à l'apprentissage implicite de leurs Nadeau & Fisher, (2011) règles abstraites. Toutefois, l'existence de telles règles abstraites et inconscientes a été remise en question. Perruchet et Nicolas, (1998) font remarquer à juste titre qu'il faut considérer l'information réellement utilisée par l'apprenant et non les règles abstraites qui ont servi à la construction du matériel expérimental. Ces chercheurs définissent alors l'apprentissage implicite sans mentionner l'abstraction inconsciente de règles mais en confirmant l'absence de recours à des connaissances explicites : « L'apprentissage implicite désigne un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure. » (Perruchet & Nicolas 1998).

Les recherches récentes démontrent que l'apprentissage implicite se produit grâce à la fréquence d'association de certains éléments, et ce, indépendamment de l'intention de l'apprenant (Perruchet & Pacton, 2004; Gombert, 2006; Lété 2006; Deacon, Conrad & Pacton, 2008). Cette fréquence d'exposition à des éléments associés apparaît comme fondamentale ; comme le dit Gombert (2006), « le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle ». Nous avons vu ci-dessus que de très jeunes enfants sont sensibles aux régularités de l'orthographe lexicale. Mais du côté de l'orthographe grammaticale, des recherches mettent également en évidence un effet de fréquence: un nom vu fréquemment au

pluriel (ex. :parents, bottes) aura tendance à être écrit au pluriel, même dans un contexte singulier (et vice-versa pour un nom fréquemment vu au singulier comme pluie).

L'orthographe de ces mots dont la graphie varie peu dans la réalité des occurrences auxquelles l'apprenant a été exposé aurait donc été apprise implicitement dans son entier (Largy, Cousin & Fayol, 2004) . Notons toutefois que dans cette recherche, il semble que l'apprentissage ne se soit pas révélé durable, contrairement aux caractéristiques présentées plus haut. L'effet de fréquence se retrouve également dans la réalisation des accords impliquant plusieurs mots. Par exemple, dans l'accord nominal, la procédure déclenchée par la présence de les ou des et qui consiste à ajouter uns à la fin du mot qui suit est un bon exemple de ces connaissances implicites, avec les erreurs que cette procédure engendre (ex. : il les \*portes). Dans diverses expériences, Fayol et ses collaborateurs Nadeau & Fisher (2011) (entre autres, Fayol & Got, 1991; Fayol, Largy & Lemaire, 1994; Fayol, Hupet & Largy,1999) se sont intéressés à cette automatisation de la procédure d'accord qui se manifeste chez les scripteurs adultes en raison du fréquent usage dans les textes de structures où les accords se réalisent entre deux mots qui se suivent (les voisins arrivent), des accords de proximité. Guyon (2003) parle à ce propos de conditionnement qui ne ferait pas intervenir l'identification des classes de mots.

L'influence de l'oral dans la réussite des accords est une autre manifestation des connaissances implicites dans ce domaine. En effet, la production langagière orale est bien reconnue comme étant le produit de connaissances implicites (Ellis, 2006). Des recherches ont montré qu'en présence d'une trace orale du pluriel, l'accord est mieux réussi en français, bien que la marque d'accord écrite en fin de mot demeure elle-même toujours silencieuse, ex., la variation du radical de certains verbes :

\* il doit [i l d w a]

\* ils doivent [i l d w a v] ou la liaison

\* ils arrivent [i l z a r i v], des oiseaux [ d e z w a z o], distinguent oralement le pluriel du singulier) (Largy & Fayol, 2001; Nadeau, Matute & Gonzales-Reyes, 2005; Nadeau & Fisher, 2009).

À l'inverse, lorsqu'il y a homophonie entre deux marques grammaticales différentes graphiquement, cela engendre de nombreuses erreurs en français, mais aussi dans d'autres langues. Pour Van Elderen (2006), il est clair qu'en hollandais, la difficulté des scripteurs à maîtriser une partie de la morphologie verbale de leur langue écrite est causée par

l'homophonie de ces marques à l'oral. Dans ces cas, le recours aux connaissances implicites de l'oral n'est d'aucun secours.

Enfin, précisons que les apprentissages implicites se produisent par une exposition fréquente à des exemples positifs seulement (Perruchet & Nicolas, 1998), ce qui entraîne des conséquences importantes pour l'enseignement, particulièrement dans le traitement des erreurs sur lesquelles il ne faudrait pas attirer l'attention de l'apprenant (Rey, Pacton & Perruchet, 2005). En effet, si l'intention d'apprendre n'influence pas la qualité des apprentissages implicites, l'attention y joue un rôle essentiel (Perruchet & Pacton, 2004; Lété, 2006).

En somme, pour favoriser les apprentissages implicites en orthographe, y compris dans sa composante morphographique, l'enseignant doit exposer les élèves à de nombreux exemples des structures à mémoriser en attirant leur attention sur ces structures Nadeau & Fisher sans qu'ils aient nécessairement l'intention d'apprendre, et surtout sans exposer les élèves aux erreurs mais seulement à des exemples positifs. Il devient donc néfaste d'identifier et d'expliquer les erreurs aux élèves car en attirant ainsi leur attention, ils risquent d'enregistrer l'erreur en mémoire implicite. Rey, Pacton et Perruchet (2004) conseillent en effet de réduire, dans l'enseignement, l'attention portée aux erreurs orthographiques afin de ne pas nuire aux apprentissages implicites.

Pour leur art, Largy, Cousin, Dédéyan et Fayol (2004) s'interrogent sur la valeur de certains exercices grammaticaux : on peut désormais se demander s'il est aussi judicieux que cela de présenter conjointement au cours d'une même leçon (ou de façon répétée au cours d'exercices) deux mots qui, à terme, devront être distingués (e.g., «et / est», «ou / où», «ces / ses»). À la lumière de ce champ de recherche, certaines pratiques en didactique du français devraient être plus largement mises en place et d'autres remises en question. Considérons par exemple la pratique qui consiste à accorder aux élèves un temps de classe quotidien consacré à la lecture individuelle, pour le plaisir (et non à l'écoute de l'enseignant ni à la réalisation de tâches scolaires). Il est raisonnable de croire que les bienfaits observés de cette pratique simple et non interventionniste résident dans les apprentissages implicites de la langue réalisés lors de ces périodes de lecture. Cette pratique est donc à promouvoir tandis que les exercices sur les homophones tels que décrits ci-dessus seraient à proscrire. Tout serait simple si les connaissances implicites suffisaient pour que l'élève atteigne le niveau de compétence souhaité. Or, les connaissances implicites présentent des limites importantes:



certaines règles résistent à un apprentissage implicite, les possibilités de transfert des apprentissages implicites sont limitées et surtout, ce type d'apprentissage plafonne bien en dessous du niveau exigé en écriture chez les élèves. En effet, une première contrainte qui affecte l'apprentissage implicite est la distance entre les éléments à associer. Selon Perruchet et Pacton (2004), ces apprentissages se produisent dans un empan limité. Leur éloignement fait diminuer rapidement la possibilité de les associer. Ainsi, toutes les structures ne pourraient pas être détectées par apprentissage implicite. Si des éléments se trouvent assez proches pour être perçus en même temps, comme la préposition « en » et la terminaison – ant du participe présent (en marchant ; en allant), cette règle peut alors être apprise implicitement, mais ce n'est pas le cas d'une règle comme celle de l'accord des participes passés dans les verbes pronominaux en raison de la rareté de ces structures dans les textes mais aussi du fait que cette règle peut s'appliquer dans une structure et non dans une autre pourtant identique en apparence (l'accord ne s'applique pas dans elles se sont téléphoné, l'accord se réalise dans elles se sont regardées). Une telle règle devrait sûrement faire l'objet d'une réforme, mais même une règle d'application fréquente, comme l'accord du verbe avec le sujet requiert une analyse à cause de la variété des structures que les élèves produisent (sujet avec GN coordonnés, sujet inversé, présence d'une expansion plus ou moins longue, verbes coordonnés sans répétition du sujet, etc.). Ces structures, moins fréquentes, nécessitent d'être analysées et que la procédure d'accord soit appliquée consciemment pour être réussies comme nous le verrons à propos des apprentissages explicites à la section suivante. Les faibles possibilités de transfert à d'autres situations constituent une autre limite des apprentissages implicites (Gasparini 2004). Même quand les régularités pourraient s'énoncer sous forme de règles, les enfants ne les extraient pas, ne les verbalisent pas et ne les généralisent pas à tous les cas possibles (Pacton & Perruchet, 2006). En ce qui concerne la réussite des accords en français écrit, il semble donc que les scripteurs soient confinés aux accords de proximité, donc aux accords les plus simples, alors que les pionniers des recherches sur les apprentissages implicites pensaient que ceux-ci convenaient mieux à l'apprentissage de règles complexes.

Enfin, une limite des apprentissages implicites en orthographe, réside dans le fait que le niveau de réussite atteint par ce mode d'apprentissage peut être satisfaisant pour le chercheur tout en étant socialement et scolairement très peu satisfaisant. Dans les recherches sur les apprentissages implicites, on considère qu'il y a eu apprentissage lorsque le taux de réussite au test des chercheurs est « supérieur à ce que le hasard permettrait d'attendre » (Perruchet & Nicolas, 1998). Mentionnons également que le caractère significatif de cette

différence est toujours validé par des tests statistiques . Selon Gasparini (2004) , les taux de réussite dans les recherches sur les apprentissages implicites des grammaires artificielles se situent généralement autour de 70% alors qu'un taux attribuable au pur hasard serait de 50% puisque ces tests présentent un choix de réponse binaire (Nadeau & Fisher).

Dans des recherches sur les apprentissages implicites en orthographe et en grammaire, le taux de réussite peut parfois être plus élevé comme dans l'étude mentionnée précédemment de Pacton, et al ., (2001) dans laquelle le taux de réussite atteignait 82% avec des élèves de 1année. Toutefois, Rey, Pacton et Perruchet (2005), qui ont conclu de diverses expérimentations , que le fait de montrer seulement la bonne graphie (de non mots) permet de la retenir mieux que lorsque la phase d'apprentissage présente aussi des erreurs avec rétroactions, ils obtiennent de 58% à 65% de réussite dans les expérimentations qui présentent des exemples positifs seulement. Il semble qu'en syntaxe, les taux de réussite peuvent également être très faibles tout en s'avérant significatifs, donc supérieurs au hasard. C'est le cas dans une recherche de Winitz et Sagarna (2007) sur l'apprentissage implicite de l'usage des verbes chez des apprenants d'espagnol langue seconde après deux ans d'études sans enseignement de la grammaire (approche communicative). Les 80 étudiants de lycée ont obtenu un taux moyen de 55% de réussite dans un test de 100 phrases présentant un choix entre les deux verbes. Ce taux s'avère statistiquement significatif donc supérieur au hasard, mais oh combien décevant pour un apprenant comme pour un enseignant!

Il va sans dire que la réussite de l'orthographe grammaticale dans un texte en français est une tâche infiniment plus difficile et complexe qu'un test à choix de réponse binaire ; pourtant les taux de réussite exigés en milieu scolaire sont beaucoup plus élevés. Par exemple, dans un examen national de CM1 , une question consiste à écrire un texte de 5 lignes , soit environ 50 mots; l'orthographe grammaticale y est jugée réussie si le texte contient au maximum 3 erreurs, soit 6% d'erreur ou 94% de réussite chez des élèves de 11-12 ans, toutes catégories d'erreurs confondues ( lexicales, grammaticales, syntaxe et ponctuation) . De plus, cette tolérance des erreurs est parfois jugée comme étant trop permissive dans les critiques. Il semble clair que les apprentissages implicites ne suffisent pas pour atteindre la réussite souhaitée dans la maîtrise de l'orthographe française, malgré leur grand avantage Nadeau & Fisher qui est de requérir peu de ressources attentionnelles une fois apprises. Du point de vue de l'enseignement, le mode d'apprentissage des connaissances implicites , basé sur la fréquence d'exposition à des exemples positifs seulement, se trouve en contradiction avec les approches socioconstructivistes de l'enseignement qui elles, préconisent le traitement

en profondeur de l'erreur (Reuter, 1996 ; Barth, 2002 ; Nadeau & Fisher, 2006). Nous verrons dans la suite que ces approches conviennent bien aux apprentissages explicites, et doivent donc, comme le pensent plusieurs (Largy, et al., 2004 ; et Gombert, 2006, entre autres), être considérées en complémentarité.

#### \*Les connaissances explicites et leur mode d'apprentissage

Les connaissances explicites sont celles que le sujet est capable de verbaliser et de contrôler intentionnellement. Il s'agit bien, ici, de métacognition et plus précisément, dans le domaine du langage, de la conscience métalinguistique, mieux connue des didacticiens de la langue première que celui des connaissances implicites. L'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture n'est plus à démontrer. La conscience de savoir qui caractérise les apprentissages explicites fait en sorte que le niveau de performance dans des tâches qui sollicitent de telles connaissances se trouve généralement corrélé positivement, selon Gasparini (2004), au degré de certitude qu'a le sujet à propos de sa réponse (contrairement à ce qui se passe avec des connaissances implicites). Le sujet sait ce qu'il connaît bien ou ce dont il est moins sûr et arrive ainsi à prédire adéquatement sa performance. Les connaissances explicites ne concernent pas uniquement les connaissances déclaratives comme les règles de grammaire, mais aussi des procédures que le sujet applique consciemment. Selon Jaffré (1995), « savoir écrire les mots, c'est être capable d'analyser leur structure linguistique pour en maîtriser la variation graphique. » Dans la série d'études sur l'accord sujet-verbe de Fayol et ses collaborateurs (entre autres, Fayol & Got, 1991; Fayol et al., 1994; Fayol et al., 1999), les scripteurs adultes ne font pas d'erreurs dans des phrases comme *Le chien des voisins arrive. Les chiens du voisin arrivent*, bien qu'il ne s'agisse pas d'accords de proximité, mais cette réussite se produit seulement lorsque la tâche d'écriture est simple comme dans une dictée. Des erreurs apparaissent toutefois chez les adultes lorsque la tâche se complexifie par l'ajout d'une tâche secondaire (comme compter des « bips » en même temps qu'écrire), parce que l'adulte se retrouve alors en surcharge cognitive. Pour expliquer l'évitement de l'accord par proximité dans les situations sans surcharge cognitive, ces chercheurs postulent l'existence d'un mécanisme de contrôle, ou « monitoring », dans lequel les connaissances grammaticales et les habiletés d'analyse jouent un rôle important. Il s'agit bien, dans ce cas, de connaissances explicites de la grammaire. Ainsi, les connaissances explicites sont coûteuses sur le plan cognitif. Appliquer une procédure d'accord consciemment est un processus long et lourd, surtout au début de l'apprentissage, mais heureusement, à la longue, elles s'utilisent de plus en plus facilement et

exigent moins d'attention (Gombert, 2006). Malgré leur coût cognitif au début de l'apprentissage d'une langue écrite comme le français, les connaissances explicites sont incontournables. Selon Gombert (2006 )

L'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. [...] Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue donc en rien l'importance de son versant conscient. La nécessité de connaissances explicites ne concerne pas seulement l'orthographe et la lecture de mots. Gaux et Gombert (1999) ont montré que la conscience morphosyntaxique jouait un rôle dans la compréhension en lecture : parmi 83 élèves de 12 ans, seuls les bons lecteurs, forts en compréhension, atteignaient un niveau élevé de réussite à la fois dans des tests évaluant les connaissances morphosyntaxiques explicites et dans ceux évaluant les connaissances implicites de la morphosyntaxe.

Les recherches sur la compréhension en lecture montrent d'ailleurs de plus en plus l'importance de toutes les composantes de la conscience métalinguistique, de la phonologie jusqu'aux structures de textes Westby, (2004). Le mode d'apprentissage des connaissances explicites diffère grandement du mode d'apprentissage implicite. Il présuppose un mode de pensée hypothético-déductif tel qu'adopté en résolution de problèmes et implique la formulation d'hypothèses et leur vérification, l'application de règles explicites et d'autres processus conscients similaires.

- Difficultés rencontrées

Il suffit de parcourir la toile pour constater que les pays francophones ont des difficultés en orthographe. Dès lors, qu'un tel problème se retrouve chez les élèves du système éducatif francophone où le français est une langue étrangère n'a rien d'étonnant. La problématique repose sur le fait qu'il y a une réelle difficulté de l'apprentissage de la langue qui se greffe à celle de l'acquisition de l'orthographe notamment de la conjugaison . Du point de vue pédagogique, il paraît donc important de proposer des stratégies susceptibles d'atténuer cette double difficulté . En nous concentrant sur l'apprentissage de la conjugaison, on examinera dans un premier temps les problèmes engendrés par la classification traditionnelle, fondée à la fois sur la nature de l'infinitif du verbe et les spécificités orthographiques de sa conjugaison . Une fois mises en évidence les diverses difficultés

engendrées par une telle classification, on examinera l'intérêt pédagogique des propositions linguistiques basées sur la morphologie orale (dans la lignée de Csécsy, 1968; Dubois, 1967; Pouradier Duteil, 1997), en préconisant le recours à la transcription 94 L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE phonétique, et une redistribution de l'ordre des personnes du paradigme, non plus de Je à ils, comme le veut la tradition, mais de vous à je.

Bien qu'au sein des langues romanes, la conjugaison du français s'avère une des plus simples, elle n'en reste pas moins complexe. Si dans la lignée du français fondamental on ne retient que 339 verbes (Gougenheim et al.1964: 206) et qu'on exclut des temps simples le Passé Simple et l'Imparfait du subjonctif, il reste néanmoins plus de 10 000 formes simples potentielles à acquérir. Si par ailleurs « un mot sur quatre ou cinq est un verbe en français » (Catach, 1995 ), la conjugaison s'impose comme incontournable, et constitue l'un des défis majeurs dans l'enseignement/apprentissage du Français . Toute réflexion pédagogique sur la question doit par conséquent s'efforcer de repérer les facteurs de complexification et , si possible , proposer des solutions pour les atténuer ou dans le meilleur des cas , les éliminer. Il est important de différencier complexité de complexification

. La complexité peut être inhérente à l'objet même, et/ou résulter de la présentation qui en est faite (i.e. d'une complexification). Par exemple, la morphologie verbale du français s'avère plus complexe que celle de l'anglais (le Présent anglais connaît deux formes du verbe :

drink :

/driŋk/

/driŋks/

contre quatre en français :

/bwa/

/byvõ

/byve/

/bwav/

Ce type de complexité est irréductible. L'élève est contraint d'acquérir l'ensemble du paradigme en usage, quelle qu'en soit le degré de complexité. À cette complexité inhérente au fonctionnement même de la langue, s'ajoute celle de toute démarche métalinguistique de description , qu'elle soit scientifique ou pédagogique. Comme on le démontrera quantitativement, ce second type de complexité issu des stratégies de présentation de la

conjugaison peut faire l'objet d'améliorations si, nous allons le voir, on écarte – au moins provisoirement – l'orthographe, et l'infinitif comme critères de classification.

Par ailleurs , les temps grammaticaux , sont écrits avec une initiale majuscule, ou abrégés ainsi :

Pr (Subj) : Présent (du subjonctif), Imp : Imparfait, PS: Passé simple, Cond (Pr) : Conditionnel Présent.

Parmi les facteurs de complexité d'une langue recensés par Nichols (2009 ) apparaît le nombre de formes de la conjugaison (pour une réflexion critique sur la notion de "complexité" dans les langues, voir Deutscher, 2009).

La complexité due à l'orthographe : le nombre de formes écrites et orales avant décomposition

Préoccupons-nous tout d'abord du nombre de formes écrites et orales à l'aide de deux exemples concrets :

« l'un régulier » ,

→ôter ,

« l'autre irrégulier » ,

→être ,

conjugués à tous les temps simples usuels .

Pour l'instant, notre examen ne concerne que les formes écrites et orales globales, c'est-à-dire, en partie, ce à quoi l'élève se voit confronté dès qu'il ouvre un ouvrage de référence. En théorie, six personnes déclinées en six temps simples donneraient (6x6) 36 formes, mais qu'en est-il exactement ?

Pr Imp PS Futur Cond Pr Pr Subj

1 ôte ôtais ôtai ôterai ôterais

/ot/

/otE/

/otE/

/otɔE/

2 ôtes ôtais ôtas ôteras ôterais ôtes

/ot/

/otE/

/ota/

/otʁa/

/otʁE/

/ot/

3 - ôte , ôtait , ôta , ôtera , ôterait , ôte

/ot/

/otE/

/ota/

/otʁa/

/otʁE/

/ot/

4 - ôtons ôtions ôtâmes ôterons ôterions ôtions

/otõ/

/otõ/

/oam/

/otʁõ/ /

/otʁõ/

/ot/

5 - ôtez , ôtiez , ôtâtes , ôterez , ôteriez , ôtiez

/otE/

/otjE/

/otat/

/otʁE/

/otʁjE/

/otjE/

6 - ôtent , ôtaient , ôtèrent , ôteront , ôteraient , ôtent

/ot/

/otE/

/otɛʁ/

/otʁɔ/

/otʁE/

/ot/

Ecrit 5 formes 5 formes 6 formes , 6 formes 5 formes 5 formes oral 3 formes 3 formes 5 formes 5formes 3 formes 3 formes

nombre total de formes écrites différentes: 27 (sur 36) , nombre total de formes orales différentes: 14 (sur 36)

Tableau 1 – Les 36 conjugaisons des temps simples du verbe ôter (sans l’Imparfait du subjonctif)

4

En accord avec Blanche-Benveniste (2010) , le Subjonctif Imparfait est considéré comme désuet, et est exclu du tableau. Selon Lexique 3.71 (corpus comportant plus de 50 millions de mots selon New et al.,2007: 663), la forme la plus courante de l’Imparfait du subjonctif est fusions (dans le corpus écrit) et n’apparaît qu’une fois toutes les 10 occurrences de mots . L’Impératif , identique au Présent pour la quasi-totalité des verbes , est ici ignoré .

.

5

Même si une telle différence subsiste, entre autres, dans certaines régions de Suisse romande (Detey et al., 2010: 223), comme le remarque Léon (2007: 89): "Les paires minimales telles que : irai /iRɛ/ ≠ irais /iRɛ/ tendent à disparaître soit au profit de [e] en province, soit au profit de [ɛ] à Paris". Aussi neutralisera-t-on la différence à l’aide de l’archiphonème /E/ (cf. également Brissaud et al., 2006; Éluerd, 2009 ).

6

En "français standard", le /ə/, selon les contextes, peut être facultatif (comme ici),

obligatoire /ãt ʁəʁ E/ ( j’entrerais),

impossible /ʒ luʁE/ (je louerai) (cf. Gaatone, 2001: 216). 96 L’enseignement et l’apprentissage de la conjugaison en FLE .

À l’opposé de cette régularité, quelle est la conjugaison du verbe être ?

A la fois verbe le plus irrégulier et le plus fréquent de la langue française .

Diffère-t-elle radicalement à cet égard?



Pr Imp PS Futur Cond Pr Pr Subj

1 - suis , étais , fus , serai , serais , sois

/sɥi/

/etɛ/

/fy/

/sɛɛ/

/sɛɛ/

/swa/

2 - es , étais , fus , seras , serais , sois

/ɛ/

/etɛ/

/fy/

/sɛa/

/sɛɛ/

/swa/

3 - est , était , fut , sera , serait , soit

/ɛ/

/etɛ/

/fy/

/sɛa/

/sɛɛ/

/swa/

4 - sommes, étions, fûmes, serons, serions, soyons

/sɔm/

/etjɔ̃/

/fym/

/sɛɔ̃/

/sɛɔ̃jɔ̃/

/swajɔ̃/

5 - êtes , étiez , fûtes , serez , seriez , soyez

/ɛt/

/etʃe/

/fyt/

/sɛʔ/

/sɛʃʔ/

/swaʃe/

6 - sont , étaient , furent , seront , seraient , soient

/sɔ̃/

/etɛ/

/fyʁ/

/sɛ̃/

/sɛʔ/

/swa/

Ecrit 6 formes 5 formes 5 formes 6 formes 5 formes 5 formes  
oral 5 formes 3 formes 4 formes 3 formes 3 formes 3 formes  
nombre total de formes écrites différentes: 32

## **PRATIQUES GRAMMATICALES .**

Si la recherche à l'heure actuelle démontre de façon claire que l'enseignement grammatical est nécessaire pour que l'apprenant atteigne un niveau élevé de compétence en français langue étrangère, ce sont en fait les « modalités d'utilisation » Cuq et Gruca, (2002), de la grammaire dans la salle de classe qui sont l'objet de débats. En effet, un enseignement grammatical ne se résume pas aujourd'hui à une simple présentation des règles grammaticales à l'apprenant. Certains défendent un enseignement implicite et bannissent toute forme de métalangage, d'autres favorisent un mode explicite ayant recours à la déduction, où les règles sont présentées à l'apprenant dès le départ , d'autres préconisent un mode explicite mais avec une démarche inductive , en visant à faire à faire découvrir les règles par l'apprenant. Ce sont entre autres les partisans du mouvement britannique language awareness Hawkins (1984) . De plus le moment opportun pour intervenir sur la forme, avant l'apparition de l'erreur , ou après

est une autre question que le praticien doit se poser Cuq et Gruca (2002). Long, (1991), quant à lui a proposé une approche qu'il a nommé focus on form, qui consiste à attirer brièvement l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales dans le but de résoudre un problème survenu lors d'un échange communicatif . Depuis , l'idée d'intégrer forme et sens a suscité beaucoup d'intérêt en didactique des langues étrangères et le vocable focus on form est devenu courant dans les articles spécialisés . Une intervention de type focus on form se distingue d'une intervention focus on formS, cette dernière visant un enseignement plus direct . Les chercheurs ne s'entendent toutefois pas tous sur la définition précise de ces deux termes(William, (2005) Néanmoins on retient le classement suggéré par Ellis, (2005) pour décrire les différents modes d'enseignement de la grammaire . Nous reprenons le classement de Ellis (2005) en le traduisant et en l'adaptant dans le tableau 2.1.

Dans le tableau 6, l'auteur associe les modes d'intervention directes à une approche focus on formS, tandis que l'enseignement par les tâches correspond à une approche focus on form. Le tableau montre à quel point les formes d'enseignement grammatical sont variées .

**Tableau 6 :** Les différents modes d'enseignement grammatical

adapté et traduit de Ellis , 2005 .	
MODE	DESCRIPTION
<b>INTERVENTION DIRECTE</b>	
1 . Enseignement explicite l'apprenant doit prêter attention à la structure ciblée dans le but de la comprendre	
a . magistral	une explication sur la structure est présentée à l'apprenant
b. centré sur la découverte	un message comportant la structure est présentée à l'apprenant qui est invité à trouver comment la structure fonctionne selon lui
2 . Enseignement implicite l'apprenant doit inférer le fonctionnement d'une structure sans y prêter attention L'apprenant doit mémoriser un message en langue étrangère qui comporte la structure	
a. Intransit non mis en relief	les formes du message ne sont pas l'objet de mis en relief particulière
b . Intransit mis en relief	les formes du message sont mises en relief (italique , gras , et c. ) afin d'attirer l'attention de l'apprenant .

3 . Intrans structuré	l'apprenant doit traiter un message spécialement conçu attirer son attention sur la structure ciblée , et qui ne peut être compris que si la structure ciblée est traitée .
4 . Production	l'apprenant doit produire des phrases comportant une structure ciblée .
a. avec contrainte	l'apprenant doit effectuer sa production dans le cadre de certaines contraintes (exercices lacunaires , transformation de phrases , conjugaison des verbes , etc.)
b. libre	l'apprenant doit conjuguer un verbe , avec le temps et le mode de son choix émettre des rétroaction en réponse aux efforts de l'apprenant pour produire la dans un contexte donné
5 . rétroaction négative	l'intervention consiste à introduire une structure ciblée
a. Implicite	la rétroaction présente la forme correcte sans indiquer explicitement que l'apprenant a commis une erreur
b. explicite	la rétroaction indique clairement que l'apprenant a commis une erreur
INTERVENTION INDIRECTE.	
6. enseignement par le Contenu	la langue étrangère est utilisée d'une manière scolaire comme comme dans les programmes d'immersion
7. enseignement par les	-la priorité est accordée au message
Tâches	-il y a un problème de communication à résoudre
	-il y a un lien avec le monde réel
	-l'accomplissement de la tâche est motivant
	-l'évaluation de la tâche concerne le résultat

C'est ici Qu'Ellis classe l'intervention focus on form telle que définie par Long (1991) .

2 . Les tâches de conscientisation langagière utilisées dans un enseignement explicite basé sur la découverte sont aussi efficaces qu'un enseignement explicite de la langue étrangère, elles offrent aussi des occasions de communication centrée sur le sens .

3. Sans que l'on sache, si l'enseignement la production, l'intrant structuré contribue clairement à l'apprentissage de la langue étrangère, en plus de présenter un intérêt pour le développement de matériel pour l'auto-apprentissage.

4. Un enseignement grammatical fonctionnel (visant la production libre) conduit vers un apprentissage, que cet apprentissage soit mesuré par un test ou par une performance communicative.

5. La rétroaction négative peut contribuer à l'apprentissage, surtout si elle est fournie selon un niveau approprié au stade de développement de l'apprenant.

6. Offrir à l'apprenant des occasions pour la planification stratégique visant la réalisation d'une tâche favorise l'aisance et la complexité linguistique. En revanche, accorder du temps pour la planification en ligne entraîne une plus grande précision .

7. Une intervention de type focus on form, ciblant une structure linguistique particulière et induite de manière proactive dans le cadre d'une tâche au moyen d'une négociation au sens (demande de clarification, reformulation, entre autres), favorise l'acquisition de la langue étrangère. (Ellis, 2005, traduction libre).

Comme le souligne Ellis (2005), cependant, les chercheurs ne sont pas en mesure d'indiquer plus clairement quels sont les modes d'intervention les plus efficaces. Il rapporte toutefois que les études recensées dans son article constituant néanmoins des preuves solides qu'un enseignement focus on formS (toujours selon sa définition) est efficace, en plus de fournir certaines pistes indiquant quelles sont les techniques qui fonctionnent le mieux. D'un autre côté, Nasaji et Fotos (2004) concluant leur article synthèse en énumérant trois conditions qui semblent essentielles pour l'acquisition de formes grammaticales : l'attention de l'apprenant, sur la forme concernée. L'exposition répétée à un intrant comportant cette forme, ainsi que des occasions pour s'exercer en production . Si la plupart des chercheurs considèrent aujourd'hui que l'enseignement joue un rôle majeur dans l'apprentissage dans l'apprentissage de la langue étrangère, et c'est la façon de mener cet enseignement qui est moins claire Ellis (2005). Cet enseignement peut effet prendre plusieurs formes ayant des effets très variés sur l'apprentissage de la langue étrangère et ne peut donc être réduit à la simple présentation de règles grammaticales à l'apprenant . Si l'enseignement grammatical, sous une forme ou sous une autre, a maintenant la cote en didactique des langues, il semble qu'il faille se questionner, non seulement sur les modalités d'enseignement , mais aussi sur la

préparation des enseignants de langues en vue d'appliquer ces différentes modalités. En effet, pour enseigner la grammaire, de quelque manière que ce soit, il semble aller de soi, qu'il faille posséder certaines connaissances grammaticales et apprécier l'importance d'insérer un enseignement grammatical dans son curriculum . Andrews (1996) pour sa part , considère que les connaissances métalinguistiques de l'enseignant de langue étrangère pant joue un rôle crucial dans l'enseignement. Selon lui, elles contribueraient à ce que l'intrant présenté aux apprenants soit d'une utilité optimale pour ceux-ci.

## **ORIGINE DE LA CONFUGAISON**

La langue française est une des langues romanes , une langue analytique. On peut dire qu'elle a mieux distingué les éléments de la pensée que ne le faisait le latin. Ainsi, pour ce qui est du passif, le latin se contentait de la forme amor, cantor, le français dit : je suis aimé, chanté, etc.

Quand le latin dit amavi, amaveram, le français qui emploie une formule analytique dit : j'ai aimé, j'avais aimé et ainsi de suite pour les temps composés ou surcomposés. Le passé est marqué par le participe : la personne, le nombre et le temps sont marqués par l'auxiliaire. Le futur roman est remarquable par sa formation. On disait en latin vulgaire habeo amare, habeo cantare donc le sens est : j'ai à chanter , je chanterai . On a dit ensuite : amore habeo , cantare habeo d'où j'aimerai, je chanterai .

La formation du conditionnel est de même nature : seulement ici l'auxiliaire est à l'imparfait : cantare habebam, amare habebam, j'aimer(av)ais, je chanter(av)ais .

Au subjonctif, l'imparfait a été formé du plus-que-parfait latin : amavissam devenu amassent, que j'aimasse : cantavisssem, cantassem que je chantasse. L'ancien français avait un gérondif , qui se confondait souvent avec le participe présent , mais qui s'en distinguait en ce qui était invariable : je vais chantant .

La conjugaison se divise en conjugaison vivante ou en conjugaison morte ou archaïque. Dans la conjugaison certaines formes sont accentuées sur le radical et d'autres sur les terminaisons . Dans la conjugaison vivante on aura : première conjugaison vivante en –ER , deuxième conjugaison vivante en –IR . Dans la conjugaison archaïque on retrouve : les verbes en –IR (non Inchoatifs) , les verbes en –RE , les verbes en –OIR.

En morphologie du verbe français, en grammaire française, le verbe prend de nombreuses formes pour exprimer les différences de personnes, de nombres, de modes et de temps. Cet ensemble de formes s'appelle conjugaison et concerne la morphologie flexionnelle de cette catégorie.

Dans un survol historique des grands courants en didactique de la grammaire on distingue trois mouvements principaux qui ont marqué l'enseignement grammatical du français ;

- la grammaire traditionnelle élaborée au fil du XIXème siècle...
- la grammaire, structurale avec le développement de la linguistique moderne , l'enseignement grammatical, vers le début des années 1970, s'est renouvelée sur la base des descriptions structuralistes de la langue, particulièrement le distributionnalisme et le générativisme ;
- la grammaire de discours ou de texte : au cours des années 1980, sous l'influence de la linguistique pragmatique et de la linguistique textuelle, un second mouvement de rénovation gagne l'enseignement grammatical.

### **COMMENT ENSEIGNER LA CONJUGAISON ?**

\* Paramètres à prendre en compte .

-Le choix des verbes dans chaque groupe, des temps, des modes et la manière de les mettre en relation de les présenter.

-Le choix d'une démarche qui se révélera à travers le choix du point de départ (simple conjugaison, phrase, pertinence par rapport à la concordance de temps, à l'orthographe, présence d'une situation problème) , la conduite de la recherche (guidée, ouverte), les outils d'explication (représentations, simplifications, illustrations, schémas ...) et de réinvestissement (exercices mécaniques créatifs ) d'où problème de la pertinence pédagogique de l'outil , de son adaptation à un groupe donné et donc problème de stratégie d'enseignement .

-Les finalités de l'apprentissage visé : est-ce en terme de savoir ou de savoir-faire ? Purement déclarative ou procédurale ! Le souci est de savoir si l'articulation des savoirs et des savoir-faire permet de construire l'apprentissage . Il faut voir si le sens de l'apprentissage est perceptible par l'élève. Si l'enseignement est bien orienté. Si l'évaluation est cohérente par rapport aux objectifs. D'où le problème de la pertinence didactique, de la stratégie d'enseignement et de son adaptation aux programmes et au public visé.

\*Modèle didactique .

L'étude de la conjugaison selon les textes officiels fait appel à trois (3) phases de situation d'apprentissage ; dans le déroulement possible d'une séance de conjugaison : la phase orale, la phase écrite, l'évaluation.

Déroulement possible d'une séance de conjugaison .

1.Phase orale :

A partir d'une situation vécue ou d'une production d'élève , le maître amène les élèves à :

- isoler le verbe à étudier ;
- analyser la structure ;
- l'utiliser .

2 . Phase écrite :

Ici le chargé de classe procède à :

- l'exploitation d'écrits en rapport avec l'apprentissage (lecture de textes avec remarques à l'appui) ;
- la production d'écrits (exercices d'application, expression écrite avec consignes strictes) .

3 . L'évaluation porte sur :

- des situations spécifiques (exercices d'application et dictée de contrôle) ;
- des situations de production d'écrits .

**Le canevas auquel on doit avoir recours est constitué de plusieurs phases dont entre autres :**

- La phase de découverte :

il revient au chargé de classe de choisir une situation motivante, qui provoque un déséquilibre, de s'assurer de la bonne compréhension du problème posé et de donner des consigne . L'élève découvre la problématique de la situation , pose si nécessaire des questions au maître pour mieux comprendre le problème.

– La phase d'analyse ou de recherche :

l'enfant travaille à résoudre la situation en utilisant ses acquis .

– La phase de confrontation et de formulation des résultats :

le chargé de classe invite les élèves à venir au tableau présenter et expliquer leur démarche .

Les mauvaises réponses ne sont pas rejetées . Au contraire, elles sont l'occasion de réflexion et de progrès dans le raisonnement .



Le maître ne juge pas. Il anime les débats et fait converger les différentes démarches vers une solution standard, une nouvelle technique usuelle, un nouvel outil, une nouvelle règle est définie un nouveau est commencé .

– La phase de consolidation elle doit permettre aux élèves de réinvestir les connaissances acquises au cours de la séquence dans de nouvelles situations .

Par cette approche , l'élève apprend à chercher . Et c'est en apprenant à chercher qu'il apprend à penser. Le déroulement des séquences des leçons quel que soit la discipline , devrait obéir à ce canevas . Cependant , il y a des nuances ou des variables qui font la spécificité de chacune des dites disciplines .

## **ERREUR EN CONJUGAISON .**

Les critères de classement et les noms donnés aux formes verbales :

Les formes verbales sont traditionnellement classées en deux séries de trois personnes, la première est dite « singulier », la seconde est dite « plurielle ». Dans la première série, on observe que la notion de troisième personne est fort discutable : il ne s'agit pas d'une personne, un partenaire de la communication, mais bien plutôt d'une "non-personne", dont la présence définit essentiellement une forme de texte, qui fut longtemps nommée « récit » par opposition à ceux qui contiennent des « JE » ou des « TU » que l'on appelait jadis « discour », et que les spécialistes proposent de nommer désormais « formes embrayées de texte » et « formes non embrayées de texte ». Il est, en tout cas, tout à fait fâcheux de les mettre sur le même plan.

D'autre part, il est faux de dire que le NOUS serait un pluriel de JE. (il ne peut en avoir !). En réalité, NOUS désigne un ensemble incluant JE, tandis que VOUS exclut ce JE, de l'ensemble qu'il désigne. Notons au passage que VOUS est largement aussi souvent une forme du singulier, (forme de politesse) qu'une forme de pluriel. On a donc tout intérêt à dissocier les formes verbales des énoncés embrayés JE, TU, NOUS, VOUS, qui marquent ce type d'énoncés (et de la communication en général) et celles des énoncés non embrayés avec les IL, ILS, ELLE, ELLES et des groupes nominaux sujets pleins, pour les travailler séparément

Les fameux pronoms personnels

En relation étroite avec ce qui vient d'être dit, il est essentiel de ne pas donner le même nom aux éléments qui marquent la personne du verbe pour la première catégorie et à ceux de la seconde : si l'on peut qualifier ces derniers de véritables pronoms, se substituant aux groupes nominaux sujets des verbes, il n'en est pas de même pour les quatre autres termes, JE, TU, NOUS, VOUS qui ne sont nullement des substituts. Même s'ils représentent des personnages, ils ne remplacent pas des mots (il ne faut pas confondre remplacer et représenter) ; ce ne sont donc pas des pronoms et ils ne doivent pas être nommés ainsi . En fait , ce sont uniquement des marqueurs de personnes, 1<sup>e</sup> (première) et 2<sup>e</sup> (deuxième) que l'on peut à peine considérer comme des sujets de verbes :il faut en général recourir à une forme accentuée, comme MOI ou TOI, ou la répéter, quand il s'agit de NOUS ou VOUS, si l'on veut marquer le sujet du verbe. On a pu dire qu'ils jouaient le rôle de « désinence placée avant » ou sorte de préfixe, marqueur de personne, à l'instar des désinences verbales des langues comme l'espagnol ou le latin par exemple. Le terme pronom personnel semble donc poser plus de difficultés que de clarté, et l'on a intérêt à l'éviter.

L'étude des valeurs des temps, des modes Toute production langagière, on le sait, se décompose en deux éléments, un élément « stable » , qu'on appelle le thème = ce dont on parle (généralement traduit par un GN) et un élément « dynamique » , qu'on appelle le prédicat = ce qu'on dit de ce dont on parle (généralement traduit par un verbe) . C'est dire que le verbe est un élément grammatical à double signification : d'une part, son signifié s'inscrit dans une évolution temporelle ; d'autre part, ce même signifié s'inscrit dans une situation de communication langagière, porteuse d'enjeux qui sont ceux du locuteur.

Si bien que le temps traduit par le verbe n'est jamais celui de l'événement évoqué, mais celui que le locuteur a décidé d'exprimer . D'où l'extrême complexité de ce qu'on appelle « la valeur des temps et des modes » , qui n'ont en fait rien à voir avec la distinction présent – passé - futur , même si celle-ci continue à être la première leçon sur le fonctionnement du verbe, régulièrement confondu avec l'*action*. C'est cette même erreur que l'on retrouve dans les affirmations selon lesquelles le passé simple traduirait des actions brèves, par opposition à l'imparfait, qui traduirait des actions qui durent, exemple : « il marcha trente jours ; il marcha trente nuits » (actions brèves s'il en est !). En réalité tout est affaire d'énonciation , et la valeur d'aspect prime toujours sur la valeur temporelle .

Autre erreur : celle qui prétend que l'indicatif est le mode des actions certaines tandis que le subjonctif serait celui des actions dont on doute. Exemple : « je ne crois pas qu'il

pleuve aujourd'hui » (en fait , je suis certain que non, et pourtant c'est le subjonctif qui est employé !) <=> « je crois qu'il pleuvra aujourd'hui » (en fait, je n'en suis pas sûr du tout, et pourtant, c'est l'indicatif que l'on utilise ! .Moralité : pas de règle absolue ; et surtout ne pas confondre la notion de *mode grammatical* - qui n'est en fait qu'un "meuble de rangement", une armoire dont les temps seraient les tiroirs - avec celle de *modalité* , laquelle appartient aux problèmes d'énonciation, et qui sera développé plus loin.

### **Les critères de classement des divers types de verbes dans les trois groupes .**

Le critère de classement des verbes français en trois groupes a souvent été l'objet de sarcasmes divers. Il faut reconnaître qu'on ne peut guère trouver plus mauvais comme classement : seul le second groupe est à peu près homogène (mais il est presque vide !), les deux autres sont absurdes, le critère (la forme de l'infinitif) étant fort mal choisi. Pourtant, la leçon illustrée en début de page, bien qu'ayant 50 ans d'âge, est toujours enseignée dans les classes, de la même façon malgré le léger vernis moderniste des manuels plus récents .

Les raisons du jugement négatif sur le choix de l'infinitif comme critère de groupement :

\*D'une part c'est la forme du verbe la moins usitée à l'oral et la moins connue des élèves, d'autre part, l'infinitif n'est guère représentatif du fonctionnement des verbes. Nombreux sont les verbes qui se "conjuguent" de façon rigoureusement semblable, à l'exception de l'infinitif : les formes du verbe *couvrir* sont bâties sur le même modèle que celles du verbe *chanter* ; à l'opposé, le verbe *jeter* fonctionne très différemment de *chanter*. Il faut donc chercher d'autres modes de classement, plus clairs et plus efficaces pour les élèves : les plus intéressants sont ceux que la Linguistique, notamment J.Dubois (1968) qui proposait dans les années 70, à partir des bases ou radicaux(1) sur lesquels fonctionnent les verbes, 7 classes de verbes. Malheureusement, ce classement était effectué à partir des bases « orales », fort peu pédagogiques , et fort difficiles à repérer pour les enfants, et ce, d'autant plus que certaines formes de verbes, parfaitement homophone , ont une orthographe différente :

je ferais / je faisais . C'est pourquoi, on préfère aujourd'hui utiliser la notion de « radicaux écrits » Charmeux bien plus faciles à repérer, et essentiels pour l'orthographe. On obtient ainsi 8 classes de verbes, qui vont du verbe être, seul de son espèce à avoir 11 RE, jusqu'à la huitième classe qui n'a qu'un seul RE et comporte six sous-classes dépendant de leurs infinitifs et de leur participe passé. On peut concevoir une progression qui prenne cette liste par les deux bouts : les deux premières ont des verbes très compliqués, mais très

fréquents et donc bien connus des enfants, et la dernière, des verbes très nombreux et faciles (où se retrouvent du reste, des verbes de l'ancien 3ème groupe, présenté donc comme irréguliers et difficiles, alors que leur conjugaison est des plus faciles.

Toutes ces erreurs de l'enseignement traditionnel de la conjugaison permettent de comprendre pourquoi ça marche si mal. On se rend compte aussi qu'une confusion de domaines aggrave les choses : deux domaines apparaissent , qui doivent donc constituer deux apprentissages distincts , aux finalités différentes : apprendre à identifier une forme verbale et apprendre à les utiliser en situation d'expression ou de communication .

### **LES DEUX DOMAINES DISTINCTS DE LA CONJUGAISON .**

→ Apprendre à identifier les formes verbales .

Ce qu'on désigne habituellement sous le nom barbare de « morphologie verbale » . Rappelons que les paradigmes n'apparaissent jamais en tant que tels ; ils n'existent pas dans la langue : ils sont à reconstruire, à partir des rencontres aléatoires et désordonnées qu'apportent les situations de lecture et d'échanges oraux.

Ainsi, pouvoir identifier des formes comme peignes , suis , vis , c'est d'abord pouvoir les situer dans l'ensemble du système des formes verbales ; ou, si l'on préfère, savoir les placer dans trois ensembles, ou familles :

\* la famille du verbe (dont le nom de famille est l'infinitif) : opération qui est loin d'être évidente pour les enfants : à quelle famille appartiennent « irai », « va », « allons » ... pas facile ! Pour les formes proposées, on peut avoir affaire, pour chacun des exemples, à deux verbes : peindre et peigner ; être et suivre ; voir et vivre (rôle du contexte !)

\* la personne du verbe : ici, 2° (deuxième) personne pour peignes quel que soit le verbe; mais 1° (première) ou 2° (deuxième) pour les deux autres formes ; 1°(première) seulement si c'est le verbe être ; 1° (première) ou 2° (deuxième) pour le verbe suivre ;

\*le type de paradigme auquel elle appartient : ce qu'on a l'habitude d'appeler le « temps » et le « mode » ; ici on repère des formes d'indicatif ou de subjonctif (impératif impossible à cause du ( s ) pour peignes , indicatif présent pour suit , présent ou passé simple pour vis . On conçoit aisément que cela n'est pas facile, et demande un travail scolaire,

d'observation et de classement très approfondi et très long. Mais on se rend compte aussi que ce travail relève en fait de l'orthographe : il s'agit d'apprendre à interpréter des marques orthographiques, ce qui constitue la première moitié du travail en ce domaine. Notons en plus, que c'est sans doute, la partie la plus difficile et la plus importante de l'orthographe.

→ Apprendre à utiliser les formes verbales , (la syntaxe du verbe) , c'est avoir construit trois sortes de savoirs :

- 1) Avoir découvert et expliquer les règles d'apparition de ces formes dans les productions langagières : c'est ce qu'on appelle « connaître la valeur (ou l'emploi) des temps et des modes ».
- 2) Savoir les utiliser à bon escient , dans les situations de communication ;
- 3) Savoir les écrire convenablement dans les productions écrites, afin qu'elles soient comprises du lecteur.

C'est là un travail de syntaxe et de grammaire textuelle : les temps et les modes ne sauraient être étudiés sur des phrases. Il apparaît ainsi que, sous ce nom de conjugaison, se cachent, en fait, deux domaines d'enseignement distincts.

Un domaine qui appartient à l'orthographe, celui de la morphologie des formes (la première opération évoquée) - et qui constitue, on le sait, le domaine des principales difficultés orthographiques des enfants.

Un domaine qui appartient à la grammaire (surtout textuelle ) précisément à la syntaxe, celui de règles d'apparition de ces formes dans les discours.

D'autre part, on observe que ces enseignements ont à se réinvestir dans les deux domaines de l'écrit : en lecture, pour la compréhension des écrits, et en production, pour la compréhension des futurs lecteurs. Notons, au passage, que ce travail sur la morphosyntaxe du verbe concerne essentiellement l'écrit : à l'oral, les formes verbales sont peu nombreuses, fréquemment homophones, et mettent en jeu peu de paradigmes. C'est pourquoi, les enfants ont tant de mal à les assimiler. C'est aussi pourquoi, il ne semble pas très utile de faire, avec les enfants, un travail de comparaison oral-écrit aussi approfondi que certains linguistes ont pu le proposer. Une fois de plus les intérêts de la linguistique et ceux de la didactique divergent quelque peu...

1 - Précisons ici que, comme les mots « récit » et « discours » ont beaucoup d'autres acceptions qui rendent très confuses les analyses, les spécialistes préfèrent aujourd'hui utiliser

d'autres termes pour traduire cette opposition: on parle maintenant d' « énoncés embrayés », c'est à dire, contenant des embrayeurs (à la place de discours) et d'énoncés non embrayés , (à la place de récit) pour ceux qui n'en contiennent point, en réservant le terme de « récit » aux énoncés non embrayés narratifs. Voir D. Maingueneau Les termes-clés de l'analyse du discours, édition Seuil (cf. Bibliographie)

2- Ces deux termes, en toute rigueur linguistique, ne sont point synonymes, on le sait, mais, pédagogiquement, la différence n'a que peu d'importance ici. La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, étudiée ensuite dans le manuel, avec la plupart du temps des résumés appris par cœur et des devoirs d'application. C'est une méthode de travail. Elle a aujourd'hui fait ses preuves. On connaît les quelques avantages qu'elle présente : avec un minimum d'initiative et de don de soi, mécaniquement, en suivant les manuels, n'importe quel instituteur peut l'administrer, même sans faire le long apprentissage de l'Ecole Normale.

Mais on a toujours hésité à en divulguer les inconvénients et les dangers parce que critiquer ce que l'on ne peut ou ne sait remplacer, c'est dénigrer et que dénigrer est toujours une position difficile et dangereuse.

Nous qui savons où nous allons, nous pouvons nous payer l'audace de dire que la technique traditionnelle des devoirs et des leçons, que nous critiquerons en détail dans une autre opuscule, présente, parmi tant d'autres tares, celle de n'avoir qu'une efficacité extraordinairement réduite. L'instituteur fait une leçon, la plupart du temps sans conviction ni chaleur, car il n'y a rien qui use plus et qui déforme comme de pontifier sans cesse. Il est prouvé aujourd'hui que, à de très rares exceptions près, et sur quelques sujets seulement, l'enfant écoute rarement avec tout son être. La passivité n'est pas son fait. Il se donne à l'éducateur tout juste assez pour éviter la punition ou l'échec à l'examen pendant que le meilleur de son être continue à suivre la ligne vitale de ses intérêts profonds et de ses besoins. Avant même que la psychologie ait dévoilé ce dédoublement mortel pour l'école, les pédagogues avaient senti l'insuffisance des leçons doctorales puisqu'ils avaient vu la nécessité de les doubler et de les prolonger par l'étude sur le manuel de cette même leçon. Rabâchage plus fastidieux encore et qui ne donnait quelque rendement que si on en contrôlait scrupuleusement l'exécution par les résumés à apprendre par cœur et les innombrables devoirs d'application.

On peut tricher quand le maître parle ou quand on lit la leçon. Mais un résumé est su ou n'est pas su ; un devoir est fait juste ou faux... Terrible obligation qui empoisonne la vie des écoliers, de ceux surtout, et ils sont l'immense masse, à qui coûte exagérément l'effort de mémoire et de compréhension qui leur est ainsi demandé. Et c'est ce travail anormal et excédant qui use les générations d'écoliers, les dégoûte du travail et, parfois, hélas ! les fait haïr l'école . Devoirs et leçons sont aussi à la base de tout le système de coercition imaginé par les règlements ou les pédagogues. Il est impossible de travailler avec les enfants dans l'atmosphère de confiance et de collaboration indispensable à toute œuvre d'éducation quand tout au long du jour le maître, livre en mains (car il n'a pas besoin, lui, de savoir par cœur, et ce n'est pas là la moins criante des injustices), contrôle leçons et devoirs. Les punitions sont le complément nécessaire de cette méthode de travail. Ah ! si nous pouvions supprimer dans nos classes toutes les leçons faites ex-cathédra par l'éducateur ; si nous pouvions supprimer toutes les leçons à apprendre, tous les devoirs à faire ! Comme l'école paraîtrait alors, aux enfants et aux adultes, lumineuse et claire ; comme on y travaillerait avec joie, sans aucune hypocrisie, comme la collaboration y serait agréable et combien changerait le rôle de l'éducateur qui vivrait enfin, au milieu d'enfants vivants, au sein de la vraie vie !

Et si l'éducateur ainsi libéré se donnait avec un complet amour de sa tâche ; si les enfants s'épanouissaient enfin dans une école à leur mesure ; si les activités des uns et des autres se donnaient à 100 %, comment le rendement scolaire n'oserait-il pas décuplé lui aussi ! Utopie ! Naguère oui, et c'est pourquoi on ne savait alors pousser avec cette acuité la critique du système traditionnel. Notre technique est justement le triomphe de l'activité libre de l'enfant, mais d'une activité à laquelle on a donné un aliment et des possibilités d'expression avec un matériel nouveau, par des formules de travail mieux adaptées aux nécessités de l'heure. C'est ce matériel, ce sont ces formules de travail que nous présentons dans nos brochures. Matériel et formules ont été éprouvés dans des centaines d'écoles populaires ; ils sont fondés pédagogiquement et psychologiquement ; ils ont donné des résultats qui leur ont valu la faveur croissante de tous ceux - éducateurs et inspecteurs - qui les ont examinés .

Voici un canevas type proposé dans l'enseignement primaire publique au Cameroun pour une leçon de conjugaison.

**Tableau 7** : Canevas de leçon

<b>Etapes</b>	<b>Activités du maître</b>	<b>Activités de l'élève</b>
Révision	Vérifier les prérequis...poser les questions soit pour introduire la leçon du jour, soit pour effectuer tuer une remédiation..	Répondre aux questions posées par le maître...
Découverte	Trouver une situation problème...présentation on orale ou écrite au tableau de la situation problème...s'assurer de la bonne compréhension ...donner des consignes	Prendre connaissance si possible de la situation-problème...poser si nécessaire des questions...donner des consignes
Analyse	Circuler dans les rangs..pratiquer une pédagogie d'encouragement...adapter sa communication ... dynamiser cette phase...recenter les débats...	Se mettre au travail...confronter les premiers résultats au sein du groupe...présentation des différents solutions
Validation	Ecarter les réponses fausses...validation de la réponse juste	prendre conscience de l'insuffisance de ses prérequis ... justifier la réponse
Consolidation	Proposer un exercice pour effectuer un renforcement des nouveaux acquis...	Répondre aux questions posées
Institutionnalisation	Généraliser un cas particulier...identifier un nouveau savoir... introduire un nouveau vocabulaire...	Utiliser ses prérequis pour découvrir un nouveau savoir...prendre acte de l'avis définitif du maître...
Evaluation	Proposer un ou des exercices d'application...	Se familiariser avec les nouveaux acquis...

Source : Guide du directeur P. 43.

## **2.2 CONTEXTE THEORIQUE OU CADRE THEORIQUE**

Dans le cadre théorique de notre étude, on peut dire qu'une théorie est un courant de pensée qui sert de support au problème posé et aux différentes relations entre les variables COHEN(1980) dit à propos que « une théorie scientifique est un ensemble indiqué d'énoncé



comportant des définitions et des relations supposées être vraies et en rapport avec un domaine particulier » . Relativement à notre étude , nous allons nous référer particulièrement :

- aux différentes approches de l'enseignement ;
- à l'humanisme pédagogique ;
- à la théorie du but .

### **2.1.1 DIFFERENTES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT**

L'enseignement est un domaine qui a pour tremplin plusieurs sciences dont la psychologie pour s'améliorer, se transformer et se perfectionner .

\* L'enseignement et l'apprentissage s'inspirant de la psychologie behavioriste. La psychologie behavioriste est reconnue selon Tardif (1992) « pour avoir eu l'influence la plus grande et la plus prolongée » sur la pédagogie et la didactique. Comme courant expérimental, le behaviorisme n'admet pas que les processus mentaux puissent donner lieu à des règles et lois de comportement humains, étant donné que les processus sont non observables contrairement aux comportements. Ceci se traduit par une analyse la performance de l'élève en éducation plutôt que des processus ou des stratégies d'apprentissage . La priorité est donnée à ce qui est observable. Les contenus d'apprentissage sont traduits en notions hiérarchisées ; une première notion étant préalable à la compréhension d'une seconde.

Dans l'approche behavioriste, les évaluations ont lieu après chaque enseignement systématique d'une notion , d'où leur fréquence . Le niveau de connaissances par l'élève est à chaque fois déterminé au terme des évaluations et ce , par rapport à une norme clairement fixée au départ, dans le sillage d'une conception behavioriste où se trouve valorisée l'évolution formative comme le souligne Tif (1992) « Dans une conception behavioriste , l'évaluation formative concerne toujours le produit de la performance et non les stratégies qui permettent l'atteinte d'une telle performance ». D'où la portée de la rétroaction ou feed-back sur le produit de la performance de l'élève. Car, ici la conception de l'enseignement considère que les comportements s'acquièrent par imitation et par stimulus- réponse (S-R). Il s'avère donc nécessaire et important de bien hiérarchiser, les notions présentées à l'élève . En outre, un réel constat révèle que les renforcements externes sont importants en psychologie behavioriste et agissent directement sur la motivation de l'élève.

Cette approche de la psychologie n'est pas principalement celle qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche étant entendu que le behaviorisme analyse la performance de

l'élève plutôt que les processus ou stratégies de l'enseignement . Nous, nous nous penchons sur les processus mentaux et stratégies que l'enseignant emploie pour parvenir à provoquer une bonne acquisition des connaissances par l'élève , pour faire asseoir chez lui les connaissances pendant le déroulement de la leçon . A l'instar, de la règle portant sur les participes passé.

De manière plus détaillée , on peut dire que le béhaviorisme s'intéresse aux comportements observables de l'apprentissage. John B. Watson a été historiquement le premier à utiliser le terme behaviorisme dans un court article publié en 1930 « Psychology as the behaviorist views it » (la psychologie telle qu'un béhavioriste la voit ) . Depuis Watson la notion de comportement sera le noyau dur de la psychologie dite scientifique . Celle-ci doit se centrer sur les choses qui peuvent être observées et formuler des lois uniquement sur ses choses . L'approche béhavioriste marque une rupture à l'époque et s'inscrit contre l'approche mentaliste.

Les processus mentaux , la boîte noire ne sont pas de l'intérêt des béhavioristes . L'objectif central est de trouver les conditions observables qui amènent la réponse à un stimulus donné (S-R) grâce à un système de renforcement. Mergel, B., 1998. It views the mind as a « black box » in the sense that response to stimulus can be observed quantitatively , totally ignoring the possibility of thought processes occurring in the mind.

Des travaux des théories béhavioristes se sont dégagés deux types de conditionnement . Le conditionnement dit pavlovien (ou conditionnement classique de type I). Pavlov (1849-1936) était un physiologue qui à partir d'expériences glandulaires sur les chiens, découvrit que si un stimulus externe est présenté de manière répétitive, juste avant de donner la nourriture , l'animal commencera à saliver seulement avec ce stimulus. Pavlov donna le nom de réflexe conditionné à cette réponse. Le conditionnement dit classique est défini comme la réponse conditionnée (R-C) qu'un organisme émet devant un stimulus neutre (S-N) pour être associé avec un autre stimulus déclenchant cette réponse (S-I). De cette façon n'importe quel stimulus associé avec un stimulus inconditionné (présentation de nourriture par exemple) peut produire la réponse facilitée par ce dernier. Ce schéma permet d'expliquer certains processus simples d'apprentissage.

Le conditionnement opérant (ou apprentissage skinnérien de type II ) développé par Skinner (1904-1990).

Skinner ajoute aux travaux de Pavlov la notion de renforcement (positif et négatif) . Le renforcement positif associé à la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule. L'application des théories behavioristes de Skinner a été introduite dans l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Une information découpée est présentée à l'apprenant . A chaque étape , le programme s'assure que l'apprenant a bien compris en lui posant une question . Suivant la réponse, l'utilisateur reçoit un renforcement positif ou négatif et recevra de nouvelles informations avec de nouvelles questions . Il a produit des méthodes telles que l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs et le référentiel de compétences, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain comme le souligne Linard, M , 2000.

Le behaviorisme donne à l'enseignant un rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte des objectifs. Au travers d'un système de renforcements positifs et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques. L'apprentissage s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et essais-erreurs.

Au cours d'une leçon de conjugaison, l'élève doit être amené au départ à mémoriser des règles liées aux terminaisons des verbes en référence aux modes , aux temps et aux sujets qui s'y rapportent : « lorsqu'on débute dans l'apprentissage, il faut bien commencer par apprendre quelque chose . Ce quelque chose , au début de l'apprentissage d'une langue ce sera quelques savoirs (connaissances) Tagliante, C. 2005, sur la conjugaison. La tâche du maître en conjugaison est de transmettre ce savoir afin d'offrir les bases de l'apprentissage de la conjugaison.

Ceci dit, l'approche behavioriste est parfaitement adaptée , pour atteindre les objectifs de mémorisation d'informations et de vérification du contenu acquis. L'approche behavioriste est parfaitement adaptée. Sur la base de la théorie de Pavlov , on peut imaginer des activités où il est question de mémoriser des notions et d'apprendre par cœur ou acquérir des automatismes. Sur la base de la théorie de Skinner, l'apprentissage par essais-erreurs est envisageable, ce qui enrichit le nombre d'activités possibles. Pour son application , on peut penser par exemple à des exercices d'entraînement sous forme de QCM (questions à choix multiples), des exercices d'appariement et de classement.

\*Psychologie humaniste : enseignement et apprentissage . L'approche humaniste , selon le dictionnaire Legendre (2005) souligne que la finalité de l'éducation est le développement intégral de la personne et qu'à ce titre, l'éducateur est un facilitateur ou une personne ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève.

La théorie humaniste la plus reconnue est celle de Rogers (1977)qui stipule que « la personne est réputée connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle et elle peut trouver les moyens d'actualiser cette croissance dynamiquement dans la mesure où l'environnement met à sa disposition ce qu'il faut pour qu'elle découvre ce qui est important pour elle . Fondamentalement , elle sait ce qui est essentiel pour sa propre évolution et sa réalisation personnelle » .

L'humanisme se traduit, en éducation par une certaine liberté de l'élève, parce qu'il est censé savoir personnellement ce qui est utile à son cheminement cognitif et affectif, puisque l'enseignant ne fait que créer pour lui un environnement riche et varié dans lequel il choisit lui-même les activités qu'il a envie de réaliser. L'enseignant agit comme un factotum, comme animateur, comme un superviseur qui accompagne l'élève dans sa démarche. L'enseignant est supposé offrir à l'élève une rétroaction influant sur sa croissance personnelle, l'évaluation sommative n'y existant pas .

Cependant, l'aspect affectif y est très essentiel, l'enseignant devant en tenir compte dans les activités proposées. Mais ces activités non hiérarchisées, sont plutôt déterminées selon les goûts , les intérêts de l'élève et « par la connaissance qu'il a de lui-même comme apprenant et auto-éduquant » TARDIF (1992). Ainsi, l'apprenant est actif et motivé par ses besoins de croissance personnelle. Dans ses particularités, l'humanisme semble plus intéressant que le béhaviorisme en fonction de nos objectifs de recherche, sans toutefois être conforme à notre vision de l'apprentissage .

\*Psychologie cognitive : enseignement et apprentissage .

La pédagogie cognitiviste pour Legendre (2005) qui fait référence à Caron et all est « mise sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage » Lasnier (2000) « le cognitivisme est d'abord le résultat des préoccupations relatives à la façon dont la personne acquiert et utilise les connaissances et les savoir-faire ». Il distingue des phases de l'apprentissage cognitif :

-la phase d'activation des connaissances antérieures qui permet à l'élève de construire son savoir à partir des connaissances qu'il a déjà acquises ;

-la phase d'élaboration des nouveaux savoirs, savoirs qui vont s'organiser autour des connaissances antérieures de l'élève. Et donc, pour parvenir à élaborer de nouveaux savoirs , l'élève devra mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage afin de s'approprier les nouvelles connaissances :

soient les connaissances déclaratives ;

soient les connaissances conditionnelles ;

soient les connaissances procédurales ;

Par rapport aux connaissances déclaratives, pour aider l'élève dans son processus d'élaboration ;

. utiliser des moyens mnémoniques (méthode des lieux, des associations, des mots clés) ;

. paraphraser (réécrire en ses propres mots) une section d'un chapitre ;

. faire un résumé ;

. trouver des exemples , des analogies sur un texte ou sur un thème ;

. prendre des notes ;

. formuler des questions et y répondre ;

. créer une image mentale ;

. écrire une phrase qui fait le lien avec ce que l'on sait déjà ;

. ombrer les mots clés ;

. souligner les idées les plus importantes d'un texte (pas plus de 10%) ;

. etc. pour aider l'élève dans son processus d'organisation :

. regrouper les idées semblables ;

. écrire les idées principales dans la marge d'un texte ;

. énumérer des items , les classifier , les comparer ;

. faire des schémas, des réseaux, des diagrammes, des matrices ;

. identifier des sortes de liens entre les parties d'un réseau (les types de . . .) ;

. organiser en séquence temporelle, synthétiser, faire des tableaux , hiérarchiser ...  
. etc.

Par rapport aux connaissances procédurales, pour aider l'élève dans son processus de procéduralisation :

. regarder un modèle ou examiner un exemple et le suivre étape par étape ;  
. faire la liste des étapes à suivre ;  
. établir un cahier de procédures ;  
. pratiquer de petites étapes à la fois ;  
. pratiquer la procédure entière ;  
. pratiquer assez longtemps pour que les différentes s'enclenchent automatiquement ;  
. etc.

par rapport aux connaissances conditionnelle, pour aider l'élève dans son processus :

trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept ou de la procédure ;

. comparer deux exemples et trouver leurs ressemblances ;

. rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée ;

inventer des exemples. etc.

Pour aider l'élève dans son processus de discrimination :

. trouver des raisons pour lesquelles , un exemple donné n'est pas un exemple du concept ou de la procédure ;

. contraster un exemple et un contre-exemple et trouver leurs différences  
. rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière n'est pas appropriée ;

. identifier le type d'exercices à faire ;

. inventer des contre-exemples .etc.

Donc l'élève est appelé à organiser dans son cerveau l'information nouvelle . Les informations stockées pourront servir à leur tour de connaissances antérieures lors de

nouvelles situations d'apprentissage. Tardif , souligne que les influences de la psychologie cognitive sont de plusieurs ordres car, l'enseignement se base sur les connaissances antérieures de l'élève, sur les stratégies cognitives et sur les stratégies métacognitives .L'apprentissage de l'élève se fait par construction graduelle des informations ; mises en relation avec les connaissances antérieures. L'enseignant quant à lui dans son rôle de guide et de médiateur entre les connaissances et l'élève, doit amener l'élève à être conscient des facteurs susceptibles de le faire réussir. Ses interventions fréquentes, fournissent à l'élève de constantes rétroactions sur ses connaissances et ses stratégies. L'apprenant est actif dans son processus d'apprentissage et construit lui-même son savoir .

\*L'enseignement et l'apprentissage s'inspirant de la psychologie constructiviste .

Cela rejoint la perspective constructiviste qui peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme. Le constructivisme avec son représentant le plus célèbre J. PIAGET stipule que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent . Pour cette théorie acquérir des connaissances suppose l'activité de manipulation des idées , de connaissance et de conception , l'activité de l'apprenant . Cette activité vient parfois bousculer, voir contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu se présente comme le protagoniste actif du processus de connaissance et donc le produit de son activité est le résultat des constructions mentales . PIAGET dit que celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais qu'il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. L'insistance se pose ici sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante que le constructivisme met en œuvre . Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie l'assimilation et l'accommodation .

– L'assimilation :

on peut dire qu'il y a assimilation lorsqu'un apprenant intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème sans modifier ces données . Il intègre ces données en les reliant , en les coordonnant aux informations , aux connaissances dont il dispose déjà. Ce qui caractérise le processus d'assimilation c'est l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. On y trouve l'action du sujet sur les objets qui l'entourent, action se faisant en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées .L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Dans une perspective d'assimilation, comprendre une règle en conjugaison revient à la faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'apprenant maîtrise actuellement. Connaitre reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

– L'accommodation :

Il y a accommodation quand l'apprenant s'adapte à des situations nouvelles d'où modification des cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'apprenant qui va voir, de faire, de penser, de s'exprimer du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles – règles en conjugaison – quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet (apprenant), en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de concevoir les textes, à la modification des conduites et des structures de l'apprenant.

- L'équilibration

L'assimilation et l'accommodation sont deux processus à la fois complémentaires et antagonistes qui caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est-à-dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux c'est-à-dire entre l'apprenant et son milieu de vie, ou entre l'apprenant et la situation-problème à laquelle il se trouve confronté. D'où l'expression « équilibration majorant », qui signifie de la recherche de la solution la plus favorable à l'apprenant. Cette équilibration, Piaget en parle en terme d'autorégulation.

Développement d'une pédagogie active.

En matière d'apprentissage, le constructivisme ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Cette approche ;

-considère davantage l'apprenant comme l'artisan de ses connaissances ;  
-place ceux qui apprennent en activité de manipulation des idées, de conceptions, de connaissances, de manière de faire ;

-valorise les activités d'apprentissage en mettant l'apprenant en position centrale dans le processus enseignement /apprentissage.

En outre, les connaissances nouvelles se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt à :



Se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les prérequis auprès des apprenants ;

tenir compte des représentations, des conceptions des apprenants, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition des connaissances nouvelles. Par ailleurs, dans l'approche constructiviste, la situation d'apprentissage de base est la situation-problème, car elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les apprenants . Mais, une situation-problème est telle que, ce que l'apprenant connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. En voici les quatre principales étapes ici.

\* L'apprenant pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà .

\*S'il n'y parvient pas, c'est la déstabilisation provenant de l'échec temporaire. L'apprenant peut alors prendre conscience des limites , des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où la situation du conflit cognitif marqué par le déséquilibre et la déstabilisation .

\*A travers le processus dominant d'accommodation , l'apprenant peut persévérer , essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque , afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation-problème.

\*Si ce type d'effort aboutit , le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations des connaissances , une meilleure capacité à réinvestir ce que l'apprenant sait pour résoudre des problèmes . C'est un moment d'équilibration majorant .

En bref, la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes . Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour construire les connaissances peut générer une dynamique de savoir-faire nouveaux recherche de résolution capable ;

-d'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà ;

-de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

Dans son aspect central, cette conception se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

#### À propos du constructivisme et de l'éducation

Constructivisme épistémologique à l'enseignement : du point de vue tant épistémologique que pédagogique il faut l'avouer, la perspective constructiviste est de prime abord déroutante et cela explique peut-être les explications étonnantes, voire déconcertantes, dont fait elle l'objet. En effet en rompant radicalement avec les fondements de l'empirico-réalisme qui prétend coder la réalité en termes de substances et de phénomènes indépendants des observateurs et des observatrices, le constructivisme bouscule les croyances séculaires suivant lesquelles les faits parlent d'eux-mêmes, les connaissances sont le reflet de la réalité ontologique, et le langage un outil de dénotation de celle-ci . Par ailleurs, en réintroduisant ce que l'objectivisme a toujours avoué, c'est – à- dire les propriétés de l'observateur dans la description de ses observations, le constructivisme accroît en quelque sorte l'inconfort, puisqu'il réintroduit du coup la notion de responsabilité de ses actions : pour écrire une théorie du cerveau, il faut un cerveau, comme le souligne Foerster (1990), et si cette théorie a quelque prétention à être complète, elle doit expliquer sa propre écriture et, plus encore celui ou celle qui écrit cette théorie, doit pouvoir rendre compte de son écriture. En d'autres termes, à la question par essence indécidable, à savoir si nous sommes des « découvreurs » (auquel cas, rappelle Foerster, nous regardons alors l'univers par le trou de la serrure ) ou des « inventeurs » (auquel cas, nous participons à une entreprise dont nous inventons incessamment les us, normes et coutumes), le constructivisme, on l'aura deviné, opte pour la seconde position . D'où s'ensuit son projet explicite pour l'élaboration non pas d'une théorie du monde mais, bien d'une théorie de l'organisme qui se crée une théorie du monde, comme le formule Glasersfeld (1987). Contrairement à ce que véhicule l'interprétation courante, une telle option n'équivaut pas au retour en force du «sujet souverain», de l'idéalisme ou du solipsisme . Encore une fois, si tel était le propos du constructivisme, Il serait assez trivial de quitter la dictature de l'objet de l'empirico-réalisme naïf pour tomber sous la coupe du sujet n'est guère original et , au mieux , il ne s'agit que d'un déplacement métaphorique sur un même continuum . Comme nous l'enseigne Fourez , «le ciel des idées » ne répond plus, et ce, même en éthique ! Mais alors qu'est donc le constructivisme ? revue des sciences, de l'éducation il faut tout d'abord préciser que le constructivisme épistémologique n'est ni une

méthode ni un modèle d'enseignement bien qu'il puisse contribuer à la problématisation des pratiques pédagogiques comme en témoignent plusieurs articles de ce numéro. Prenant ses sources dans divers champs de connaissance, dont la cybernétique de second niveau, la linguistique et l'épistémologie contemporaines, le constructivisme s'intéresse à l'élaboration d'un modèle «rationnel» de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions (concepts, Relations, théories et modèles) que l'on construit pour donner relief et sens à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles. Par- 1, le constructivisme se démarque radicalement des théories et modèles qui se concentrent sur les seuls produits de cette activité et les envisagent, de surcroît, comme des descriptions des «états du monde» Car, comme le soulignent avec humour Callon et Latour (1990), si un tel miracle e suggère, il ne s'explique point ! En effet, du point de vue logique, il est impossible de prétendre démontrer une quelconque correspondance entre une connaissance et la réalité qu'elle serait censée expliquer puisque cela suppose que l'on saurait ce qu'est la réalité! En d'autre, termes, si l'on reprend la métaphore de Korzybsky, on ne peut jamais dire que la carte «est» le territoire 6. Ce dont la carte «parle» renvoie inévitablement aux particularités choisies par son auteur, aux distinctions qu'il a décidé d'effectuer suivant son projet et le succès de ses expériences de cognition et de délibération. Dans cette perspective, si l'on tient à conserver l'idée d'une possible relation entre nos savoirs et ce que l'on désigne comme étant la réalité, on ne peut parler que d'une relation de convenance, Comme le rappelle Rue l (1992) à la suite de Glasersfeld :

Ainsi, le savoir convient à la réalité comme une clé convient à une serrure. La convenance s'applique à la clé, non à la serrure. Autrement dit, Je peux décrire la clé sans être en mesure de décrire la serrure.

En outre, d'autres clés peuvent exister qui ouvrent cette serrure. Les passe-partout des cambrioleurs professionnels en témoignent. Sur le plan épistémologique, l'idée de convenance fait du savoir construit par le sujet une clé ouvrant des possibilités sur la réalité. Comme la clé ne reproduit pas la serrure, Le savoir ne reproduit pas non plus la réalité. En d'autres termes, il n'y a pas lieu d'inférer de relation d'identité ou d'équivalence entre les deux. Sur un autre plan, le miracle, cette fois méthodologique, qui est aussi invoqué fréquemment par les partisans des épistémologies traditionnelles et qui fait équipe Valoir le succès d'une connaissance ou d'une théorie à la seule qualité du travail et de l'appareil méthodologique adopté n'est guère plus satisfaisant. Deux théories concurrentes peuvent fort

bien procéder d'un travail qui est conforme aux règles de l'art et , pourtant, l'une s'imposer a et l'autre pas ! L'histoire des sciences est instructive à ce propos : Pourquoi Pasteur plutôt que Pouchet? Lavoisier plutôt que Priestley ? L'histoire des mathématiques est également riche d'enseignements, Comme en témoigne notamment la transformation , au fil des époques et des cultures, des critères qui permettent de juger de la validité d'une démonstration ou socioconstructivisme

Comparativement au constructivisme, la théorie socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation de co-construction, de co-élaboration.

L'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-apprenants, apprenants-apprenants. Dans cette approche, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par les apprenants .

Dans le cadre socioconstructiviste , les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles , parce que l'acquisition des connaissances nouvelles ou la restructuration des connaissances existantes se jouent dans les apprentissages autant que le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils. Ainsi ce n'est donc plus seulement parce que l'enseignant transmet, ni par les formes de mise en activité des apprenants confrontés à des situations-problèmes, que les élèves apprennent. Mais, c'est par des mises en interactivité que le savoir se construit.

En parcourant ce cadre théorique , on y trouve de nombreux chercheurs qui se réclament des travaux de Vygotski. Dans cette théorie les points de vues et les manières d'en parler ne sont pourtant pas stabilisés ; ceci avec ses différents auteurs tel Vygotski , Brunner, Perret-clermont pour qui les analyses assez poussées permettraient de les différencier tout en ressortant la prévalence des points communs, plus importants que les différences, et que cette perspective sociocognitive permet de réunir .

Parmi les multiples apports théoriques de cette approche, voici quelques notions et concepts au sein des plus caractéristiques que nous pouvons retenir. Vygotski et la Z P D Brunner et le processus d'étayage. Doise et Perret-clermont avec le conflit sociocognitif. La métacognition.

Apprentissage, développement et ZPD.

L'hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Les fonctions psychiques supérieures, ne se développent pas naturellement, pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais des médiateurs socio-culturels. L'éducation apparaît dans cette perspective, comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant . Le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités, vient se greffer sur le processus naturel du développement de l'enfant. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » VYGOTSKI (1930/1985). A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages .

Le point de vue de Vygotski c'est que , la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu , le sont tout d'abord au cours d'interactions et d'échanges. Il existe une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « d'abord comme activité collectives, sociale et donc comme fonction intrapsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (1935/1985). Cela signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

L'apprentissage, en activant le développement mental, provoque l'émergence de processus évolutifs qui sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents et celui atteint seul. L'idée que l'apprenant saura bientôt faire par lui-même ce qu'il parvient actuellement à faire avec l'aide d'autrui, vient s'ajouter à la distinction entre le niveau de ce que l'apprenant est capable d'atteindre qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un pair. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'apprenant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

On peut dire que cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que l'apprenant maîtrise et sait faire aujourd'hui. On pourrait même en plus dire qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement ... Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changeant : plus qu'un transmetteur de connaissances, l'enseignant est un guide, une personne ressource un tuteur un régulateur, un passeur et un médiateur.

- Le processus d'étayage .

L'œuvre de Brunner se caractérise par deux idées forces à savoir :

.la culture donne forme à l'esprit

.l'activité mentale ne se produit jamais isolément .

Dans la perspective de Brunner , apprendre c'est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les des autres » (ibid.) Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer . Brunner voit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socioaffectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels. Nous avons la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'apprenant, le but à atteindre dans le champ de la tâche . Pour réaliser la tâche, l'enseignant rend le processus plus agréable ,il vient en aide tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de lui .

Au premier aspect correspond l'effort d'enrôlement pour intéresser l'apprenant à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant ; garder l'apprenant dans le champ de résolution du problème sans qu'il perde de vue le but à atteindre ; l'encourager, faire preuve d'entrain et de sympathie pour que sa motivation ne s'éteigne pas.

Dans le domaine cognitif, les éléments de soutien se retrouvent dans la prise en charge par l'enseignant de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution.

On y retrouve la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ces difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'apprenant

. L'aspect cognitif est une manière , pour l'enseignant d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'enseignant vient de faire de ce qui aurait dû être fait .

Un autre aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en œuvre aux yeux de Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce l'enfant a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure inadéquate .

Les conséquences pouvant résulter du processus d'étayage sont : effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ; effets à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explication et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution .

Conflit sociocognitif.

L'idée principale est que sous certaines conditions , le conflit peut être formateur (en référence aux travaux de Perret-Clermont, Doise et Mugny). Mais à la différence de ce que nous avons vu avec Piaget, la dimension interactive joue un rôle essentiel. Parmi les conditions deux sont à noter :

- qu'il s'agisse d'un débat d'idée , arguments à l'appui , et non d'une rivalité entre personnes – que la divergence de points de vue se développe sur fond de dialogue .

Il s'agit alors de ménager des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de vue, des représentations différentes d'un phénomène , qui engage un travail explicatif en prolongement. Ceci peut s'envisager dans des interactions enseignant-apprenants mais également apprenants-apprenants lors d'activités en petits groupes.

Les pratiques de métacognition.

Pendant que le but d'une activité cognitive d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'exécuter tâche, le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. Ainsi, on cherche les informations pour réguler la résolution. On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectifs et prospectif sur leur propre fonctionnement.

Regard rétrospectif portant sur la meilleure connaissance de la manière dont une personne s'y prend pour apprendre, pour élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre, pour utiliser ce qu'il sait déjà ;

Regard prospectif concernant l'élaboration des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

La métacognition, suppose un travail interactif, particulièrement entre l'enseignant et les élèves à l'instar du dialogue didactique en classe, ou dans les différents lieux de vie . L'enfant ou l'adulte peut demander à un enfant ce qu'il fait et pourquoi il le fait, ceci le conduisant à justifier son activité .

L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires à savoir ;

- La médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;
- La médiation langagière qui suppose un travail particulier . Celui qui est interrogé, doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage ; savoir dire ce qu'on fait , pourquoi on le fait et pas autrement .

\* L'apprentissage coopératif .

L'une des principales caractéristiques de l'apprentissage coopératif ou coopératif est que cet apprentissage marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes . Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre . Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres. Les formes d'apprentissage coopératif que sont le travail en groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituant autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre élèves , et davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages , complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situer à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances Ces formes d'apprentissage coopératif, trouvent leurs références théoriques plus solides en référence à la conception du développement de Vygotski, à la culture de l'apprentissage mutuel de Brunner et aux travaux du socioconstructivisme. L'apprentissage coopératif peut avoir pour effet formateur d'extérioriser



l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre .

Les théories de l'apprentissage décrivent d'une certaine manière la position de l'enseignant et de l'élève face au savoir ainsi que la posture de l'enseignant face à la mise en place des activités .

### **2.1.3.L'HUMANISME PEDAGOGIQUE**

\* L'Humanisme pédagogique .

Dans cette théorie l'éducation vise à faire émerger en tout individu l'homme . L'homme qui maîtrise les humanités, les mathématiques, la science, en un mot les connaissances de son époque. Le représentant le plus connu de ce courant humaniste est ALAIN «Napoléon, je crois bien, a exprimé en deux mots, ce que tout homme doit savoir le mieux possible : la géométrie et le latin . Elargissons entendons par latin l'étude des grandes œuvres, et principalement de toute la poésie humaine. » (ALAIN, 1986) Cette théorie stipule que l'individu par un travail assidu, la fréquentation des grandes œuvres du passé, a suffisamment fortifié sa volonté pour atteindre la sagesse et un certain détachement. Les pédagogues qui se réclament de la philosophie humaniste considèrent que la nature humaine est fondamentalement bonne, mais, que cette nature doit être transcendée par la culture.

ALAIN , en tant que pédagogue souhaite non seulement instruire , mais éduquer l'enfant en préconisant une école sévère et une pédagogie centrée sur l'effort : (1986) « L'homme ne compte que par ce qu'il obtient de lui-même selon la méthode s'sévère ; et ceux qui refusent la méthode sévère ne vaudront jamais rien. » « volonté et j'aimerais encore mieux dire travail , voilà ce qui manque ».

Le pédagogue partisan et représentant de cette philosophie a pour rôle de servir de médiateur entre la culture et l'enfant ,afin que celui-ci accède à la connaissance et acquière le statut d'homme, étape ultime de sa formation . ALAIN fait de l'activité de l'apprenant le moteur des apprentissages : « Il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde , ni en ce qu'il entend , ni en ce qu'il voit , mais seulement en ce qu'il fait. »

### **2.2.3. THEORIE DU BUT**

Cette théorie stipule que l'être humain d'une constitution normale est gouverné par les buts qu'il désire atteindre. Il élabore le but à atteindre, il le construit intellectuellement. Il évalue le point à atteindre à partir du lieu où il se trouve, et ceci par rapport au but visé. Dès lors, il procède à des essais, pour réussir par ses comportements de combler le vide qui existe entre la situation actuelle perçue comme insatisfaisante et la situation future conçue comme satisfaisante. Cette théorie peut susciter des questions portant sur l'importance à accorder à un but pour garantir la motivation chez l'élève, il faut pouvoir programmer un enseignement pour que celui-ci soit le plus efficace possible. « des critères explicites régulent les performances en désignant le type et la quantité d'efforts requis pour les atteindre, ils génèrent l'autosatisfaction et construisent l'efficacité personnelle en fournissant des signaux de réussite personnelle dépourvus d'ambiguïté. Par contre, des intentions générales imprécises au sujet du niveau à atteindre ne constituent pas une base solide pour réguler les efforts de la personne ou pour réguler ses capacités. Des études ont montrées que des buts clairs et accessibles produisent des niveaux de performance plus élevés que ne le fait une intention vague de faire mieux, ce qui n'a habituellement que peu ou pas d'effet » BANDURA et CERVONE (1983). « En l'absence des buts proximaux pour concentrer leurs efforts, les gens remettent à plus tard les actions nécessaires, ils trouvent des détours commodes dans d'autres activités et quand ils se mettent enfin en marche, ils traînent en chemin.

Non seulement les sous-buts font appel à des motivateurs auto réactifs, mais ils jouent un rôle important dans le développement de l'efficacité » BANDURA et SHUNK, (1981). Si l'on s'en tient à cette théorie, l'enseignant n'éprouverait pas de difficultés à évaluer l'atteinte de ses objectifs à partir des critères préalablement définis. Sans critères lui permettant de mesurer ses performances, les personnes n'ont que peu de fondement pour évaluer leurs aptitudes.

### **2.2.4. LA THEORIE DU MONITEUR.**

L'auteur distingue l'apprentissage un phénomène conscient, de l'acquisition un phénomène inconscient en insistant sur le fait que ce qui est appris de manière consciente ne peut devenir acquis. Selon lui, l'acquisition d'une langue étrangère se ferait comme on acquiert une langue première, par simple exposition et de manière dite naturelle, d'où le nom

de l'approche qu'il a élaboré avec Tracy Terrell , (Krashen et Terrell, 1983) . Les partisans de l'«approche naturelle » considèrent que l'enseignement formel d'une langue mèneraient à des connaissances strictement déclaratives, sans développer les savoirs procéduraux nécessaires à l'emploi de la langue étrangère. Une étude plus récente menée par Alderson, Clapham et Steel (1997) conclut d'ailleurs que les connaissances métalinguistiques d'un apprenant ne semblent pas être liées à sa performance en langue étrangère.

« There is no evidence to support the belief that students with higher levels of metalinguistic knowledge perform better rat French, or that they improve their French proficiency at higher rates than other students ». Les théories de Krashen ont eu une influence considerable, sur l'enseignement des langues étrangères et certains voient dans les classes d'immersion, l'application directe de son approche naturelle.

#### **2.2.5. IMPORTANCE POUR L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE DE S'INTERESSER A LA PSYCHOLOGIE DES APPRENTISSAGES**

Les théories psychologiques, depuis plusieurs décennies fournissent des résultats et des concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Cette contribution, sans pour autant prescrire à l'enseignant comment enseigner ; est édifiante autant au niveau de l'enseignant que du système. Mais, il n'y a pas de relation de cause à effet entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement, car les discours des sciences de l'éducation ne sont pas normatifs à l'égard des pratiques d'enseignement.

La psychologie doit davantage être perçue comme une qui fournit les outils, les concepts et les modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle . La psychologie permet de davantage prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre. Ceci aiderait à développer la part de l'ingénieur dans le travail de l'enseignant en lui donnant une base plus solide.

L'enseignant en tant que décideur devrait s'intéresser à la psychologie des apprentissages, parce que la complexité des situations auxquelles il est confronté, le conduit à prendre des décisions sans que les raisons de ces décisions soient toujours claires. La classe est un lieu de fortes incertitudes et les problèmes qui se posent ne sont pas toujours formulables d'une manière suffisamment opérationnelle pour que des solutions satisfaisantes soient immédiatement envisageables. Or il faut réduire cette incertitude.

*Deuxième partie*

**CADRE METHODOLOGIQUE  
DE L'ETUDE.**

## *Chapitre 3*

# **PRESENTATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETE**

Dans ce chapitre, nous dirons quel est le type de recherche que nous menons , nous parlerons de la population de l'étude, nous exposerons l'échantillonnage et, les techniques des collecte des données. Nous procéderons aussi à la description de l'instrument de collecte des données et, à la justification des techniques utilisées. Enfin, nous parlerons des difficultés rencontrées et du procédé d'analyse des données. Notre souci est donc de décrire la démarche méthodologique à suivre.

Ce chapitre est une vitrine , un canevas à travers lequel nous cherchons les moyens pour répondre à la question de l'étude.

Dans les deux premiers chapitres, nous avons présenté une recension des écrits dans les domaines des stratégies d'enseignement et de l'enseignement de la conjugaison en langue française (français langue étrangère). Cette recension nous a permis de préciser davantage les objectifs posés dans la problématique et de définir les mesures à effectuer afin d'y répondre .Donc pour l'élaboration de ce mémoire, nous avons effectué des recherches sur le terrain, dans l'arrondissement de Yaoundé sixième, dans cinq écoles ; école primaire publique de Symbock, école primaire publique d'Acacias groupe 1, école primaire publique d'Acacias groupe 2, école primaire publique d'Acacias groupe 3 et école primaire publique d'Acacias groupe 4. Ceci en émettant des questionnaires aux élèves, en interviewant les chargés de classe . Nous avons aussi procédé à l'observation des cours dans les salles de classe de cours moyens première année (CM1) et pris en considération les notes des élèves résultants de l'évaluation de la séquence numéro quatre (n°4) . Nous en sommes arrivé à une question de recherche que nous rappelons ici : dans quelle mesure est-ce-que les stratégies d'enseignement appliquées par le chargé de classe favorisaient l'assimilation des connaissances en conjugaison ? Nous pouvons dire que c'est une méthode d'investigation et de recherche sur le terrain .

Le recueil de données sur le terrain a été précédé d'une phase préliminaire qui consiste à obtenir une autorisation de mener les recherches dûment délivrée par le Directeur de l'URFD : le professeur FONKOUA, puis rendu sur le terrain une autorisation de descente dans les écoles citées plus haut délivrée par Madame l'inspectrice d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 6. Une fois rendu dans chaque école, nous avons procédé à une prise de contact avec les directeurs de chaque institution scolaire. Ceux-ci nous ont chacun conduit dans les salles de classe sollicitées. Une fois dans les salles de classe, la prise de contact a été faite avec les enseignants et les élèves . Lors de cette reconnaissance du

terrain, nous avons eu l'occasion de tisser des liens d'amitié avec les élèves et enseignants. Nous avons profité aussi de l'opportunité pour présenter les objectifs de l'enquête ( en l'insérant bien dans le cadre d'un travail universitaire ), expliquer les objectifs, les buts, les finalités de la recherche et demander l'autorisation et le consentement des informateurs à qui il sera assuré l'anonymisation des données récoltées. Après le recueil des données des enquêtes, une analyse est effectuée pour mieux comprendre la réalité à fin de pouvoir suggérer des solutions.

Pendant le déroulement des interviews et de l'observation des leçons nous avons aussi porté un regard critique sur le manuel et les autres documents pédagogiques.

Les procédures de vérification et de contrôle scientifiques de ce mémoire reposent sur une analyse théorique et technique - consultation bibliographique et application du domaine scientifique - en comparant les hypothèses formalisées et les résultats obtenus afin de valider ou d'infirmer ces hypothèses.

### **3 . 1 . TYPE DE RECHERCHE**

La recherche en éducation poursuit deux ordres principaux de buts, à savoir d'une part, contribuer à la construction de modèles théoriques qui permettent de comprendre différents aspects de l'éducation et, améliorer les pratique éducatives en s'appuyant sur un corpus de connaissances solidement étayé .

Compte tenu de ces buts, on peut considérer que la recherche concerne tous les acteurs du processus éducatif non seulement le chercheur patenté mais aussi l'enseignant de terrain qui , soucieux de développer une attitude réflexive par rapport à sa pratique , sera un jour confronté à la nécessité d'analyser les résultats de son action et d'ajuster sa pratique , en fonction de ces résultats .

L'application de la démarche scientifique à la recherche en éducation est souvent désignée par l'expression recherche quantitative insistant en cela sur le fait qu'elle repose sur le recueil de données numériques . Ce type de recherche qu'on oppose souvent à la recherche à la recherche qualitative, est aussi qualifiée de recherche déductive puisqu'elle part de questions ou d'hypothèses clairement formulées pour tenter d'apporter des réponses qui feront progresser les connaissances dans le domaine. On parle aussi de recherche nomothétique à

propos de la recherche quantitative en faisant référence à l'ambition de la démarche de mettre en évidence des connaissances qui soient généralisables à un grand nombre de situations ou de contextes différents.

Le paradigme initial de ceux qui se revendiquent des approches quantitatives est fondamentalement différent de celui mis en évidence par la recherche quantitative. La recherche qualitative vise avant tout à comprendre – paradigme d'intelligibilité – alors que la recherche quantitative a pour ambition de dégager des lois et des principes à portée générale pour expliquer et prédire – paradigme nomothétique -. Ces ambitions de nature fort dissemblable, conduisent chacune des formes de recherches ( quantitative et qualitative ) à mobiliser un arsenal méthodologique qui soit adapté non seulement aux données traitées mais aussi à la nature des résultats attendus.

Ainsi, le point de départ d'une recherche qui a des visées nomothétiques est généralement la formulation d'hypothèses et de questions de recherche qu'il de recherche qu'il s'agit de vérifier. Elle est fondamentalement de nature déductive alors que les tenants approches qualitatives s'inscrivent davantage dans un cheminement inductif. Par l'approche déductive , la recherche vise construire une théorie .

L'approche inductive en matière de recherche implique une appréhension directe de phénomènes et des acteurs impliqués sans représentation préalable de ceux-ci par le chercheur . Plutôt que d'aborder les choses à partir d'instruments de récolte et d'analyse des données pré structurées, l'ambition du chercheur sera plutôt de rester ouvert à l'ensemble des manifestations d'une réalité afin de l'appréhender sous ses différentes facettes . Ainsi , alors que pour une recherche quantitative, le chercheur se dotera d'outils d'observations finement calibrés ( questionnaire d'opinion, grille d'observation ... ), une approche qualitative privilégiera la capacité du chercheur à saisir la dynamique des acteurs et la variabilité des contextes étudiés . C'est pour ces raisons que le chercheur que le chercheur qui se réfère à la recherche qualitative , évitera des hypothèses avant de collecter ses données de manière à éviter d'aborder des phénomènes étudiés. C'est pour ces raisons que le chercheur qui se réfère à la recherche qualitative, évite des hypothèses avant de collecter ses données de manière à éviter d'aborder les phénomènes étudiés avec une représentation déjà préconstituée à ceux-ci .

Cette différenciation assez fondamentale au niveau des approches va entraîner des choix spécifiques en ce qui concerne la nature des données qui seront traitées. Ainsi l'exigence de vérification statistique des hypothèses amènera les tenants de la recherche



déductive à privilégier les données quantitatives alors que les autres choisiront généralement de préserver la nature qualitative des données. En agissant ainsi, la recherche qualitative choisit délibérément de conserver les données sous leur forme originale alors que la recherche quantitative transforme les données, qui sont très souvent de nature qualitative au départ, en nombre pour satisfaire aux exigences des traitements qu'elle a l'habitude de mettre en œuvre. En fait, la différenciation entre quantitatif et qualitatif relève souvent d'un choix au moment du codage des données plutôt que de la nature intrinsèque des données.

Le contexte dans lequel se déroulera l'étude joue un rôle important dans les deux types de recherche si ce n'est que la recherche quantitative va manipuler ces contextes pour standardiser au maximum alors que la recherche qualitative s'efforcera de préserver et de comprendre ces contextes dans leur variété originale. Il s'agit avant tout pour cette dernière forme de recherche de collecter, d'analyser et de comprendre ces données en fonction de leur contexte naturel d'apparition.

Au vu des éléments que nous venons de mettre en avant, on perçoit aisément que la complémentarité souvent recherchée entre approche qualitative et quantitative ne tient pas uniquement au fait d'utiliser, dans le cadre d'une recherche, des données de nature différente. Il s'agit véritablement d'articuler deux paradigmes d'investigation dont les fondements sont épistémologiquement fort éloignés. Même si la conjugaison des paradigmes quantitatif et qualitatif peut paraître difficile, en pratique beaucoup de chercheurs oscillent souvent entre ces deux approches (approche mixte). Ainsi, on peut très bien aborder une recherche avec un certain nombre de questions ou d'hypothèses mais rester ouvert à la formulation de nouvelles questions en cours de travail, on peut coder certaines données sous forme numérique tout en préservant la forme narrative originelle pour d'autres données, on peut s'intéresser aux comportements observés tout en complétant son information par une enquête sur l'interprétation de ces comportements par les acteurs. Dans le même ordre d'idées, il est parfaitement légitime de mener une étude de cas pour défricher une problématique et dégager des hypothèses qui seront ensuite vérifiées à partir d'un plan expérimental basé sur des variables quantitatives.

Voici quelques qualités d'une recherche en éducation et les facteurs y contribuant. S'agissant des sciences humaines, comme nous l'avons souligné, il existe plusieurs approches en matière de recherche qui accordent plus ou moins d'importance à certains critères de qualité. Par exemple, la recherche qualitative insistera sur des critères tels que l'honnêteté, la

richesse et la profondeur des données récoltées ou encore l'étendue de la triangulation . Alors que la recherche quantitative mettra l'accent sur les qualités de l'échantillonnage, la pertinence de l'instrumentation et des traitements statistiques mis en œuvre .

En pratique, on se réfère généralement à deux notions pour caractériser la qualité d'une recherche. Il s'agit d'une part, de la validité et d'autre part, de la fidélité . D'une manière générale, on peut considérer que ces deux notions concernent - même si certaines nuances sont à apporter- à la fois la recherche quantitative et la recherche qualitative. Outre ces critères à caractère technique, la qualité d'une recherche dépend aussi d'autres critères et notamment de la pertinence du sujet.

### **3 . 2 . POPULATION DE L'ETUDE**

De prime abord on peut tenter de définir le terme population comme ; un ensemble d'individus ou d'éléments partageant une ou plusieurs caractéristiques qui servent à les regrouper . On parle ainsi de population biologique, de population civile ... (etc. )

Ou encore comme un ensemble des individus qui vous intéresse . Elle est en général très vaste, il en résulte qu'en pratique nous ne mesurons presque jamais les populations entières . Nous sommes obligés de prélever de la population un échantillon de sujet que nous allons observer et analyser en vue d'inférer quelque chose à propos des caractéristiques de cette population .

Notre échantillon est aléatoire , il n'y a pas eu de biais .

En statistique descriptive une population est un ensemble fini d'objets, sur lesquels une étude se porte et dont les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes. On peut ainsi parler de population de l'étude .

Notre population de l'étude , est composée de l'ensemble des enseignants (chargés de classe) du niveau 3 (trois) du primaire et des apprenants de ce niveau, de l'école publique camerounaise dans le département du Mfoundi .

#### **A-) POPULATION PARENTE .**

La population parente désigne l'ensemble des individus sur lesquels le chercheur peut généraliser les résultats obtenus à partir d'un échantillon . On l'appelle aussi population de base , car elle couvre une large échelle et constitue la grande population .

## **B-) POPULATION CIBLE .**

Notre population cible est celle qui nous a motivée au départ de l'organisation de l'étude . Elle est celle à laquelle nous souhaiterions a priori étendre les résultats.

C'est la population totale pour laquelle on a besoin de l'information. Plus précisément, les caractéristiques suivantes définissent la population cible :

- \*La nature des données dont on a besoin : sur des personnes, sur des écoles, etc.
- \* L'emplacement géographique il faut déterminer les limites géographiques qui circonscrivent la population et le degré de détail géographique dont on a besoin pour l'estimation découlant de l'enquête (par arrondissement, par région, par ville, ...)
- \* La période de référence ; la période de temps visée par l'enquête.
- \* D'autres caractéristiques, comme les caractéristiques sociodémographiques ( l'intérêt vis à vis d'un groupe d'âge particulier par exemple )

## **C-) POPULATION ACCESSIBLE .**

En parlant de population accessible ici il s'agit de celle où l'échantillon a été réellement extrait lors de la réalisation parfaite de l'étude. Compte tenu des contraintes temporelles et de l'ampleur des moyens logistiques et financiers, nous allons nous limiter aux populations des cours moyens première année des écoles publiques groupe 1, groupe 2, groupe 3, groupe 4 de Biyem-assi acacias et Symbock de l'arrondissement de Yaoundé 6 . Ces écoles comportent en tout neuf classes réparties ainsi qu'il suit :

\*Ecole publique de Biyem-assi Acacias groupe 1 :

CM1 A : 50 élèves dont 31 garçons et 19 filles dirigé par deux maîtresses , titulaires ; l'une du CAPIEG et l'autre du CAPIEMP ,

CM1 B : 55 élèves dont 35 garçons et 20 filles dirigé par deux maîtresses , titulaire ; l'une du CAPIEG et l'autre du CAPIEMP .

\*Ecole publique de Biyem-assi Acacias groupe 2 :

CM1 A : 32 élèves dont 15 garçons et 17 filles dirigé par deux maîtresses , titulaires ; l'une du CAPIA et l'autre du CAPIEMP ,

CM1 B : 52 élèves dont 25 garçons et 27 filles dirigé par deux maîtresses , titulaires toutes les deux du CAPIEMP .

\*Ecole publique de Biyem-assi Acacias groupe 3 :

CM1 A : 38 élèves dont 17 garçons et 21 filles dirigé par deux maîtresses , titulaires toutes les deux du CAPIEMP ,

CM1 B : 53 élèves dont 25 garçons et 28 filles dirigé par deux maîtresse , titulaires ; l'une du CAPIEG et l'autre du CAPIEMP .

\*Ecole publique de Biyem-assi Acacias groupe 4 :

CMI A : 36 élèves dont 20 garçons et 16 filles dirigé par deux maîtresses, titulaires toutes les deux du CAPIA ,

CM1 B : 62 élèves dont 28 garçons et 34 filles dirigé par deux maîtresses, titulaires ; l'une du CAPIA et l'autre du CAPIEMP .

**Tableau 8** : Présentation des cours moyens 1 de l'étude

Ecole	Classe	Nombre de maîtres		Grade	Effectif G	Effectif F	Total
Symbock	CM1	1		CAPIEG	21	31	52
Acacias groupe 1	CM1 A	2		CAPIEG ,CAPIEMP	31	19	50
	CM1 B	2		CAPIEG ,CAPIEMP	35	25	55
Acacias groupe 2	CM1 A	2		CAPIA ,CAPIEMP	15	17	32
	CM1 B	2		CAPIEMP ,CAPIEMP	25	27	52
Acacias groupe 3	CM1 A	2		CAPIEMP ,CAPIEMP	17	21	38
	CM1 B	2		CAPIEG ,CAPIEMP	25	28	53
Acacias groupe 4	CM1 A	2		CAPIA ,CAPIA	20	16	36
	CM1 B	2		CAPIA ,CAPIEMP	28	34	62

**Sources** : DDEB-MFOUNDI conseil pédagogique

### 3.3. ECHANTILLONNAGE

Cette rubrique nous permettra de préciser notre méthode d'échantillonnage et de définir notre échantillon. L'échantillonnage est aussi important pour la collecte des données que pour l'analyse et l'interprétation des résultats. « Echantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière ( univers ) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait » G. DE LANDSCHEERE, ( 1976 ).

Larousse ( 2013 ) l'échantillonnage est « un procédé utilisé pour déterminer l'échantillon représentatif, valable et non influencé ». Ce qui signifie qu'un échantillon doit être de telle sorte que le jugement porté sur lui puisse être valable pour la population qu'il représente. Il existe plusieurs méthodes d'échantillonnage :

- l'échantillonnage au hasard,
- la méthode aréolaire
- l'échantillonnage à plusieurs degrés
- la méthode d'échantillonnage stratifié ...

Parmi les facteurs qui déterminent le choix de la technique d'échantillonnage , G. de Landsheere cite la population à étudier, les objectifs de la recherche, le degré de précision souhaité pour les résultats, le temps et les ressources dont on dispose. Ces deux derniers facteurs ont été les plus déterminants dans notre choix .

### **3.3 . a. Technique d'échantillonnage**

On peut dire que c'est un plan probabiliste car il fournit un échantillon représentatif ; dès lors que chaque individu de notre population a une probabilité connue et non nulle d'être inclus dans l'échantillon. Ce que nous souhaitons c'est que les résultats issus du traitement statistique de l'échantillon puissent être extrapolés à la population. Ainsi, ce que nous souhaitons c'est que les résultats soient représentatifs.

Dans notre étude , la population ou ensemble parent comprend :

- cent quatre-vingt-dix-huit (198) écoles primaires publiques , donc trois cent quatre-vingt-douze (392) classes de cours moyen 1 des écoles publiques du Mfoundi,
- cinq cent quatre-vingt-quatre (584) maîtres titulaires de ces classes,
- tous les parents d'élèves de ces classes.

L'étude s'est déroulée au cours de l'année scolaire et les dernières informations devaient être recueillies juste après la proclamation des résultats de fin d'année scolaire. C'est au courant de l'année que nous avons eu à passer les interviews aux enseignants et le questionnaire aux élèves .

Nous avons mené une étude de cas dans l'arrondissement de Yaoundé 6.

Notre échantillon comporte cinq (5) groupes scolaires publiques , donc neuf (9) salles de classes de cours moyens première année , dix-sept (17) maîtres titulaires avec un effectif de quatre cent trente (430) élèves .

**Tableau 9** : Les établissements choisis et les effectifs au CM1

Nom de l'établissement		Classe	Filles	Garçon	Total
Symbock		CM1	31	21	52
Acacias groupe 1		CM1 A	19	31	50
		CM1B	25	35	55
Acacias groupe 2		CM1 A	17	15	32
		CM1B	27	25	52
Acacias groupe 3		CM1A	21	17	38
		CM1B	28	25	53
Acacias groupe 4		CM1A	16	20	36
		CM1B	34	28	62

**Sources** : DDEB-MFOUNDI conseil pédagogique

### 3.3.b. L'échantillon

La technique de l'échantillonnage nécessite bien des connaissances spécialisées que nous ne possédons pas suffisamment .Mais , nous avons tâché d'éviter autant que possible les erreurs graves qui guettent un néophyte que nous sommes et de respecter certains principes fondamentaux.

Nous avons suivi un itinéraire qui comporte deux étapes.

Dans un premier temps , nous nous sommes servi de la méthode des quotas. C'est elle qui nous a permis de résoudre le problème posé par l'inégalité de la répartition des élèves à travers les salles de classe des cinq (5) écoles sur lesquelles nous nous sommes

penchés ; car le nombre total des élèves est de quatre cent trente (430) répartis de la manière suivante :

- Ecole primaire publique de Symbock : cinquante-deux (52),
- Ecole primaire publique de Biyem-assi acacias groupe 1 : cent cinq (105),
- Ecole primaire publique de Biyem-assi acacias groupe2 : quatre-vingt-quatre (84),
- Ecole primaire publique de Biyem-assi acacias groupe3 : quatre-vingt-onze (91),
- Ecole primaire publique de Biyem-assi acacias group 4 : quatre-vingt-dix-huit (98).

Pires (1997) voit l'échantillon comme une « petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». Autrement dit l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche . Ainsi , des questions inter reliées interrogent à la fois l'intention et les choix d'orientation de la démarche de constitution de l'échantillon. Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale car le type d'échantillon retenu va guider, colorer ,encadrer le processus d'interprétation des résultats (auxquels nous serons parvenus)de la recherche et ce autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité.

**Tableau 10** : distribution de l'échantillon

Groupes	Effectif	pourcentage
symbock	52	12.09%
Acacias 1	105	24.41%
Acacias 2	84	19.53%
Acacias 3	91	21.16%
Acacias 4	98	22.79%
Total	430	100%

**Source** : données recueillies sur le terrain

Afin de généraliser nos résultats , et de montrer la représentativité de notre échantillon, le calcul du taux de sondage s'avère nécessaire. Mais, avant de passer au calcul du taux de sondage, on peut définir ce taux comme le rapport entre l'effectif de l'échantillon (E) et l'effectif par rapport à la population accessible, le tout multiplié par cent (100). Nous pouvons le formuler comme suit :

Taux de sondage = taille de l'échantillon / population accessible x 100 .

A . N . : T.S. = 430 / 875 X 100 .

T.S.=49.14 %

### **3.4. Technique de collecte des données**

La technique de collecte des données, peut renvoyer ici à l'ensemble des procédés mis en œuvre pour la collecte au cours de l'enquête. Avant la passation de l'entretien et du questionnaire, nous avons mené une recherche documentaire multiple à plusieurs endroits. Nous avons recensé le nombre d'écoles primaires publiques du département du Mfoundi (source délégation départementale de l'éducation de base du Mfoundi), avant de nous pencher spécialement sur l'arrondissement de Yaoundé VI.

Dans le cadre de notre investigation , elle a nécessité une descente sur le terrain dès Octobre 2015 ... grâce à l'autorisation de recherche signée par le directeur de l'UFRD. Ensuite, descendu sur le terrain, nous avons obtenu la seconde autorisation des mains de l'inspectrice d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé sixième : cela nous a permis d'entrer sans difficultés dans les différentes écoles que nous avons choisies. Ce qui nous a permis de rencontrer les directeurs à qui nous avons expliqué le bien fondé de notre étude. Ensuite, nous avons rencontré les titulaires de classe avec qui nous devons travailler nous avons ainsi eu un entretien avec chaque titulaire de classe et après nous avons eu à assister dans chacune des neuf classes à une leçon de conjugaison et remis le questionnaire aux élèves des classes concernées. En ce qui concerne la récupération de notre questionnaire, elle s'est faite sans trop de difficultés. Nous avons pu récupérer quatre cent treize (413) questionnaires étant entendu que dix-sept de nos sujets ne nous ont pas retourné leurs exemplaires soit un taux de récupération de  $\frac{417}{430} \times 100 = 96\%$ .



**Tableau 11** : Echantillon réel

ECOLES	Q.-placés	Q.-retournés	Q.-non retournés
SYMBOCK	52	51	1
ACACIAS 1	105	101	4
ACACIAS 2	84	81	3
ACACIAS 3	91	89	2
ACACIAS 4	98	95	3
TOTAL	430	417	13

**Source** : données recueillies sur le terrain

### 3.4.1 Description de l'instrument de collecte des données

On distingue plusieurs variétés d'instrument de collecte des données en sciences sociales permettant la collecte des données ou de communiquer avec l'enquêté, donc entre autres : le questionnaire et l'interview pour une exploratoire, le pré-test pour l'expérimentation... Notre étude étant de type exploratoire nous avons utilisé le questionnaire, ceci étant ; il s'agit présentement de présenter la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

\*Pré-enquête, pouvant être considéré comme une méthode qui permet de valider l'instrument de collecte de données, elle permet aussi de nous assurer que la conception et la formulation des questions à poser aux enquêtés ne comportera pas des difficultés de compréhension ni d'exploitation lors du traitement des données.

C'est pourquoi en 2016 nous sommes descendus dans certaines écoles primaires publiques à savoir : école publique d'Efoulan groupe deux (2) et trois (3), école primaire publique d'Ahala située dans l'arrondissement de Yaoundé troisième. Nous avons ainsi distribué cent vingt-deux (122) questionnaires à certains élèves des classes de CM1, afin de nous assurer, de la précision, de la fiabilité de notre questionnaire.

\*Enquête, pouvant être considéré comme la recherche de témoignages.

Pour l'enquête qui concerne les élèves, la méthode employée est celle du questionnaire anonyme Ils ont répondu à des questions réparties en deux (2) thèmes : leur

pratiques langagières et leur considération ou non de la matière conjugaison. Cette enquête a pour objectif de mieux cerner. Enseignants :en ce qui concerne l'enquête auprès des titulaires du palier 1 niveau 3 la méthode employée est celle de l'interview.

Evaluation à la fin de la leçon de conjugaison ayant pour but de sanctionner positivement ou négativement ce qui a été dispensé ; permet de percevoir le degré de motivation des élèves pour la leçon de conjugaison .

C'est une évaluation qui se situe à la fin de la leçon élaborée à partir des enseignements reçus au cours de la leçon et qui permet de s'assurer que tous les élèves ou tout au moins plus de la moitié de la classe ont compris ou ont assimilé les connaissances à retenir . Cette évaluation a été faite par chaque titulaire de classe et comportait une série de questions posées au élèves (c'est-à-dire un exercice en conjugaison). Nous avons effectué une descente sur le terrain au mois d'Octobre 2014.

Devoir fait à la maison (évaluation ... )

Il a été question de vérifier selon l'hypothèse de recherche la prestation des élèves une semaine après la leçon dispensée par leurs maitresses. Notre souci était de voir qu'après l'enseignement d'une leçon de conjugaison, les élèves pourraient améliorer leurs performances . A cet effet nous sommes descendue sur le terrain une semaine après la première descente pour comparer les performances de l'évaluation ... à celle de l'évaluation

Evaluation séquentielle

C'est une épreuve finale qui permet de vérifier s'il y a eu gain d'apprentissage ou non par rapport aux connaissances acquises . Nous avons considéré l'épreuve de la quatrième séquence confère annexes n° ....

\*Notre instrument de collecte des données est une fiche d'observation conçue et validée par nous . Cette fiche a permis d'apprécier le déroulement d'une leçon de conjugaison dispenser par les maîtres. La fiche en tant que telle ; résulte d'une analyse systématique , d'une présentation de leçon de conjugaison ordinaire . Elle détaille à sa manière les trois principales composantes d'une séance de conjugaison Elle est composée de deux items suivants :

- importance accordée à la conjugaison ;
- attitude face à cette discipline

### \*Administration des tests

Pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances acquises et reçues, la pratique des évaluations sommatives est traditionnellement reconnue comme valable. L'évaluation sommative se situe très souvent à la fin d'une période d'apprentissage ( fin de leçon, de cours, de séquence, de niveau ou de cycle ) et permet de sanctionner.

C'est à l'évaluation sommative que nous avons eu recours, pour sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, les acquis, afin de comptabiliser ce résultat, de décider de la promotion ou de certifier les études. Tous les enseignants connaissent ce type d'évaluation puisque tous ou presque mettent les notes. Son but est d'attester du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les évalués les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critériée). Lorsque le pédagogue évalue ainsi, lorsqu'il attribue une note qui compte dans la moyenne, etc., il joue essentiellement le rôle d'agent de la salle de classe, le rôle de sélectionneur. L'évaluation sommative correspond à la fonction de sélection. Ainsi pour mesurer le niveau de réversibilité auprès des apprenants concernés, nous avons considéré leurs différents résultats ;

Qui peuvent se présenter ainsi dans un tableau :

**Tableau 21** : Présentant une allure des résultats de fin de séquence recueillis au terme de notre étude .

<b>Performances obtenues</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Fréquence cumulées en pourcentage</b>
Bien	105	25.17%
Passable	100	23.98%
Médiocre	212	50.83%
Totaux marginaux	417	100%

**Source** : données recueillies sur le terrain

Ce tableau montre que , 25.17 % des élèves ont des bonnes performances , 23.98 % des élèves ont des performances passables , et 50.83 % des élèves ont des performances médiocres.

**Tableau 13** : Représentation des hypothèses de l'étude .

Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Variable de l'étude	Modalité de l'étude	Questionnaire
Les méthodes d'enseignement de la conjugaison influencent les performances scolaires.	Plus des trois quarts des élèves d'une salle de classe obtiennent de bonnes notes à l'évaluation de fin de leçon.	VD : plus des trois quart des élèves. VI : bonnes notes à l'évaluation de fin de la leçon	Réponses données , exprimées en qualité et en chiffre - bonnes : 116 - pas très bonnes : 208 - mauvaises : 84	1 . Importance accordée à la conjugaison .
	La moitié des élèves présents aux évaluations séquentielles n'obtiennent pas de bonnes notes.	V.D. : la moitié des élèves. V.I : n'obtiennent pas de bonnes notes.		2.Attitude face à cette discipline.

\*Expérimentation proprement dite

Nous allons passer à la phase de vérification , il s'agit de l'action d'expérimenter . Cette action s'est fait à plus d'une étape ; dès le premier trimestre jusqu'au deuxième trimestre d'une année scolaire . Cette expérimentation a eu pour base l'observation dans chacune des neuf salles de classes de cours moyens première année qui constituent notre échantillon .

Nous avons d'abord observé dans chacune des neuf écoles une leçon de conjugaison au premier trimestre avant qu'aucun changement n'ait été entrepris par les maîtres pour conscientiser leurs élèves ou mieux pour revoir leurs stratégies d'enseignement.

Nous avons ensuite observé une leçon au début du deuxième trimestre après que les chargés de classe nous aient rassuré qu'ils ont déjà revue leur façon de conduire une leçon de conjugaison .

Pour la vérification de notre hypothèse générale, il a fallu aussi considérer les différents résultats obtenus par les élèves lors de certaines évaluations sommatives à savoir ;

-celles intervenant à la fin de la leçon

-celles de fin de séquences

Il a aussi fallu, avoir recours à une grille d'observation , nous permettant de procéder à une observation guidée, pour mieux conduire nos investigations. En effet pendant le déroulement de la leçon de conjugaison nous sommes descendu dans les salles de classe et avons assisté à la leçon. Ceci pour découvrir le comportement affiché par les élèves . Nous avons pu nous apercevoir que les attitudes des élèves différent , que la description que nous pouvons faire de ces comportements, concorde avec les déclarations obtenues lors des entretiens avec les chargés de classe. Ainsi, nous proposons une esquisse d'une grille d'observation comportant certaines informations que nous avons recueillies sur le terrain.

**Tableau 14 :** Esquisse d'une grille d'observation décrivant le comportement de l'élève lors d'un exercice de fin de leçon.

Réponses données			Description
Bonnes	Pas très bonnes	Mauvaises	
116			L'élève semble bien comprendre l'exercice . Il répond bien et sans hésitation aux questions posées. Il justifie correctement les réponses qu'il a lui-même données .
	208		<b>L'élève semble bien comprendre l'exercice . Il répond en prenant un peu de temps pour réfléchir , il donne les réponses justes . Il essaie de justifier correctement sa réponse en prenant un peu plus de temps.</b>
		77	L'élève semble comprendre partiellement l'exercice . Il répond aux questions en prenant (un peu plus) de temps . Ses réponses comportent une ou deux erreurs . Il ne parvient pas à justifier clairement ses réponses .
		07	L'élève semble ne pas avoir compris l'exercice . Il propose des réponses erronées ou alors , il ne répond pas ; par manque d'intérêt , par manque de connaissances .

**Source :** données recueillies sur le terrain

De cette grille d'observation , il apparait que plus des trois-quarts des élèves participent activement à la leçon et y accorder de l'importance ou un grand intérêt . Le nombre de ceux qui ne s'y intéressent pas beaucoup est bas , comme l'est aussi celui de ceux qui ne donnent pas de bonnes réponses à la fin de la leçon .

- Le dispositif expérimental

Pour observer les effets que pourrait avoir les stratégies d'enseignement sur le comportement scolaire des élèves , nous avons opté pour une étude exploratoire.

Ce modèle nous permet de travailler avec des écoles différentes , où nous aurions eu au préalable l'entretien avec les chargés de classe du CM1 .

Ainsi, nous aurons recours aux notes chiffrées individuellement attribuées à l'exercice de conjugaison .

### **3 . 4. 2. Justification des techniques utilisées**

C'est à l'évaluation sommative que nous avons eu recours pour vérifier autant le niveau d'acquisition des connaissances que l'assimilation des connaissances au moment de la restitution .

### **3 .4. 3 . Difficultés rencontrées**

Lors des premières descentes sur le terrain , nous avons été buté à la suspicion des chargés de classe qui se méfiaient de nous malgré nos explications leur signifiant que ; notre descente n'était en rien une quelconque inspection . Une autre difficulté a résidé dans le fait qu'il a fallu amener les maîtres à modifier leur emploi du temps , pour pouvoir dispenser hebdomadairement pendant quelques temps les leçons de conjugaison .

### **3 .4 . 4 . Procédé d'analyse des données**

La manipulation des données collectées sur le terrain s'est fait à la main et s'est opérée en deux principales phases qui sont :

- le dépouillement
- l'analyse statistique

\*Le dépouillement :

Une fois le questionnaire récupéré nous avons procédé au dépouillement . Sachant qu'il existe le dépouillement sur ordinateur et le dépouillement manuel nous avons opté pour le dernier type , vu la taille réduite de notre échantillon . Les résultats obtenus ont été

consignés sous forme de fréquence et de pourcentage d'abord sur un tableau noir, puis sur une fiche de dépouillement . Le pourcentage se calcule ainsi qu'il suit :

$$P = \frac{f_o}{N} \times 100 \text{ avec } f_o = \text{fréquence observée}$$

$$N = \text{taille de l'échantillon}$$

P = pourcentage

\* L'outil statistique

Le choix d'un instrument de vérification des hypothèses ne se fait pas au hasard. Le chercheur choisit son instrument statistique en fonction de sa recherche . La recherche que nous menons étant de type relationnel le , celle-ci peut avoir pour outil statistique fiable que le khi-carré, pour voir si nos deux variables sont en relation ou indépendantes . Cet va outil donc nous permettre de façon générale , de voir si la remise en question par le maître de ses stratégies d'enseignement en conjugaison a une influence sur les performances pédagogiques de l'élève du CM1 . Il est noté  $X^2$  et se calcule à l'aide de la formule suivante :

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} \quad \text{avec } X^2 = \text{khi-carré}$$

$f_o$  = fréquence observée

$f_t$  = fréquence théorique

Le calcul de la fréquence théorique obéit à la formule suivante :

$$f_t = \frac{T_c \times T_l}{N} \quad \text{avec } f_t = \text{fréquence théorique}$$

N

$T_c$  = total colonne

$T_l$  = total ligne

N = effectif de l'échantillon

La fréquence théorique est celle qui est attribuée à chaque fréquence dans le tableau de contingence. Ce dernier est appelé ainsi parce qu'il établit la relation entre deux évènements qui peuvent arriver ou non . Ceci veut dire que dans nos tableaux de contingence, nous aurons une entrée pour la variable indépendante et une autre pour la variable dépendante de chaque hypothèse. C'est donc ce tableau qui nous permettra de vérifier nos hypothèses .

La vérification des hypothèses proprement dite va s'effectuer en sept (07) étapes qui vont partir de la formulation des hypothèses alternative et nulle à la conclusion, en passant par le choix de l'erreur probable, le degré de liberté, le calcul statistique et les règles de décision.

En ce qui concerne la marge d'erreur , nous retenons  $\alpha$  (alpha ) = 0,05 et le degré de liberté (ddl) se calcule :

$$d. d. l. = ( n_c - 1 ) ( n_l - 1 )$$

avec le nombre de colonnes et le nombre de lignes du tableau de contingence, on obtient le degré de liberté dès lors qu'on ôte une unité à chaque valeur avant de la factoriser.

Dans ce troisième chapitre qui s'achève, il a été question de la préparation et de l'organisation de l'enquête



*Troisième partie*

**CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE**

## *Chapitre 4*

# **PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEES**

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de présenter les résultats, de les analyser, de vérifier les hypothèses et d'interpréter les résultats. Il traite des procédures à suivre pour effectuer l'analyse globale, des informations recueillies et examinées, pour vérifier leur fiabilité, par le regroupement, pour interpréter ou donner un sens aux résultats; pour présenter et valider les résultats.

#### 4.1. PRESENTATION DES RESULTATS .

Présentation ici renvoie au fait de successivement présenter les résultats liés aux effectifs et à nos hypothèses de recherche .

Les tableaux qui sont présentés dans cette rubrique seront ceux qui ont trait à l'objet de notre recherche , dans l'arrondissement de Yaoundé VI notamment , des écoles de Symbock, Acacias groupe 1, groupe 2, groupe 3 et groupe 4, les effectifs sont les suivants :

**Tableau 15** : répartition des effectifs des classes lors des évaluations de fin de leçon .

Ecoles	Effectif prévu	Effectif disponible	pourcentage
Symbock	52	49	94.23 %
Acacias 1	105	99	94.28 %
Acacias 2	84	82	97.61 %
Acacias 3	91	87	95.60 %
Acacias 4	98	91	92.85 %
Total	430	408	94.88 %

**Source** : données recueillies sur le terrain

- 94.23% assistent à la leçon à Symbock
- 94.28% assistent à la leçon à Acacias 1
- 97.61% sont présents en classe à Acacias 2
- 95.60% sont présents en classe à Acacias 3
- 92.85% sont présents en classe à Acacias 4

Il ressort de ce tableau que 94.88% sont présents, 5.12% sont absents, le taux de présence en classe est élevé tandis que le taux d'absence est bas. Ces présences et ses

absences ont été notées et relevées pendant les jours auxquels, nous avons assisté au déroulement de la leçon.

**Tableau 16** : répartition des effectifs des classes lors de l'évaluation séquentielle (n° 4)

Ecoles	Effectif prévu	Effectif disponible	Pourcentage
Symbock	52	52	100 %
Acacias 1	105	97	92.38 %
Acacias 2	84	77	91.66 %
Acacias 3	91	79	86.81 %
Acacias 4	98	93	94.89 %
Total	430	398	92.58 %

**Source** : données recueillies sur le terrain

Regroupés pour l'évaluation séquentielle :

- 100% des élèves de l'EP de Symbock ont participé à l'évaluation ,
- 92.38% des élèves de l'EP de Acacias groupe 1 ont participé à l'évaluation ,
- 91.66% des élèves de l'EP de Acacias groupe 2 ont participé à l'évaluation ,
- 86.81% des élèves de l'EP de Acacias groupe 3 ont participé à l'évaluation ,
- 94.89% des élèves de l'EP de Acacias groupe 4 ont participé à l'évaluation .

Il ressort de ce tableau que 92.58% sont présents à l'évaluation , 7.42% sont absents lors de l'évaluation .

#### 4 . 2 . PRESENTATION DES RESULTATS RELATIFS AUX HYPOTHESES DE RECHERCHE

**Tableau 17** : opinion sur la leçon de conjugaison (hypothèse de recherche n° 1 )

Opinion sur la conjugaison	Effectifs		Pourcentage	
	Oui	Non	Oui	Non
Leçon facile à comprendre	307	110	73.62%	26.37%
Leçon de conjugaison importante	73	344	17.50%	82.49%
Amour pour les résumés en conjugaison	285	132	68.34%	31.65%

**Source** : données recueillies sur le terrain

**Tableau 18** : Distribution des avis sur la leçon de conjugaison

Valeur de la conjugaison aux yeux des élèves	Effectif	Pourcentage
Conjugaison : matière très déconsidérée	144	34.53%
Conjugaison : matière déconsidérée	200	47.96%
Conjugaison : matière considérée	73	17.50%
Total	417	100%

**Source** : données recueillies sur le terrain

Cette répartition montre que 34.53% affirment ne pas trouver de la valeur dans cette discipline, 47.96% affirment ne pas vraiment aimer la conjugaison et 17.50% disent que la leçon conjugaison est une nécessité pour l'élève du CM1 .

**Tableau 19** : représentation du degré de participation des apprenants relevé pendant le déroulement de la leçon de conjugaison .

Participation active à la leçon de conjugaison	Effectif	Fréquence cumulée en pourcentage
Basse	110	26.37
Moyenne	92	22.06
Elevée	215	60.19
Totaux marginaux	417	100

**Source** : données recueillies sur le terrain

- 26.37% des élèves ne s'adonnent pas vraiment à la leçon de conjugaison ;
- 22.06% des élèves participent moyennement à la leçon de conjugaison ;
- 60.19% des élèves participent activement à la leçon de conjugaison

**Tableau 20** : Opinion sur le comportement face aux évaluations (hypothèse de recherche n°2)

Opinion sur le comportement face aux évaluations	Effectifs		Pourcentage	
	Oui	Non	Oui	Non
Participation active au cours de la leçon	307	110	73.62%	26.37%
Devoirs faits à la maison	202	215	48.44%	51.55%
Révision à la maison	199	272	47.72%	65.22%

**Source** : données recueillies sur le terrain

## VERIFICATION DES HYPOTHESES

La vérification de HR1

Rappel de HR1 ; plus de trois quart des élèves obtiennent de bonnes notes à l'évaluation de fin de leçon de conjugaison .

Première étape : formulation des hypothèses statistiques .

Hypothèse alternative (Ha) : il existe une relation entre l'enseignement dispensé et les notes obtenues par les élèves en fin de leçon .

Hypothèse nulle (Ho) : il n'y a aucun lien entre l'enseignement dispensé et les bonnes notes en fin de leçon .

Deuxième étape : présentation du seuil de confiance ( $\alpha$ ) .

Dans le cadre de notre étude , la marge d'erreur est de 5% donc  $\alpha$  est de 0,05 .

Troisième étape : calcul du khi carré .

Nous allons d'abord construire le tableau de contingence qui révélera les fréquences observées et les fréquences théoriques .

**Tableau 21** : Contingence entre le comportement des élèves et la participation active à la leçon de conjugaison .

V.D. : la participation active à la leçon de conjugaison (plus des trois quart des élèves)	V.I. : le comportement des élèves (répondent correctement aux questions)						Totaux marginaux
	très désintéressé		désintéressé		intéressé		
	fo	ft	fo	ft	fo	ft	
Basse	84	37.98	18	52.75	8	19.25	110
Moyenne	12	31.76	56	44.12	24	16.10	92
Elevée	48	74.24	126	103.11	41	37.64	215
Totaux marginaux	144		200		73		417

**Source** : données recueillies sur le terrain

En considérant les totaux marginaux , la moindre participation s'élève à 110 , la moyenne participation se situe à 92 et la participation qui s'avère élevée se situe autour de 215 donc plus de la moitié des effectifs .

**Tableau 22** : calcul statistique du  $X^2$

fo	ft	$f_o - f_t$	$f_o - f_t - 0.5$	$(f_o - f_t - 0.5)^2$	$\frac{1}{f_t}(f_o - f_t - 0.5)^2$
84	37.98	46.02	45.52	91.04	54.55
12	31.76	-19.76	-20.26	-40.52	-12.92
48	74.24	-26.24	-26.74	-53.48	-9.63
18	52.75	-34.75	-35.25	-70.5	-23.55
56	44.12	11.88	11.38	22.76	2.93
126	103.11	22.89	22.39	44.78	4.86
8	19.25	-11.25	-11.75	-23.5	-7.17
24	16.10	7.9	7.4	14.8	3.40
11	37.64	-26.64	-27.14	-54.28	-19.56
$\Sigma=417$	$\Sigma=417$				-7.09

**Source** : tableau conçu par nous-même

Quatrième étape : calcul du degré de liberté et détermination de la valeur critique

A partir du nombre de colonnes et du nombre de lignes du tableau de contingence qui précède , le calcul va se faire de manière suivante :

$$\begin{aligned} \text{d.d.l.} &= (n_1-1)(n_c-1) \\ &= (3-1)(3-1) \\ &= 4 \end{aligned}$$

(  $X^2$  lu ) ; au seuil  $\alpha = 0.05$  et au d.d.l. = 4 , nous pouvons déduire à partir de la table du  $X^2$  que le  $X^2$  lu de notre première hypothèse de recherche est égale à 9.49 .

Sixième étape : conclusion .

A la lumière de la décision qui vient d'être prise ci-dessus nous pouvons conclure qu'il n'y a pas un lien significatif entre la présence des élèves en classe pendant la leçon de conjugaison au primaire et leur participation active au cours de conjugaison au primaire . Malgré leur présence massive en classe, on en vient à conclure que les élèves se manifestent physiquement dans la salle mais, mentalement il n'y accorde pas une grande importance. On peut donc oser soutenir l'idée selon laquelle, l'effort de conscientisation reste à faire; d'où une remise en question des stratégies par le maître. Par conséquent, notre hypothèse de recherche est invalide. Ce qui veut dire , en d'autres termes que, malgré un taux de présence élevé des élèves en classe au cours de la leçon de conjugaison, celle-ci demeure une matière qui n'est; ni bien valorisée, ni de grand intérêt pour l'élève .

Vérification de HR2 .

Rappel de HR2 : plus de la moitié des élèves n'obtiennent pas de bonnes notes aux évaluations séquentielles.

Première étape : formulation des hypothèses statistiques .

Hypothèse alternative (  $H_a$  ) : il y a un lien significatif entre l'acquisition des connaissances en classe et la restitution aux évaluations séquentielles .

Hypothèse nulle (  $H_o$  ) : il n'existe aucun rapport l'acquisition des connaissances en classe et les bonnes notes obtenues aux évaluations séquentielles .



Deuxième étape : présentation du seuil de signification .

$$\alpha = 0.05$$

Troisième étape : calcul du khi-carré .

Le calcul du khi-carré va débiter par la construction du tableau de contingence . C'est ce tableau qui révélera les fréquences observées et les fréquences théoriques .

**Tableau 23** : Contingence entre le nombre des élèves et l'obtention de bonnes notes aux évaluations séquentielles

fo	ft	/ fo-ft /	/fo-ft/-0.5	(/fo-ft/-0.5)2	ft(/fo-ft/-0.5)2
55	22.41	32.59	31.5	63	44.27
24	21.34	2.66	2.16	4.32	0.21
10	45.24	-35.24	-35.74	-71.48	-28.23
37	57.91	-20.91	-21.41	-42.82	-7.91
48	55.15	-7.15	-7.65	-15.3	-1.06
145	116.13	28.87	28.37	56.74	6.93
13	24.67	-11.17	-11.67	-23.34	-5.52
28	23.50	4.46	3.96	7.92	0.66
57	49.82	7.18	6.68	13.36	0.89
$\Sigma=417$	$\Sigma=417$				10.24

**Source** : tableau conçu par nous-même

$$X^2 = 10.24$$

Quatrième étape : calcul du degré de liberté

$$d.d.l. = (nc - 1) (nl - 1)$$

$$= (3 - 1) (3 - 1)$$

$$= (2) (2)$$

$$= 4$$

$$d.d.l. = 4$$

Cinquième étape : détermination de la valeur critique de  $X^2_{lu}$  .

En nous référant au d.d.l. ci-dessus nous pouvons déduire que  $X^2_{lu}$  au seuil  $\alpha = 0.05$  est égal à 0.49 .

$X^2_{corr} = 10.24$  est supérieur au  $X^2_{lu} = 9.49$  .  
 $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée ; donc , HR2 est validée .

- Septième étape : conclusion

Compte tenu de la décision qui en résulte ,il incombe de conclure qu'il existe un lien significatif entre la considération des leçons de conjugaison par les élèves et la restitution faite lors des évaluations séquentielles .

**Tableau n° 24** : Calcul du coefficient de contingence

recherche de Hypothèse	$X^2_{cal}$	$\alpha$	d.d.l.	Déviation	Décision	Coefficient de contingence
HR1		0.05	4	$X^2_{cal} < X^2_{lu}$	Non validée	
HR2	10.24	0.05	4	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Validée	$C=0.007 < 0.49$ , lien faible

Ce qui résulte de calcul est que HR1 est non validée et HR2 est validée. Le nombre d'élèves qui répondent correctement aux questions à la fin de leçon n'est pas élevé donc, le nombre de ceux qui donnent les réponses attendues par le maître n'est ni satisfaisant en classe, ni satisfaisant en composition où très peu réussissent à obtenir la note de 4/4 en conjugaison.

**Tableau n° 25** : Récapitulatif de la vérification des hypothèses de recherche .

Hypothèse		$\alpha$	d.d.l.	Valeur des $X^2$		Comparaison des $X^2$	Décision	Conclusion	
				$X^2_{cal}$	$X^2_{lu}$			HR	
H.G.	HR								
	HR1	0.05	4			$X^2_{cal} < X^2_{lu}$	Ha est refusée et Ho acceptée	HR1 infirmée	
	HR2	0.05	4	10.24		$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Ha est acceptée et Ho refusée	HR2 confirmée	HG ne peut être confirmée à 100 %

Au terme de ces résultats , notre hypothèse générale (HG) ne peut pas être confirmée à 100% .

**CHAPITRE 5 :**  
**Interprétation des résultats**  
**et recommandations**

Dans ce chapitre aura lieu l'interprétation des résultats et les recommandations issues des résultats de l'enquête qui a été menée .

### **5.1 Interprétation des résultats.**

L'interprétation des résultats ici consiste à en livrer le sens dans le contexte théorique de la recherche , à en livrer le sens avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent . Il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la dans la problématique d'ensemble , de montrer leur pertinence dans la discipline concernée , et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats .

Le problème de recherche repose au départ sur les conséquences découlant de l'enseignement de la conjugaison au niveau 3 . Les conséquences peuvent être multiples celles de ce travail tournent autour de la question de recherche qui souligne l'impact que devraient avoir les stratégies d'enseignement dans la réversibilité attendue des élèves . Au terme de notre travail , au cours de l'interprétation des résultats ; il est question de voir entre autre :

- \*la contribution à la solution au problème de recherche ;
- \* comment la problématique s'en trouve enrichie ;
- \* le type de concept qu'il faudra ajouter ou modifier au sein d'une théorie ;
- \* la façon donc le concept se trouve modifier au sein de la théorie ;
- \* la modification si possible de la théorie par les résultats obtenus ;
- \* la recherche qu'il faudra maintenant entreprendre .

A) Le lien entre la présence physique des élèves en classe et la participation active à la leçon de conjugaison (étant entendu que cette participation active est analysée sous forme de réponses correctes données dans les délais par l'élève à l'exercice qui clôt la leçon). La présence des élèves dans la salle de classe n'inclut pas le fait qu'ils participent activement à la leçon de conjugaison. Malgré le fait que nous avons observés les élèves pendant le déroulement d'une leçon de conjugaison ( cf. esquisse d'une grille d'observation ) , il serait aisé de conclure que la part que prennent les élèves à ce cours , est presque totalement dénuée de tout intérêt . Donc le chargé de classe devrait revoir sa manière de procéder pour amener l'élève/l'apprenant à trouver de l'intérêt , à désirer participer activement à la leçon ; donc à contribuer aisément à la construction des connaissances en matière de conjugaison .

Pour ce qui est de cette hypothèse à savoir : les élèves semblent participer activement à la leçon de conjugaison , le raisonnement adductif est de mise : cette hypothèse infirmée nous conduit à la formulation d'une nouvelle hypothèse . On pourrait entre autre hypothèses proposer celle-ci :

- la prestation professionnelle d'un enseignant dans sa salle de classe influence grandement la prise de conscience de ses élèves.
- les méthodes et techniques en pédagogie influent sur l'attitude responsable, sur le comportement de l'élève et sur son amour pour la leçon.
- l'engouement d'un élève lors du déroulement de la leçon , dépend des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage mises en pratique .

B) Le lien entre la majorité des élèves et l'obtention ou non des bonnes notes en composition.

Ce lien existe et a un impact considérable. Les élèves du niveau 3 du primaire n'accordent pas véritablement une grande importance à la discipline conjugaison. Le maître doit donc en principe se remettre en question et revoir ses stratégies d'enseignement . Pendant le déroulement de la leçon de conjugaison il devrait aussi améliorer les stratégies d'apprentissage .

Ainsi, le raisonnement que nous pouvons tenir ici est tel que : si les élèves ne restituent pas fidèlement les connaissances acquises, et donc que cela entraîne les résultats ( performances ) observées, alors la conséquence qui pourra en découler est que le chargé de classe est interpellé pour réviser ses stratégies (méthodes, techniques, styles et procédés ) .

## **5 . 2 . Recommandations .**

Au départ de notre recherche, notre dessein était le comportement scolaire des élèves au regard des stratégies d'enseignement mises sur pied par les chargés de classe, pour la leçon de conjugaison. Pour ce fait nous avons essayé dans les lignes qui composent ce mémoire de faire le tour de notre sujet. Après avoir recueilli les information par ci et par là, et surtout après avoir écouté les acteurs, que pouvons – nous proposer comme solution ?

La conjugaison est une activité qui possède certaines qualités essentielles ; en plus de rejoindre des objectifs d'apprentissage, elle est destinée à produire un sentiment de satisfaction aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant, cette satisfaction sera d'autant plus

grande pour l'élève si celui-ci a eu une part d'initiative dans l'organisation et la mise au point du travail en classe.

Comme nous l'avons constaté à travers notre descente sur le terrain, la conjugaison semble être une matière déconsidérée par l'élève. C'est une matière qui appelle à la rénovation des stratégies d'enseignement par le maître. L'élève/apprenant ne fait pas montre d'une sincère participation à la leçon de conjugaison. Pendant qu'il travaille, assez bien aux multiples évaluations sommatives de fin de leçon, il n'en ait pas de même de l'évaluation séquentielle. En outre, les chargés de classe ne trouvent pas véritablement d'inconvénient à cela, à partir du moment où, pratiquement chacun d'eux nous a fait comprendre que le comportement affiché par les élèves était une récurrence, une situation normale observée tous les ans.

Certains enseignants pensent que pour valoriser la conjugaison en langue française, pour rendre attrayante la leçon de conjugaison aux yeux des élèves, une part de responsabilité incombe aux dirigeants. Responsabilité due au fait qu'il leur est demandé, de mettre à disposition des ouvrages / documents typiques pour l'enseignement de la conjugaison.

Toutefois notre rencontre avec ces mêmes chargés de classe nous a permis de comprendre qu'on peut améliorer le comportement scolaire des élèves à travers une révision stricte des stratégies d'enseignement, en faveur d'une valorisation accrue de la conjugaison en langue française. Le chargé de classe se doit tout d'abord de cibler les objectifs ou les compétences et de décrire les productions qu'il attend. Il doit respecter les principes prescrits pour l'élaboration d'une stratégie d'enseignement, il doit se pencher sur l'essentiel avec précision, il doit se référer aux fondements de base prescrits pour l'enseignement de la conjugaison, par le système éducatif. L'enseignant devrait faire preuve d'humilité quand il rencontre des difficultés dans la pratique de ses activités pédagogiques car le fait de solliciter l'aide de ses collaborateurs quand on est coincé a souvent été chose édifiante et même source d'épanouissement dans la vie professionnelle. En outre l'enseignant devrait d'abord aimer sincèrement son activité professionnelle ; toutes les disciplines qu'il dispense pour déceler toute l'importance qu'il y a ; à les enseigner. En tenant compte de la nécessité de l'acquisition des connaissances enfouies dans les matières scolaires, l'enseignant, on peut le dire a l'obligation de conscientisation de ses élèves sur toutes les matières au programme. Nous avons vu que l'enfant a une attitude désintéressée vis-à-vis de la leçon de conjugaison mais, qu'il faut l'amener à avoir une opinion positive, par exemple en le conscientisant.

Nous pensons aussi que la plume du scripteur, doit se pencher d'une manière précise sur la confection des manuels scolaires, plus convenables pour l'enseignement/apprentissage de la conjugaison au primaire. Ainsi, il ne reviendra plus au système éducatif en place, que le soin de donner quitus ; en les validant et en les introduisant au programme pour le confort de tous.

Par ailleurs, s'il incombe aussi de dire un mot à l'endroit de l'élève, nous dirons que l'élève étant l'un de ceux pour qui l'acquisition des connaissances est bénéfique autant qu'elle l'est pour l'évolution de la société toute entière, il ne doit pas choisir aimer certaines matières au niveau primaire. Quand bien même certaines disciplines lui sont antipathiques, cela ne doit en aucun cas justifier une attitude de désintéressement. L'élève est une personne appelée à recevoir les leçons d'un maître, c'est une personne qui postule le titre de futur intellectuel d'où, il doit donc être un bon candidat.



# CONCLUSION

Au moment où nous mettons un terme à notre étude, si nous pensons avoir apporté quelque chose à la science pédagogique, nous n'avons pas cependant la certitude d'avoir épuisé le sujet complètement. Notre préoccupation tout au long de ce travail était de chercher l'influence / l'impact de la façon d'enseigner la conjugaison sur l'acquisition des connaissances par l'élève. Pour y arriver, nous avons émis des hypothèses sur la réversibilité des connaissances observée auprès des élèves. Une idée vague et des rencontres nous ont permis de vérifier la véracité pouvant sortir de nos suppositions. Ainsi une hypothèse parmi les deux émises a été infirmée ,et une a été confirmée . Notre étude en définitive a des avantages en ce sens qu'elle permet d'avoir une infime idée sur le rôle que peut jouer les stratégies d'enseignement sur la passivité ou l'activité d'un élève à l'école. Mais, l'attitude de l'élève à l'école dépend certainement de multiples facteurs qui peuvent favoriser ou non son succès et sa réussite. C'est pour cette raison que nous osons croire qu'il faut continuer la recherche en ciblant le processus d'enseignement / d'apprentissage au primaire. Plusieurs études peuvent probablement prolonger la nôtre ; la recherche peut s'étendre sur divers points dont entre autres :

- le contenu des enseignements en conjugaison au primaire,
- l'évaluation du déroulement du processus enseignement/apprentissage en conjugaison au primaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN , Propos sur l'éducation , suivi de pédagogie enfantine (1933) , Paris , P.U.F. ,coll, quadrique ,1966 .
- ARDOINO , J, BERGER , G., d'une évaluation, en miettes à une évaluation en actes, 1989.
- BERSTEIN , B , : Langage et classe sociales : code socio linguistique et contrôle social, trad , franc, Paris, édition 1975.
- BOURDIEU , P, PASSERON , J , La Reproduction, pour une théorie du système d'enseignement , Paris ,édition de minuit , 1970 . t
- BOUVREY , P, Les Recherches sur les effets école et sur les effets maitres, revue française de pédagogie , 1994 .
- CHARMEUX ,E, Apprendre à utiliser les formes verbales, DEI , E de vichy 2009
- DEWEY M., Démocratie et Education, trad. franç., Paris, A. Colin, 1990.
- DURRU-BELLAT M. L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie, Paris, Le Seuil, 2006
- FREINET ,C , Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie de l'école, ICEM – pédagogie Freinet 2003.
- GRAWITZ, M, Méthode des sciences sociales, Dalloz, 18<sup>ème</sup> édition, Paris 1979.
- LEGENDRE-BERGERON M.-F., Lexique de la psychologie de Jean Piaget, Québec, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1950.
- LIEURY , A , et coll ,Manuel de psychologie e l'éducation et de la formation, Paris, Dunod, 1996 .
- MEDICI. A., L'éducation nouvelle, Paris, PUF, coll, que sais-je ? n°14.
- PERRENOUD , PH, La Formation des enseignants, entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.
- ROGERS , X, Analyser une action d'éducation ou de formation , Bruxelles, Deboeck , 1997.
- SKINNER F.B. Pour une Science du Comportement : le behaviorisme, Neufchatel, Delachaux et Niestlé, 1979.

### **Pages Web / Internet .**

Firefox HTML. Document, Grammaire, conjugaison et orthographe, .htm repéré le 27 Avril 2016 à [File:///c: Document and settings /Administrateur/ Mes d.](file:///c:/Document%20and%20settings/Administrateur/Mes%20d.)

Marie la Rochelle / Nadine Bednarz, A propos du cours et de l'éducation - 031697 repéré le 19 Décembre 2015 à Nitro PDF Document.

Royer C. Rq-H5-2 Numéro –complet-v-2 . PDF repéré le 13 Mai 2016 à Microsoft Word-Intro HS2 –ISSN.doc.

Jolibert, Concept repéré le 17 Décembre 2015 à Nitro-PDF Pour.



**ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Questionnaire adressé aux élèves du cours moyen première de quelques écoles de l'arrondissement de Yaoundé sixième.

Ecole primaire publique de .....

CM1..... Fille..... Garçon..... Redoublant .....Non redoublant.....

### I -Opinion sur la leçon de conjugaison.

- A) Est-ce que la leçon de conjugaison est facile à comprendre pour toi ? oui...non...
- B) Valeur de la conjugaison :  
tu considères la leçon de conjugaison beaucoup.....un peu.....pas du tout... ..
- C) Donnes-tu souvent des réponses justes à la fin de la leçon ?  
toujours.....parfois.....rarement.....
- D) Est-ce que tu lis souvent tes résumés de conjugaison à la maison le soir ?  
Oui ...Non ...

### II -Opinion sur la composition.

- A) Est-ce que tu as bien travaillé en conjugaison à la dernière séquence ? Oui...Non....
- B) Est-ce que tu aimes la composition de conjugaison en français ?

Chers élèves nous vous remercions pour votre aimable collaboration.

Date :

## TABLE DES MATIERES

Dédicace.....	i
Remerciements.....	ii
Liste des tableaux.....	iii
Résumé.....	iv
Abstract.....	v
Sommaire.....	vi
Introduction générale.....	1
Première partie : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE.....	6
Chapitre 1 : problématique de la recherche .....	7
1.1 Contexte de la recherche.....	8
1.2 .Formulation et position du problème.....	29
1.3 .Objectif de la recherche.....	37
1.4 .Hypothèses de la recherche.....	38
1.5 .Variables de la recherche.....	39
1. 6 . Délimitation du sujet.....	40
1.7 . Intérêt de la recherche.....	44
Chapitre 2 : revue de la littérature et contexte théorique.....	51
2. 1 . Définition des concepts.....	52
2 . 2 . Revue de la littérature.....	55
2 . 3 . contexte théorique.....	105
Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	125
Chapitre 3 : méthodologie de la recherche .....	126
3 . 1 . le type de recherche .....	128
3 . 2 . population de l'étude.....	128
a) Population cible.....	132
b) population accessible .....	132
3 . 3 . Echantillonnage .....	133
a) Technique d'échantillonnage.....	134
b) L'échantillon.....	135
3 . 4 . Technique de collecte des données.....	137

a) Description de l'instrument de collecte des données.....	138
b) Justification des techniques utilisées (pourquoi ?).....	143
c) Difficultés rencontrées .....	143
d) Procédés d'analyse des données.....	143
Troisième partie : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	146
Chapitre 4 : présentation des résultats , analyse et validation des données .....	147
Chapitre 5 : interprétation des résultats et recommandation .....	157
5.1. Interprétation des résultats .....	158
5.2. Recommandation .....	159
Conclusion générale et perspective.....	162
Bibliographie.....	164
Annexes .....	166