UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Autonomisation de l’apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire : cas du 4ème cycle fondamental et du post-fondamental en section langues de la DCE Mukaza

NKENGURUTSE, Richard; Sous la direction de : Dr. Adelin MPEREJIMANA

2023-08
UB/ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/914

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI /
ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

AUTONOMISATION DE L'APPRENANT EN CLASSE DE FLE DANS UNE LEÇON DE GRAMMAIRE : CAS DU 4ème CYCLE FONDAMENTAL ET DU POST-FONDAMENTAL EN SECTION LANGUES DE LA DCE MUKAZA

Par

Richard NKENGURUTSE

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère.

SPECIALITE : Didactique du Français Langue Etrangère

Sous la direction de :

Dr. Adelin MPEREJIMANA

Bujumbura, août 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr Pacifique DOCILE

Secrétaire du Jury : Pr Clément BIGIRIMANA

Directeur de mémoire: Dr Adelin MPEREJIMANA

DEDICACE

A nos chers parents ;

A nos frères et sœurs ;

A toi cher ami Anicet NIYONDAVYI ;

A tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Nos sincères remerciements s'adressent à toute personne qui a contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire.

Nous pensons plus particulièrement au Docteur Adelin MPEREJIMANA, Directeur de ce travail qui, malgré ses multiples fonctions, a accepté volontiers de nous guider. Ses précieux conseils et sa patience nous ont été d'une grande utilité.

Notre sentiment de reconnaissance va également aux professeurs du Master « Didactique du Français Langue Etrangère » pour leur formation tant scientifique qu'humaine.

Nous disons également merci aux enseignants de français qui ont consacré leur temps pour nous fournir gratuitement des informations dont nous avions besoin lors de notre enquête.

Nos remerciements s'adressent aussi à nos chers camarades de classe en didactique de FLE. Nous ne pouvons pas ne pas les mentionner ici car, grâce à leurs encouragements, nous avons pu venir à bout de notre travail.

Nous serions ingrat si nous oublions la contribution de notre cher père, FUGUTIRA François. A part son soutien matériel, son amour de l'école et son optimisme, nous ont été d'une grande inspiration. Merci aussi à notre chère mère, NAHIMANA Odile, qui a maintes fois accepté de serrer sa ceinture pour que son fils ne trouve pas de prétextes de s'absenter à l'école.

RESUME

Notre travail porte sur l'autonomisation de l'apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire : cas du 4ème cycle fondamental et du post fondamental en section langues. L'objectif est d'analyser la plus-value de l'autonomisation de l'apprenant dans l'apprentissage, plus particulièrement dans une leçon de grammaire. Il est aussi question de voir si réellement les enseignants de français appliquent la pédagogie de l'autonomie, c'est-à-dire une pédagogie qui responsabilise l'apprenant en lui donnant des tâches à accomplir et, au cas contraire, identifier les obstacles qui empêchent cette autonomisation. Pour y arriver, nous avons menée deux types d'enquête : l'enquête par questionnaire qui nous a permis de recueillir des données auprès des enseignants et l'enquête par observation d'une leçon de grammaire en classe pour compléter les résultats recueillis au moyen d'un questionnaire.

Ainsi, au terme de notre recherche, nous avons constaté que l'apprentissage en autonomie est plus productif qu'un apprentissage de type transmissif. Il est plus productif car il place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage et, comme résultats, il responsabilise l'apprenant, augmente sa motivation et sa créativité. L'autonomie prépare également l'apprenant à se débrouiller seul dans des situations complexes. Dans une leçon de grammaire, l'apprentissage en autonomie fait que l'apprenant s'approprie des outils de communication que fournit cette composante linguistique.

Malgré l'utilité de l'autonomisation de l'apprenant, nous avons constaté que les enseignants ont des difficultés par rapport à l'application des nouvelles approches pédagogiques favorisant l'autonomisation. Ces difficultés sont liées surtout aux effectifs élevés en classe, au manque de formation suffisante en ce qui concerne l'utilisation des nouvelles approches pédagogiques en classe, à l'insuffisance des matériels didactiques, au travail sous pression, etc.

C'est pourquoi nous avons formulé quelques recommandations, notamment envers les enseignants, malgré les difficultés, de fournir plus d'efforts afin d'accompagner chaque apprenant vers un apprentissage autonome et envers le gouvernement via le ministère de l'éducation de mettre en place des conditions favorables à la pédagogie de l'autonomie.

Mots clés : autonomisation, grammaire, enseignement/apprentissage, enseignant, apprenant.

ABSTRACT

Our work focuses on the empowerment of the learner in a grammar lesson with teachers of the 4th fundamental cycle and the post fundamental language section. The objective is to analyze the added value of learner empowerment in learning, more particularly in a grammar lesson. It is also a question of seeing if French teachers really apply the pedagogy of autonomy in a grammar lesson and, if not, identify the obstacles that prevent this autonomy. To achieve this, we conducted two types of survey: the survey by questionnaire which allowed us to collect data from teachers and the survey by observation to complete the results collected by means of a questionnaire.

Thus, at the end of our research, we found that learning in autonomy is more productive than learning of the transmissive type. It is more productive because it places the learner at the center of the teaching/learning process and, as a result, it empowers the learner, increases their motivation and creativity. Autonomy also prepares the learner to manage on their own in complex situations. In a grammar lesson, learning independently means that the learner appropriates the communication tools provided by this linguistic component.

Despite the usefulness of learner empowerment, we found that teachers struggle with the application of new pedagogical approaches that promote empowerment. These difficulties are mainly linked to the large number of students in class, the lack of sufficient training with regard to the use of new pedagogical approaches in the classroom, the inadequacy of teaching materials, work under pressure, etc.

This is why we have made some recommendations, in particular to teachers, despite the difficulties, to make more efforts to accompany each learner towards autonomous learning and to the government via the Ministry of Education to put in place favourable conditions for the pedagogy of autonomy.

***Keywords**: empowerment, grammar, teaching/learning, teacher, learner.*

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS viii

LISTE DES TABLEAUX ix

AVANT-PROPOS x

INTRODUCTION GENERALE 1

1. Motivation du sujet 2
2. Problématique de la recherche 2
3. Hypothèses 4
   3.1. Hypothèse globale 4
   3.2. Hypothèses spécifiques 4
4. Objectifs 4
   4.1. Objectif global 4
   4.2. Objectifs spécifiques 4
5. Méthodologie de recherche 5
6. Articulation du travail 5
7. Délimitation du sujet 6

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE DU TRAVAIL 7

I.1. Élucidation des concepts clés 7
   I.1.1. La notion de pédagogie de l'autonomie 7
   I.1.2. Utilité de l'autonomie de l'apprenant en classe 9
      I.1.2.1. L'autonomie responsabilise l'apprenant 9
      I.1.2.2. L'autonomie rend l'apprenant compétent 9
   I.1.3. La motivation avec l'enseignement/apprentissage 10
   I.1.4. La grammaire 12
      I.1.4.1. Pourquoi apprendre la grammaire ? 12

I.1.4.2. La grammaire et l'enseignement de l'oral 13
I.1.4.3. La grammaire et l'enseignement de l'écrit 14
I.1.5. La notion de compétence communicative 14
I.2. Les principales méthodologies d'enseignement des langues 14
I.2.1. La méthodologie traditionnelle 15
I.2.1.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle 15
I.2.1.2. L'enseignant et l'apprenant dans la méthodologie traditionnelle 16
I.2.2.La méthodologie directe 17
I.2.3. La méthodologie active 18
I.2.4. La méthode audio-orale 18
I.2.5. La méthodologie Structuro-Global Audio-visuelle (SGAV) 19
I.2.5.1. Son origine 19
I.2.5.2. La grammaire dans la méthodologie SGAV 20
I.2.5.3. Avantages et inconvénients de la méthodologie SGAV 20
I.2.6. L'approche communicative 20
I.2.6.1. L'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative 21
I.2.6.2. Le statut de l'apprenant dans l'approche communicative 22
I.2.6.3. Le statut de l'enseignant dans l'approche communicative 22
I.2.7. L'approche par compétence(APC) 23
I.3. Quelle méthodologie faut-il pour la pédagogie de l'autonomie dans une leçon de grammaire ? 24
CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE 27
II.1. Choix du terrain d'enquête 28
II.2. Population d'enquête 28
II.3. L'échantillonnage 29
II.4. L'enquête 30
II.4.1. La pré-enquête 30
II.4.2. L'enquête proprement dite 31
II.5. Difficultés rencontrées 31
II.6. Les résultats d'enquête 31
II.6.1. L'enquête par questionnaire 31
II.6.1.1. Contribution de la grammaire dans l'acquisition de la langue française 32
II.6.1.2. Motivation des apprenants 33

II.6.1.3. Procédés méthodologiques dans l'enseignement de la grammaire 35
II.6.1.4. Traitement de l'erreur dans une leçon de grammaire 36
II.6.1.5. Gestion de l'autonomie des apprenants dans une leçon de grammaire 38
II.6.1.6. Identification des enquêtés 40
II.6.2. L'enquête par observation directe en classe 41
II.6.2.1. La classe A 41
II.6.2.2. La classe B 42
II.6.2.3. La classe C 44
II.6.2.4. La classe D 45
II.6.2.5. La classe E 46
CHAPITRE III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 48
III.1. Obstacles à l'autonomisation de l'apprenant 48
III.1.1. Des méthodologies moins performantes et mal appliquées 48
III.1.2. Faible taux de participation dans une leçon de grammaire 49
III.1.3. L'attitude de l'enseignant face aux réponses des apprenants 49
III.1.4. La peur de prendre la parole en classe 50
III.1.5. La gestion d'une classe nombreuse 51
III.1.6. Des formations continues insuffisantes et mal données 53
III.1.7. Les effectifs élevés et les matériels insuffisants 54
III.2. Stratégies pour accroitre l'autonomie de l'apprenant 55
III.2.1. Démystifier la perception de la grammaire chez l'apprenant 56
III.2.2. Faire connaitre aux apprenants l'utilité d'apprendre le FLE 57
III.2.3. Innover pour rendre l'apprenant compétent 58
III.2.4. Le jeu didactique dans une leçon de grammaire 58
III.2.5. La formation et l'auto-formation des enseignants 59
III.2.6. Du temps suffisant pour accroitre l'autonomie de l'apprenant 60
III.2.7. Nécessité de réduire les effectifs en classe 61
CONCLUSION GENERALE 63
Recommandations 66
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 67
ANNEXES 70

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

AC : Approche Communicative

APC : Approche Par Compétence

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEPEBU : Communauté des Eglises Pentecôtistes du Burundi

DCE : Direction Communale de l'Éducation

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

LLF : Langue et Littérature Françaises

LM : Lycée Municipal

MA : Méthodologie Active

MT : Méthodologie Traditionnelle

PPO : Pédagogie Par Objectif

SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 Répartition des enseignants enquêtés par école 30

Tableau n°2: Le niveau de formation des enseignants enquêtés 32

Tableau n° 3 : Grammaire avec les compétences de communication 32

Tableau n° 4 : Grammaire et l'apprentissage de la langue française 33

Tableau n°5 : Leçon la plus motivante chez les apprenants 33

Tableau n° 6 : Motivation des apprenants dans une leçon de grammaire 34

Tableau n° 7 : Source de démotivation dans une leçon de grammaire 34

Tableau n° 8 : Méthodologie(s) utilisée(s) dans une leçon de grammaire 35

Tableau n° 9 Prise de parole dans une leçon de grammaire 35

Tableau n°10 : Exercices de grammaire en classe de FLE 36

Tableau n°11. Perception d'erreur des apprenants par les enseignants 37

Tableau n°12 : Attitude des enseignants vis-à-vis de l'erreur commise par l'apprenant 37

Tableau n°13 : Utilité de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage 37

Tableau n°14 : Attitude de l'enseignant par rapport à l'autonomisation de l'apprenant 38

Tableau n°15 : Rôle de l'apprenant en classe de FLE 38

Tableau n°16 : Nombre élevé d'apprenants et le matériel didactique insuffisant 39

Tableau n°17 : Difficultés liées à la gestion des élèves en classe pour les rendre actifs 39

Tableau n°18 : Ancienneté des enseignants 40

AVANT-PROPOS

Dans la vie, il est important d'apprendre aux jeunes, dès leur très jeune âge, de ne pas compter sur d'autres personnes pour résoudre leurs problèmes car eux aussi en ont assez. D'où il faut leur apprendre à développer eux-mêmes des savoir-être, savoir-faire et savoir-agir qui leur permettront de savoir comment voler de leurs propres ailes pour faire face aux caprices de ce monde afin d'y mener une vie sainte et saine.

L'école est l'endroit idéal pour l'éducation et l'encadrement des jeunes élèves en particulier. Cette dernière doit refléter une bonne image en ce qui est de l'autonomie des apprenants dans toutes les disciplines pour préparer ses lauréats à une vie active qui demande nécessairement l'autonomie. Parmi ces disciplines il y a le français, une langue à ne pas négliger sa maitrise en général et dans notre pays en particulier puisqu'elle est à la fois officielle et langue d'enseignement.

C'est pour cette raison que nous avons décidé de mener une étude autour du sujet intitulé *Autonomisation de l'apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire : cas du 4eme cycle fondamental et du post fondamental en section langues de la DCE MUKAZA* pour voir si les enseignants mettent en application la pédagogie de l'autonomie et si ce n'est pas le cas chercher les causes qui les empêchent de l'appliquer.

INTRODUCTION GENERALE

Au Burundi comme dans le monde entier, en milieu scolaire ou en dehors de celui-ci, il est très important d'apprendre à dépendre de soi-même dans la résolution des situations-problèmes. En effet, le monde, tel qu'il se présente, ne permet à personne de compter sur quelqu'un d'autre. D'où il faut apprendre aux jeunes, dès leur bas âge, à développer eux-mêmes des savoir-être, savoir-faire et savoir-agir. Ce sont ces derniers qui leur permettront de savoir comment voler de leurs propres ailes pour faire face aux caprices de ce monde afin d'y mener une vie saine.

L'école, le meilleur endroit pour l'éducation et l'encadrement des hommes en général et des jeunes élèves en particulier, devrait refléter une bonne image en ce qui est de l'autonomie des apprenants dans toutes les disciplines. Le français, une de ces disciplines dispensées dans le système scolaire burundais et aussi langue d'enseignement, est concerné par cette autonomisation si l'on veut que les apprenants s'approprient correctement cette langue. Et connaitre une langue, c'est d'abord maitriser les lois qui régissent cette dernière, et on ne peut pas parler des lois et des normes d'une langue sans parler de cette composante linguistique qui s'en occupe, la grammaire normative.

Ce qui est constaté ces derniers jours, c'est que la maitrise de cette langue est de plus en plus alarmante. Alors, on peut se poser des questions: L'apprenant serait-il placé au centre de l'activité lors d'une leçon comme c'est une meilleure stratégie d'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier pour lui permettre de s'en approprier correctement ? Comment enseigne-t-on la grammaire? Les enseignants permettent-ils aux apprenants d'accroitre leur autonomie lors d'une leçon de grammaire ?

Comme apprendre c'est faire découvrir et que *« dans son processus d'apprentissage l'apprenant doit être impliqué activement »* PIAGET J. (1966),la pédagogie de l'autonomie qui nie qu' *« enseigner n'est pas transférer les connaissances »* FREIRE P. (2013) mais plutôt une approche qui veut faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il est capable d'accomplir seul avec l'aide de son enseignant, est alors l'une des approches les plus efficaces pour bien apprendre et par conséquent pouvant apporter de meilleurs fruits. C'est pour cette raison que nous avons décidé de mener une étude autour du sujet intitulé ***: Autonomisation de l'apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire : cas du 4eme cycle fondamental et du post fondamental en section langues de la DCE Mukaza.***

1. Motivation du sujet

Nous avons opté à travailler sur ce sujet car nous avons constaté que les méthodologies pédagogiques en vogue accordent, dans leur organisation, une place importante à l'autonomie des élèves. En effet, l'autonomisation de l'apprenant est la meilleure stratégie pour placer l'élève au centre de l'activité d'enseignement/apprentissage. Elle permet aussi à l'enseignant d'aider ses apprenants à découvrir eux-mêmes des solutions aux problèmes qui se posent non seulement en milieu scolaire, mais également en dehors de la classe, c'est-à-dire dans leur vie quotidienne.

Pour bien s'approprier une langue en général et le français en particulier, le sujet concerné doit avoir un rôle prépondérant plus que son maitre dans le processus de son apprentissage. C'est pourquoi il est conseillé à l'enseignant d'encadrer l'apprenant afin d'arriver à la règle, plutôt que de lui donner la réponse toute faite.

Il est alors important que les apprenants soient autonomes dans une leçon de grammaire, car cette dernière est une boite contenant d'outils indispensables pour la communication. Sans la maitrise des règles grammaticales, il sera difficile de bien s'approprier les quatre compétences de communication à savoir l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale.

2. Problématique de la recherche

L'autonomie de l'apprenant, une fois bien appliquée fait de l'apprenant l'acteur principal de ses savoirs. Autrement dit, ce dernier a une grande responsabilité dans son apprentissage. Aussi, en tant qu'autonome, il apprend mieux car chaque personne a sa réaction personnelle devant une situation quelconque comme le souligne Tardif C. (1992 : 91): *« Ce n'est pas parce qu'une personne extérieure enseigne, ou parce qu'on exerce des pressions sur quelqu'un que l'apprentissage va se réaliser. Il s'agit avant tout d'un phénomène personnel intérieur, non transposable. »* De plus, pour que l'élève apprenne avec intérêt, il faut qu'il soit intrinsèquement motivé et c'est lorsqu'il est autonome qu'il éprouve de la motivation interne selon les perspectives cognitivistes et humanistes.

Dans une leçon de grammaire en classe de FLE, l'autonomie de l'apprenant est plus que nécessaire parce que la grammaire est le fondement même de la langue. En effet, apprendre une

langue quelconque exige d'abord de maitriser ses règles de fonctionnement car c'est autour de ces dernières que d'autres notions se construisent.

Les méthodes pédagogiques nouvellement introduites dans l'enseignement à l'école fondamentale du Burundi insistent beaucoup sur l'autonomisation de l'apprenant pour lui préparer à résoudre lui-même des situations-problèmes dans sa vie quotidienne sans beaucoup dépendre d'autrui. L'enseignant de FLE en général et de la grammaire en particulier, lui aussi, pour bien réussir sa tâche, devrait se servir de ces méthodologies favorisant l'autonomisation de l'apprenant.

Malgré l'introduction de ces méthodologies mettant l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage des disciplines en général et particulièrement du français, la maitrise tant de l'écrit et de l'oral de langue française reste à désirer. En effet, ces derniers jours, il se manifeste des difficultés liées à l'expression des apprenants tant à l'oral qu'à l'écrit, y compris ceux des classes terminales voire les lauréats des universités.

Alors, vu l'apport de la grammaire dans l'apprentissage de la langue donnée, on peut se poser les questions suivantes:

- Les enseignants sont-ils conscients de l'importance de l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire ? Auraient-ils des difficultés par rapport à la pédagogie de l'autonomie ?
- Quelle est la contribution de la grammaire par rapport aux compétences communicatives ?
- Quelles méthodologies appropriées pour l'enseignement visant l'autonomie de l'apprenant dans une leçon de grammaire?
- Les apprenants sont-ils suffisamment motivés pour bien s'approprier les connaissances ?

Ce sont les réponses à ces questions qui nous permettront de savoir si l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire est appliquée, et si elle est appliquée correctement.

3. Hypothèses

3.1. Hypothèse globale

L'autonomisation de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage dans le cours de français jouerait un rôle très important pour la bonne maitrise de la langue française.

La grammaire joue le rôle prépondérant dans l'apprentissage des langues en général et du français en particulier.

3.2. Hypothèses spécifiques

- Les enseignants seraient conscients de l'importance de l'autonomisation de l'apprenant mais auraient des difficultés dans l'application de celle-ci en classe.
- La grammaire, cette composante linguistique qui fournit des outils à la compétence communicative, une fois bien maitrisée, contribue efficacement à la communication tant à l'oral qu'à l'écrit.
- L'apprentissage par des méthodes actives dont ressort l'autonomisation serait plus productif que toute autre méthode qui ne met pas l'apprenant au centre des apprentissages.
- Les apprenants ne seraient pas suffisamment motivés afin d'accroitre leur apprentissage autonome.

4. Objectifs

4.1. Objectif global

L'objectif global de ce travail de recherche est de nous enquérir sur l'état des lieux de l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire.

4.2. Objectifs spécifiques

Nous avons comme objectifs globaux de :

- Analyser l'apport de l'autonomisation dans les apprentissages, plus particulièrement dans la leçon de grammaire dans l'enseignement à l'école fondamentale et au post-fondamental.

- Voir si l'autonomisation de l'apprenant en général et particulièrement dans une leçon de grammaire est effective dans l'enseignement fondamental du Burundi.
- Identifier, au cas contraire, ce qui entrave sa mise en application
- Proposer quelques solutions.

5. Méthodologie de recherche

Pour bien mener ce travail et ainsi déboucher sur les résultats attendus, nous avons eu recours aux différentes méthodes. Premièrement, nous avons effectué une recherche documentaire. Ainsi, nous avons consulté les ouvrages de différents auteurs qui parlent de l'autonomie de l'apprenant et de l'apprentissage de la grammaire pour nous inspirer de leurs théories. D'autres documents tels que les thèses, les mémoires, les articles et de revues, les dictionnaires, etc. ont été consultés.

En second lieu, nous avons mené deux types d'enquête qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Il s'agit de l'enquête par questionnaire pour recueillir différents avis de nos enquêtés. C'est pour cette raison que nous nous sommes rendus sur terrains afin de collecter les données. Nous ne nous sommes pas arrêtés par-là puisque nous avons fait recours à l'enquête par observation dans le but de nous enquérir de la place de l'apprenant lors de l'acquisition de la grammaire. C'est ainsi que nous avons fait une descente sur terrain afin de faire une observation directe du déroulement d'une leçon de grammaire en classe de FLE. Cinq leçons de grammaire dans différentes classes et établissements de la DCE Mukaza ont alors fait objet de notre observation.

6. Articulation du travail

Ce travail est composé de trois chapitres. Le premier concerne le cadre théorique du travail. Ainsi, dans ce chapitre, il a été question de traiter le cadre théorique allant bien sûr dans le sens de notre travail de recherche. Nous avons également fait un rappel sur les principales méthodologies d'enseignement des langues pour voir celles qui sont mieux compatibles avec l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire car, il y a, parmi ces méthodologies, celles qui donnent à l'autonomisation de l'apprenant beaucoup plus d'importance que les autres, et d'autres qui n'en donnent vraiment pas. Notre attention a été particulièrement portée sur les méthodologies qui permettent à l'élève d'être acteur central de ses apprentissages et à l'enseignant, ce médiateur entre l'apprenant et la science, de mieux guider et conduire ses élèves afin de se recentrer sur l'objet d'apprentissage.

Le deuxième chapitre est le cadre méthodologique. Ainsi, dans ce chapitre, il s'agit des méthodes et moyens utilisés pour aboutir à nos résultats d'enquête et leur analyse. Quant au troisième chapitre, nous avons essayé de porter le regard critique sur les résultats, afin d'essayer de leur donner du sens.

Dans ce travail, nous avons également formulé quelques recommandations à l' endroit de tous ceux qui sont concernés par le système éducatif en général et l'enseignement du français en particulier. Ainsi, il a été question de leur proposer quelques solutions, chacun à son niveau bien, qui pourraient aider et l'enseignant et l'apprenant dans la construction du savoir par et pour l'apprenant). Le travail est clôturé par une conclusion générale.

7. Délimitation du sujet

Notre travail porte sur l'autonomisation de l'apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire: cas du 4ème cycle fondamental et du post-fondamental en section langues. Nous avons alors travaillé avec les écoles de la Direction Provinciale de l'Education de la Mairie de Bujumbura, plus précisément dans la DCE Mukaza, de mars 2022 à avril 2023.

CHAPITRE I. CADRE THEORIQUE DU TRAVAIL

I.1. Élucidation des concepts clés

Dans tout travail, plus particulièrement dans un projet de recherche, il est important d'éclairer d'abord sur les concepts qui cadrent avec le sujet. C'est pourquoi, avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons voulu passer en revue quelques notions théoriques en rapport avec l'autonomie de l'apprenant, la grammaire ainsi que les méthodologies d'enseignement des langues.

I.1.1. La notion de pédagogie de l'autonomie

Dans toute activité, il est nécessaire d'apprendre à être autonome, afin de trouver son indépendance lors de l'exercice de ses activités. FORAYP. (2016 : 19) définit l'autonomie comme « *la capacité qu'a une personne de se diriger dans le monde. »,* et TATIANA B. (2017 : 10) de renchérir en disant que« *l'autonomie est la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. »*Selon la même auteure, l'autonomie d'une personne s'apparente à sa liberté, son indépendance, mais aussi à sa faculté d'agir seul sans l'aide d'une autre personne.

Dans le domaine d'enseignement/apprentissage, il est aussi très important que les apprenants soient acteurs centraux de leur projet d'apprentissage ; c'est-à-dire être capable de produire eux-mêmes leur apprentissage en construisant leurs parcours vers le savoir et leur réalisation de soi, car eux aussi sont impliqués dans leur processus d'apprentissage comme le souligne HOLEC H. (1981) : *« L'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode ».* En effet c'est à travers l'autonomie que l'élève trouve la motivation interne, en se sentant lui-même responsable d'apprendre grâce à l'intérêt qu'il y trouve.

PORTINE (1998 : 73) cité par NGUYEN (2015 :111) décrit un apprenant autonome comme suit : *« L'apprenant autonome sait construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire »* et HOLEC (1981) cité par le même auteur appuie cette idée en soulignant que *« l'apprenant autonome doit être capable de se fixer des objectifs d'apprentissage, de choisir lui-même les contenus et d'identifier les moyens disponibles pour la réalisation. »*

Comme le disait Socrate, apprendre c'est faire accoucher la vérité qui est dans l'esprit du « disciple » (de l'apprenant) ; ce qui veut dire que l'apprentissage trouve son point de départ dans l'individu lui-même. Alors, dans ce cas il est fort important d'accorder plus de crédits à cette composante du triangle pédagogique de HOUSSAYE J.(1988) qu'est l'apprenant. Au cas contraire, il y a risque de l'échec comme l'a constaté HAMELINE D. (1989 : 738) cité par TARDIF C. (1992 : 90) :

« L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux de ces composantes […] [l'enseignant et l'objet à apprendre et à enseigner] au détriment de la troisième qui, assumant le rôle de «fou», revient immanquablement perturber le jeu d'où on l'avait imprudemment refoulée […] »

C'est pourquoi, pour prévenir cet échec, il faut beaucoup considérer l'apprenant pendant l'acte d'enseignement/apprentissage car dans les approches pédagogiques préconisant l'engagement de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage, *« l'élève est considéré comme le point de mire de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc., en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu) […] »* (Alberta, Language Services, 1987 : 11).

Pour y arriver, on doit donc aider l'apprenant à développer son autonomie et son sens de responsabilité pour qu'il s'approprie correctement les apprentissages. En effet, comme le souligne PAQUETTE C. (1979 : 52), *«apprendre est un acte de croissance, de transformation; c'est un processus qui nous permet d'explorer un environnement, d'en saisir le sens, la signification»,* alors que nous savons l'autonomie est un signe principal qui témoigne de la maturité d'une personne. Par-là, nous déduisons alors qu'aider un élève à développer son autonomie c'est aussi l'accompagner dans son processus de croissance, afin qu'il puisse réagir seul face à différentes situations auxquelles il va faire face dans sa vie tant scolaire qu'extra-scolaire.

En classe de FLE et dans une leçon de grammaire en particulier, l'autonomie aide l'apprenant à trouver de la motivation interne et le sens de responsabilité de son apprentissage.

I.1.2. Utilité de l'autonomie de l'apprenant en classe

I.1.2.1. L'autonomie responsabilise l'apprenant

Responsabiliser quelqu'un c'est lui dire en d'autres termes que, désormais, il faut apprendre à voler de ses propres ailes, se débrouiller seul voire à être disponible pour servir les autres. Dans ce cas, l'individu concerné n'a d'autres choix que celui de prendre en main ses propres affaires car il n'y a pas quelqu'un d'autre pour être à sa place.

C'est pareil dans une situation d'enseignement/apprentissage. En effet, rendre l'apprenant autonome et acteur principal de ses apprentissages, c'est lui donner des responsabilités. Autrement dit, c'est lui montrer que l'échec ou la réussite va dépendre de son engagement personnel dans l'apprentissage. Autre chose, rendre l'apprenant responsable c'est lui faire prendre conscience de ce qu'il sait déjà et par conséquent il va se sentir tranquillisé car toute la conscience est placée en lui. Face à cette situation, l'apprenant va doubler plus d'effort pour prouver de quoi il est capable.

Il est aussi nécessaire que l'apprenant soit responsabilisé dans une leçon de grammaire française, étant donné que pour communiquer, on a besoin d'outils que fournit cette composante linguistique. En effet, n'importe quelle langue naturelle du monde a une grammaire et tout locuteur l'utilise de manière inconsciente. Cela peut pousser l'apprenant à prendre l'apprentissage de la grammaire comme simple et intéressante, et par conséquent l'apprendre avec entrain. Ce qui revient à l'enseignant c'est d'habituer les apprenants à découvrir les règles de grammaire (de construction, de conjugaison…) à partir d'une observation. Il (l'enseignant) est dans ce cas l'initiateur ; ayant le rôle d'orienter les apprenants pour les faire découvrir ce qu'il veut qu'ils apprennent.

I.1.2.2. L'autonomie rend l'apprenant compétent

La compétence de l'apprenant est un objectif principal visé par les nouvelles approches pédagogiques de l'enseignement/apprentissages. En d'autres termes, on cherche à développer chez l'apprenant des stratégies qui font de lui un acteur social capable de trouver la solution à des situations-problèmes qui surgissent tout au long de sa vie.

Dans une leçon de grammaire aussi, tout enseignant de FLE devrait chercher à rendre ses élèves compétents ; c'est-à-dire à tout faire pour que ces derniers ne maitrisent pas seulement les règles grammaticales mais également leur utilisation lors d'une situation de communication dans un cadre spatio-temporel concret.

Pour ce faire, il faut envisager à aider les apprenants à prendre en main leur apprentissage, à être des acteurs clés de leurs apprentissages en développant leur autonomie. Cette dernière, pour qu'elle ait lieu, les apprenants doivent d'abord être conscients du but de leur apprentissage. Cela les pousse alors à porter une réflexion sur la façon d'apprendre, afin d'améliorer ou de changer s'il le faut. C'est une approche métacognitive comme le précise TARDIF (1992). O'MALLEY cité par MOLLARD Franck indique que *« les élèves sans approches métacognitives sont essentiellement sans but et sans habileté à revoir leurs progrès et leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. ».* D'où il est nécessaire que les apprenants aient cette prise de conscience selon laquelle tout apprentissage doit avoir un but ce qui, par conséquent, booste leur compétence.

Sans les stratégies cognitives, les approches métacognitives seraient lacunaires pour autonomiser les apprenants. La cognition est définie par CUQ (2003 : 44) comme *« l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information »*, et CYR P. et GERMAIN C. (1998 : 5) caractérise les stratégies cognitives comme étant *« une interaction entre l'apprenant et la matière à apprendre, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage »*. En effet, l'autonomie de l'apprenant exige que ce dernier soit mis en contact direct avec la matière à apprendre, qu'il gère lui-même ses apprentissages. Or, cela n'est pas possible si l'on ignore les stratégies perceptives, motrices et mentales pour traiter l'information.

I.1.3. La motivation avec l'enseignement/apprentissage

Qu'est-ce que l'enseignement/apprentissage d'abord ? L'enseignement, délivré du verbe *« enseigner »* et qui vient du latin populaire « *insignare* » (signaler), est une *« action, manière de transmettre des connaissances.»*(Grand dictionnaire encyclopédique, 1983).Pour que cette action s'accomplisse, il faut y avoir au moins deux acteurs : celui qui fait acquérir des connaissances (l'enseignant) et celui qui va les recevoir : l'apprenant.

Quant à l'apprentissage, c'est un nom dérivé du verbe *« apprendre »* et qui est d'origine grec:*« apprehendere »*qui signifie « prendre, saisir » et apprendre c'est*« acquérir en l'étudiant une connaissance, un savoir-faire, acquérir une habitude, un savoir-être.»*(Grand dictionnaire encyclopédique, 1982).Par-là, on peut comprendre qu'en apprenant une nouvelle notion, l'apprenant découvre de nouvelles connaissances qui s'ajoutent à celles qu'il avait. Par exemple, on peut apprendre à lire, à écrire, à compter, à manipuler l'outil informatique, …

L'enseignement et l'apprentissage sont des termes liés car l'un ne peut pas exister sans l'autre. En effet, pour qu'il y ait des enseignements, il faut qu'il y ait aussi un public à qui ces derniers sont destinés. Les apprenants en d'autres termes. D'où l'enseignant est là pour faire acquérir (enseigner) des connaissances et l'apprenant pour apprendre.

La motivation est un facteur central de réussite, personne ne peut s'en passer et espérer de bons rendements. En effet, quand un apprenant est motivé, cela signifie qu'il a des attentes vis-à-vis de ce qu'il est en train d'apprendre. Par ailleurs, le matériel didactique nécessaire et les enseignants ayant fait les plus hautes études ne sont pas suffisants pour que les apprenants s'approprient une compétence. En plus de cela, ces derniers ont besoin d'une force cognitive qui les pousse à apprendre volontairement et avec beaucoup d'intérêts. C'est pourquoi les enseignants, y compris ceux qui sont « hautement » qualifiés et chevronnés sont appelés à apprendre à motiver leurs apprenants avant tout. C'est quelque chose qui s'apprend tout au long de la carrière car on a toujours affaire à différents apprenants et ces derniers sont différemment motivés.

Selon le Grand dictionnaire encyclopédique (1983), la motivation se définit comme *« raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action »*. C'est pour cette raison que, pour faire de l'autonomisation de l'apprenant une réalité, il est nécessaire voire impératif de ne pas prendre à la légère cette notion de motivation. En effet, l'autonomisation est beaucoup liée à cette notion car on est plus attaché à ce que l'on aime et à ce qui récompense le plus.

Deux sortes de motivations selon la théorie de l'autodétermination de DECI E. et Ryan R. (1985) sont alors à développer chez l'apprenant pour booster son autonomie :

- **Motivation intrinsèque** : La motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe. Par exemple, l'apprenant peut être motivé à apprendre les règles grammaticales parce qu'il veut parler correctement la langue française. Ce dernier éprouve du plaisir venu de son intérieur en articulant correctement dans la langue française.
- **Motivation extrinsèque** : quant à elle, elle renvoie à des raisons externes ; c'est-à-dire que l'individu accomplit quelque chose pour recevoir des gains matériels ou non matériels tels que les compliments, la note, l'argent, … ou pour éviter d'être sanctionné, de ne pas subir la pression sociale/du groupe dans lequel il appartient.

I.1.4. La grammaire

Plusieurs auteurs ont essayé de donner la définition de la grammaire comme GALISSON R. et COSTE D.(1976 : 253) qui disent que c'est *une « description du fonctionnement générale d'une langue maternelle »*ou une *« description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.» (https://www.academia.edu/25140729/Quest_ce_que_la_grammaire consulté le 30/8/2022).* D'autres comme CHISS J-L. et DAVID J. (2011) soulignent que la grammaire est *« un ensemble de règles ou principes prescriptifs, normatif, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme ''bon usage''. »*En se basant sur les définitions ci-haut mentionnées, on peut alors admettre que c'est à la grammaire que nous devons les normes/règles qui régissent la langue en lui permettant de construire des énoncés ayant de sens et de forme. Les spécialistes de la langue distinguent la grammaire prescriptive (ou normative) et la grammaire descriptive :

- *Grammaire prescriptive (ou normative) :* c'est cette grammaire étudiée à l'école. Elle indique des règles qui aideront les apprenants à produire tant à l'oral qu'à l'écrit des énoncés reconnus corrects. Elle donne ainsi de la liberté, de la facilité à s'exprimer aisément et sûrement.
- *grammaire descriptive* : Elle a pour mission de décrire une langue sans porter un jugement sur les constructions grammaticales.

Dans notre travail, nous allons nous intéresser beaucoup sur la grammaire normative, celle enseignée à l'école pour doter les apprenants d'outils de communication. Étudiée entant qu'outil consultatif pour la bonne communication, la grammaire, une discipline indispensable, ne saurait être absente dans aucune compétence communicative.

I.1.4.1. Pourquoi apprendre la grammaire ?

Le but principal d'apprendre une langue, c'est pouvoir interagir/communiquer ; une action qui requiert au moins deux personnes si l'on croit à cette citation du *CECRL* (2006 : 18) :

> *« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. […] On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. »*

Il s'avère alors important de se procurer d'outils nécessaires générés par la grammaire, une discipline qui, selon CHISS J-L. et DAVID J. (2018 : 136), a la vocation *de « permettre l'accès*

à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives ».KALMAR V. (2013) lui aussi confirme l'importance de la grammaire lorsqu'on veut acquérir les compétences de communication. Voici les réponses qu'il a obtenues lors de son enquête auprès des enseignants sur l'importance de la grammaire dans l'acquisition de compétences communicatives :

- enseignant A *: « Il faut plus de connaissance de la grammaire pour s'exprimer avec plus de confiance. »*
- enseignant B : *« Les élèves doivent apprendre certains éléments grammaticaux pour être capable de s'exprimer avec précision, et pour qu'ils comprennent plus. »*
- *enseignant C : « Les élèves parlent plus quand ils ont suffisamment appris de grammaire ; il s'agit de pouvoir s'exprimer avec sécurité linguistique plus grande. »*
- *enseignant D : « les professeurs doivent comprendre qu'ils sont responsables d'enseigner la grammaire quand cela est nécessaire pour améliorer la communication. »*

Somme toute, pour s'exprimer avec plus de fluidité et pour avoir la confiance en soi au moment de la prise de parole, il serait mieux d'apprendre les structures grammaticales car la langue parlée/écrite est le résultat de ces structures.

I.1.4.2. La grammaire et l'enseignement de l'oral

L'une des caractéristiques d'une langue vivante est le fait qu'elle soit parlée à l'oral. Ainsi, d'après le site *https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/langue-vivante/*(consulté le 5/4/2022 à 12h 10') une langue vivante «*est une langue qui est actuellement employée et utilisée de manière plus ou moins importante* ». C'est l'une des compétences de communication les plus importantes étant donné que la plupart des échanges linguistiques entre les locuteurs se passent à l'oral. C'est d'ailleurs ce qu'affirme MOIRAND S. (1982 : 8) qui souligne que lors du renouvellement méthodologique au lendemain de la deuxième guerre mondiale, *« il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples. »*

Même s'il ne faut pas être prisonnier des normes grammaticales au cours d'une interaction, la grammaire nous permet de puiser intuitivement des structures et des constructions dans cette dernière chaque fois que de besoin.

I.1.4.3. La grammaire et l'enseignement de l'écrit

Comme nous l'avons dit, la langue est avant tout un instrument de communication. C'est, comme le souligne MOIRAND S. (1982 : 8), *« un moyen d'expression et de communication faisant appel à tout notre être »*. La production écrite est l'un des moyens de communication les plus efficaces. Les productions (les textes) sont le résultat de combinaison des systèmes linguistiques, la grammaire incluse.

Alors, pour atteindre la compétence de l'écrit, la grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même, se limitant seulement aux finalités orthographiques et phrastiques. Ici, la tâche de l'enseignant est de déterminer les savoirs grammaticaux essentiels et leurs mises en texte pour permettre à l'apprenant de les réinvestir dans la production des textes.

I.1.5. La notion de compétence communicative

La notion de compétence communicative a été introduite pour la première fois par l'américain CHOMSKY N. (1965). Selon lui, la compétence communicative est composée de deux concepts : *la compétence* et *la performance*. Il définit la compétence comme une connaissance intuitive qu'a le locuteur sur la langue maternelle et sa capacité de comprendre et d'utiliser les règles grammaticales. Quant à la performance, il s'agit de la manière dont le locuteur utilise la langue dans une situation concrète.

I.2. Les principales méthodologies d'enseignement des langues

Comme chez les autres disciplines, les méthodologies d'enseignement des langues ont connu une évolution pour rendre la langue facilement et rapidement accessible par les apprenants de cette dernière. La méthodologie se définit comme*« une étude des méthodes propres à une science »* (Dictionnaire LAROUSSE Poche, 2017). Pour y arriver, il a fallu changer les méthodes didactiques afin que l'enseignement/apprentissage des langues soit le plus efficace possible.

Par méthode, il faut entendre, selon GALLISON R. et COSTE D.(1976 : 341) *« …une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé. »*,et la méthode didactique est définie selon CUQ et GRUCA (2005) citée par NSENGIYUMVA R.(2010 : 8) comme *« une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre. »*PUREN C. (1996), lui aussi ne va pas loin de cette définition car il dit que *« la méthode didactique est l'ensemble des procédés et techniques qui aident l'enseignant à atteindre l'objectif visé »*.

Comme nous savons qu'une langue s'apprend en la parlant, il faut comme le dit le philosophe américain et spécialiste de l'éducation John DEWEY, « apprendre en faisant » (learn by doing). Par-là, on entend que ces procédés et techniques de l'enseignant devraient faire à ce que l'apprenant soit l'acteur principal dans le processus de l'appropriation d'une langue, en d'autres termes l'aider à être autonome dès l'acquisition des structures grammaticales de base, car la langue parlée ou écrite est le produit de la combinaison de ces structures.

C'est pourquoi en dispensant une leçon, particulièrement celle de grammaire, il faut partir d'une démarche méthodologique qui fait participer activement l'apprenant ; donc qui le rend autonome en quelque sorte.

Les principales méthodologies d'enseignement des langues se regroupent en deux catégories, c'est-à-dire celles qui sont centrées sur la matière et celles centrées sur l'apprenant. Toutefois, on se demande si toutes ces méthodologies favorisent l'autonomie de l'apprenant. Quelle est la méthode qui pourrait être la mieux adaptée à la pédagogie de l'autonomie, surtout dans une leçon de grammaire ?

I.2.1. La méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle l'enseignement est centré sur le contenu, c'est-à-dire que l'enseignant met beaucoup plus l'attention sur la matière à enseigner que ceux qui vont bénéficier les apprentissages, c'est-à-dire les apprenants.

Dans cette passivité, beaucoup d'apprenants, surtout ceux qui sont faibles n'auront pas la chance et le temps suffisant pour pouvoir comprendre la notion enseignée car, dans cette méthodologie, il semble que l'enseignant a seulement un contrat avec la matière ; les apprenants étant de simples auditeurs qui sont venus écouter l'exposé, sans droit d'interrompre l'enseignant pour poser une question.

I.2.1.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, la grammaire était liée à la traduction et à la mémorisation des textes, comme technique d'enseignement/apprentissage du grec et du latin, langues les plus privilégiées au moyen âge en France et dans la plupart des pays européens par l'église catholique, une institution religieuse qui avait (et qui a encore) une grande influence dans les décisions prises dans le monde. Par ailleurs, comme le dit PUREN C. (1988 : 18),*« le latin était la langue de communication des élites et véhiculaire de toutes les connaissances du temps*

».D'où il était prestigieux d'apprendre ces codes linguistiques afin de s'exprimer en langues privilégiées par une grande religion, le Catholicisme.

Les apprenants étaient appelés à apprendre par cœur des dialogues correspondants aux différentes situations de la vie quotidienne, comme le souligne BREAL (1981), rapporté par PUREN C. (1988 : 19) : *« A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet des mots qui étaient destinés à être sus par cœur. […] on apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie »*.

La grammaire était aussi enseignée d'une manière déductive et théorique, c'est-à-dire que la plupart des fois elle n'était pas contextualisée.

Bien que dans la MT l'enseignement de la grammaire est explicite, on ne peut pas garantir la maitrise totale de la langue si on enseigne la théorie grammaticale à part, sans tenir compte des besoins langagiers des apprenants.

En plus, mémoriser les règles par cœur sans comprendre comment et pourquoi ça fonctionne ainsi fera que l'apprenant les oublie très vite. C'est pourquoi l'enseignant devrait faire à ce que les acquis des apprenants aient des racines très profondes, en leur donnant des moyens et techniques pour l'appropriation des connaissances. Parmi ces moyens et techniques, l'autonomie doit avoir une place non moins importante, et cette dernière demande à l'apprenant de réduire autant que possible sa dépendance vis-à-vis de l'enseignant, et ce dernier ne peut pas y arriver sans l'aide de l'enseignant.

Etant donné que le but ultime d'apprentissage d'une langue c'est de pouvoir communiquer ou transmettre un message soit à l'écrit ou à l'oral, la grammaire devrait être beaucoup plus tenue en considération car c'est un vase de matériaux dans lequel on puise les structures, les formes, les constructions lors d'un acte de communication. Alors, non seulement on aura besoin de fixer les règles de fonctionnement, mais aussi, et à plus forte raison, on devra connaitre pourquoi ça fonctionne ainsi, afin d'éviter d'être machinal lors d'une occasion de communication.

I.2.1.2. L'enseignant et l'apprenant dans la méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, l'enseignant est cet homme terrible qui détient tout le savoir et l'autorité. L'erreur n'étant pas permise, personne n'ose courir le risque de prendre la parole si l'on n'est pas sûr de la réponse, de peur de subir l'humiliation de la part de

l'enseignant, voire de ses camarades. En d'autres termes, l'apprenant n'est autorisé qu'à dire ce qui est vrai et vérifié ; ce qui complique davantage l'autonomie et l'épanouissement de l'apprenant. Dans ce cas, l'interaction est seulement verticale, c'est-à-dire de l'enseignant vers les élèves. Cela handicape l'apprentissage car l'erreur fait partie de l'apprentissage, et c'est à partir de cette dernière qu'on détecte les difficultés des apprenants. Et si on musèle l'élève, on ne peut pas savoir à partir d'où il éprouve des difficultés.

Alors, avec ce comportement de l'enseignant dans la MT, l'autonomisation de l'apprenant est bannie et c'est le monopole de parole par l'enseignant qui prend place. Comme *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*, mieux serait, au lieu de décourager les erreurs commises par les apprenants au moment de leur expression, plutôt d'encourager la participation active des élèves dans chaque leçon, plus particulièrement celle de grammaire.

I.2.2.La méthodologie directe

La méthodologie directe est apparue en France vers 1901 en réaction contre la méthodologie traditionnelle qui présentait beaucoup de lacunes. Elle consiste à apprendre directement la langue étrangère *« en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes »*(CUQ et GRUCA, 2005 :256). La méthodologie directe se consacre de perfectionner l'expression orale en première position et l'expression écrite en deuxième position. En bref, l'objectif principal de cette méthodologie était d'apprendre la langue dans le but de communiquer à l'oral, en vue de faciliter les échanges commerciaux qui s'étaient développés avec la révolution industrielle.

Dans cette méthode mi- active, on n'approfondit pas la grammaire car*« elle est présentée sous forme inductive et implicite ; à partir d'exemples bien choisis »* (CUQ et GRUCA, 2005 :257). C'est-à-dire qu'on part des phrases voire des textes entières, puis on en déduit la règle grammaticale.

Cette méthode directe, bien qu'efficace pour l'expression orale car partant des situations réelles de la vie quotidienne et aussi favorisant la pratique, elle est lacunaire car elle n'exploite pas suffisamment la grammaire alors que c'est à elle qu'il revient la tâche de décrire les règles de fonctionnement de la langue. Pour que l'on s'approprie correctement une langue, plus particulièrement la langue française, sa grammaire devrait être prise en considération afin de pouvoir disposer d'outils grammaticaux nécessaires et suffisants pour s'en servir à n'importe

quelle situation de communication. C'est par là que l'on pourra aider l'élève à non seulement acquérir une grande quantité de connaissances mais aussi acquérir des connaissances de qualité.

I.2.3. La méthodologie active

Par méthodologie active, il faut entendre une méthodologie qui fait travailler l'apprenant en lui dotant d'une capacité de développer une pensée critique, en réfléchissant sur une situation quelconque. Elle a, selon PUREN C. (1988), repris par André SMITH (2006), *« la qualité de créer la motivation chez l'apprenant et de garder cette motivation dans l'ambiance de classe. »* Contrairement à la méthodologie traditionnelle, cette méthodologie met particulièrement l'attention sur l'autonomie de l'apprenant en mettant ce dernier au centre de l'activité d'enseignement/apprentissage, afin que lui-même puisse développer ses savoir-faire et savoir-être.

Dans cette méthodologie, l'enseignant n'est plus cette personne infaillible, détentrice de tous les savoirs et ayant le monopole de parole en classe ; il est plutôt le facilitateur entre les élèves et la matière à apprendre, et considère ses élèves comme des acteurs clés, capables d'apporter une pierre à l'édifice. Les apprenants apprennent à prendre le contrôle sur leur apprentissage en développant leur autonomie et l'interaction entre eux et entre l'enseignant aussi. Ils ne dépendent plus seulement de leur enseignant ; mais collaborent également entre eux en tant que pairs, en résolvant des situations-problèmes en groupe.

La méthodologie active se veut conciliatrice entre la méthodologie traditionnelle qui a « trop de grammaires » et la méthodologie directe qui n'exploite pas suffisamment la grammaire. Autrement dit, elle se place entre les deux méthodologies en ce qui concerne l'exploitation de la notion grammaticale et essai de donner le meilleur d'elle-même tout en faisant à ce que l'apprenant participe activement dans la construction de ses apprentissages.

Engager activement et correctement l'apprenant dans l'apprentissage de la théorie grammaticale favorisera plus l'appropriation complète de la langue que l'apprentissage prôné par la méthode directe car, comme le dit cette citation de Kurt Lewin rapporté par CUQ et GRUCA (2005), *« rien n'est pratique qu'une bonne théorie. »*

I.2.4. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale est apparue en 1940 aux Etats-Unis et s'est inspirée, comme l'affirme CUQ et GRUCA (2005 : 258*), « d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former*

rapidement un grand nombre de militaire à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre Mondiale ». Cette méthodologie, comme son nom l'indique, développe plus particulièrement l'expression orale et essai de travailler la prononciation afin de répondre aux besoins immédiats de pouvoir communiquer et de se faire entendre.

Comme la méthodologie directe, la grammaire est étudiée d'une manière inductive et implicite. C'est pour cela que CUQ et GRUCA (2005) soulignent que la méthodologie audio-orale *« proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient… »* En effet, c'est à partir de ces dialogues qu'on tire les exercices structuraux que les apprenants sont appelés à se servir comme modèles, afin d'opérer des substitutions des structures grammaticales comme par exemple la pronominalisation, la nominalisation, la voix passive et active, etc.

I.2.5. La méthodologie Structuro-Global Audio-visuelle (SGAV)

I.2.5.1. Son origine

La méthodologie SGAV a vu le jour en Europe en 1960 et a vécu jusqu'en 1980. Elle a été influencée par le structuralisme américain, mais surtout par les théories de référence de Ferdinand de SAUSSURE et Charles BALLY. En France, cette méthodologie est née dans le but de répondre aux préoccupations politiques où elle devrait, coûte que coûte, s'implanter pleinement dans ses colonies. Etant donné que cela ne pouvait pas être possible qu'en communiquant avec les peuples autochtones, l'Hexagone n'avait d'autres choix que de faire acquérir à ces derniers un français élémentaire.

Partant du fait que la langue est avant tout un moyen d'expression et un outil de communication, et surtout à l'oral, la méthodologie SGAV privilégie plus la forme orale (la langue parlée) que la forme écrite. C'est pour cette raison que l'apprentissage par cette méthodologie se fait par des moyens verbaux et non verbaux, d'où la notion de *structuro-global* car, *« …si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique. »*(CUQ et GRUCA, 2005). L'adjectif *global*, quant à lui, signifie ici que la communication résulte de la combinaison de ces facteurs, d'après les deux auteurs.

Les documents authentiques sont les principaux supports didactiques dans la méthodologie SGAV ; d'où les dialogues véhiculant les situations de communication dans la vie courante sont

très pris en considération. En effet, pour mieux apprendre une langue, on a besoin d'entendre et de voir ; ce qui veut dire que l'élément sonore avec ses images sont plus que nécessaires, d'où la présence du terme « audiovisuelle ».

I.2.5.2. La grammaire dans la méthodologie SGAV

Comme c'est une méthodologie qui fait particulièrement acquérir l'expression orale, elle accorde une part insuffisante à la grammaire car, comme la méthodologie directe, elle est étudiée d'une manière inductive et implicite. La grammaire étudiée dans la méthodologie SGAV, tout comme le vocabulaire, relève du français élémentaire.

Les exercices donnés aux apprenants quant à eux sont des exercices de restructuration pour permettre aux élèves de réemployer dans des situations différentes les structures grammaticales contenant dans les dialogues déjà appris.

I.2.5.3. Avantages et inconvénients de la méthodologie SGAV

Travaillant essentiellement l'expression orale, cette méthodologie a l'avantage de développer très tôt l'expression orale des apprenants, une compétence la plus importante dans la vie quotidienne de ces derniers car une langue est plus vivante lorsqu'elle est utilisée l'Oral. Aussi l'apprenant a devant lui un locuteur idéal qu'il est appelé à imiter.

En plus, comme c'est une méthodologie qui a des supports didactiques contenant le son et l'image, les apprenants apprennent avec beaucoup d'enthousiasme ; ce qui les rend motivés et actifs. Dans ce cas l'atteinte des objectifs est garantie car apprendre ce que l'on aime est l'un des facteurs essentiels de la réussite scolaire.

Quant aux inconvénients de la méthodologie SGAV, elle n'exploite pas suffisamment l'expression écrite qui est considérée comme une compétence sollicitée dans les milieux intellectuels et dans la communication officielle. Sans beaucoup de productions écrites, la grammaire ne peut pas être ancrée dans la mémoire de l'apprenant car c'est particulièrement l'expression écrite qui développe en long et en large les diverses structures grammaticales.

I.2.6. L'approche communicative

L'approche communicative a vu le jour en Europe dans les années 80 et comme son appellation, elle apprend l'apprenant à communiquer dans une langue autre que la langue maternelle dans divers contextes. Comme d'autres méthodologies, elle est née dans le but de répondre aux

besoins communicatifs du moment : la mobilité et l'intégration socioprofessionnelle des européens par l'apprentissage des langues. Elle est apparue en réaction contre les méthodologies précédentes qui ne développent pas assez les aspects de la langue ou qui développent une seule compétence.

CUQ et GRUCA (2005 : 265) soulignent que les diverses analyse ont montré qu'une compétence communicative a quatre composantes principales qui interviennent dans l'acte de communication :

- *Composante linguistique* : elle concerne la maitrise des règles et des structures grammaticales, ainsi que les domaines où intervient la linguistique : domaine morphologique, phonologique, syntaxique et lexicologique. Cette composante est importante dans une communication dans la mesure où elle exploite les quatre composantes : expression orale et expression écrite ; compréhension orale et compréhension écrite. Cette composante, bien que importante ne suffit pas ; on a besoin d'autres composantes pour pouvoir communiquer ou déchiffrer un message.
- *La composante sociolinguistique* : elle concerne les normes et les codes socioculturelles de communication. En effet, chaque société a des codes sociales au sein d'elle et lorsque on ne les connait pas, la communication peut échouer ou être mal comprise si l'on ne maitrise pas l'intention du locuteur ou le moment/la place approprié de communiquer un message, alors que la syntaxe, la morphologie, etc. ont été respectées.
- *La composante discursive ou énonciative* : ce dernier fait découvrir les types de discours et leur fonction, ainsi que le cadre de leur utilisation.
- *La composante stratégique* : ici, c'est l'apprentissage des stratégies d'utiliser la communication non verbale (les mimiques, les gestuelles, …) pour compenser la communication verbale qui semble être ratée ou qui ne vient pas directement dans la mémoire du locuteur au moment d'une situation de communication.

Ces différentes composantes montrent bien que la compétence de communication, en plus des éléments linguistiques, nécessite aussi des éléments extralinguistiques pour qu'un acte de communication se passe avec succès.

I.2.6.1. L'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative

Contrairement aux méthodologies précédentes, la grammaire occupe une grande place dans l'approche communicative puisqu'elle enseignée d'une manière explicite et suivant les besoins

langagiers. Autrement dit, la grammaire n'est pas enseignée pour elle-même ; on s'en sert à chaque progression.

Ce type d'enseignement de la grammaire est à encourager car la langue sert en premier lieu à communiquer. Apprendre les théories grammaticales à part et hors contexte peut être assimilé à des théories de conduite d'une voiture ; on ne peut pas conduire sans la pratique sur terrain. C'est la même chose pour la langue : on ne peut pas garantir l'appropriation de la langue avec seulement les théories grammaticales ; d'où il faut apprendre la grammaire toujours en situation de communication.

I.2.6.2. Le statut de l'apprenant dans l'approche communicative

L'approche communicative considère l'apprenant comme un acteur actif, capable de faire quelque chose pour contribuer dans le processus de son apprentissage. Comme on apprend une langue pour pouvoir communiquer, l'apprenant est alors appelé à mener une interaction verticale ; c'est-à-dire l'échange entre l'apprenant et son enseignant ; et une interaction horizontale, entre les élèves eux-mêmes pour se familiariser avec la langue cible. Cette autonomisation des élèves en leur permettant d'organiser un échange entre eux rend aisé ces derniers, y compris ceux qui sont timides car ils sont en face de leurs pairs. Ils utilisent en autonomie les structures grammaticales dans des situations de communication concrètes. Cela est à encourager car souvent, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont aidés par leurs camarades.

I.2.6.3. Le statut de l'enseignant dans l'approche communicative

Dans cette approche, l'enseignant cherche surtout à utiliser des stratégies qui permettront aux élèves d'apprendre en autonomie. Pour ce, il est le facilitateur, le coordinateur et le guide des apprenants vers le savoir. Alors, cela n'est pas possible si l'enseignant n'est pas souple est flexible ; c'est-à-dire être compréhensif par rapport aux faiblesses et aux difficultés des apprenants en instaurant un climat de confiance.

Contrairement à la méthodologie traditionnelle, l'enseignement est désormais centré sur l'apprenant. Cela demande au « guide » (enseignant) à disparaitre progressivement, c'est-à- dire à réduire significativement son rôle, afin de laisser l'autonomie à l'apprenant. C'est pourquoi l'enseignant, en plus de l'enseignement de la matière, doit aussi apprendre à l'apprenant comment apprendre, en l'aidant à savoir prendre des décisions qui concernent son apprentissage, car, comme le souligne HOLEC H., rapporté par QUC et GRUCA (2005 :

111),*« aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétences d'apprentissage. »*

I.2.7. L'approche par compétence(APC)

L'APC est une version améliorée de la Pédagogie Par Objectif (PPO) accusée de se renfermer*« dans un opérationnisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. »*(PEPEL, 2002 : 32). Mettant beaucoup l'accent sur ce que l'apprenant doit savoir après la leçon, la PPO insiste beaucoup sur les objectifs pédagogiques et, par conséquent, *« l'apprenant n'est plus au centre du processus d'apprentissage* » comme le remarque MEZIANE (2014). Cela handicape l'autonomie de l'apprenant puisque l'enseignant va se concentrer sur les objectifs pédagogiques (sans préciser comment les réaliser) au lieu de mettre toute son attention sur le bénéficiaire des apprentissages qui est l'apprenant.

C'est dans ce cadre qu'est née l'Approche Par Compétence pour parier aux manquements de la PPO. Comme son nom l'indique, l'APC insiste beaucoup sur l'acquisition des compétences qui vont permettre à l'apprenant de communiquer langagièrement. La compétence linguistique est définie par Chomsky (1971) cité par MEZIANE (2014) comme étant*« une compétence innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines de la langue. »*Pour communiquer et parvenir à faire comprendre son message à son interlocuteur, la dimension linguistique ne suffit pas à lui seul. C'est pour cette raison que HYMES (1984) a ajouté une dimension sociolinguistique. Pour lui,*« les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. »* (HYMES, 1984 : 47).

Cette approche pédagogique est parmi les approches pédagogiques qui mettent l'apprenant au centre de l'action comme le souligne le CECRL (2001 : 15) en ces termes :

« La perspective privilégiée ici est […] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités

langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Avec l'APC, il est facile d'accroitre l'autonomie de l'apprenant puisque les apprentissages ont du sens, étant donné que cette dernière consiste *« à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours* »comme le remarque ROEGIERS X. (2006) cité par Meziane A. (2014 : 151).

Quant à la relation entre la grammaire et l'APC, cette dernière, pour doter des compétences communicatives à l'apprenant, puise les ressources dans ce domaine linguistique. A noter que l'APC *« cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. »* (DE KETELE, 2000 : 188)

I.3. Quelle méthodologie faut-il pour la pédagogie de l'autonomie dans une leçon de grammaire ?

Partant de cet adage *sans maitrise, la puissance n'est rien*, aucune méthodologie, si efficace soit-elle, n'est bonne si l'on ne maitrise pas comment l'appliquer et quoi en faire. C'est pourquoi il faut avant tout maitriser comment fonctionne chaque méthodologie et enfin l'appliquer en situation de classe. La pédagogie de l'autonomie demande à l'enseignant d'être beaucoup stratégique.

Selon GALLISSON R. et COSTE D. (1976) cité par TASRA S. (2017 : 83), « *la pédagogie est un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon la situation d'enseignement/apprentissage ».*Cette définition montre que, comme le souligne GERMAIN C. (1996), l'enseignant doit être stratégique pour pouvoir enseigner et pour accroitre l'autonomie des apprenants. Bref, en plus des méthodologies d'enseignement et du matériel didactique, il faut bien préparer l'enseignant à être « un bon maitre » pour bien manipuler les outils à sa disposition car, sans ce dernier, le bon enseignement risque de ne pas avoir lieu comme le remarque DUMONT P. cité par NIZIGIYIMANA E. (2010 : 42) :

> *« On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir les manuels adaptés et contextualisés. C'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maitre qui mène le jeu, c'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système, et utiliser au bien les instruments, toujours imparfaits, dont il dispose. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bon maitre. »*

Ainsi, les méthodologies à utiliser dans un cours de FLE en général et dans une leçon de grammaire en particulier, va dépendre de la stratégie adoptée par l'enseignant. C'est lui, par son habileté et par sa qualité de bon meneur de jeu en classe, qui va les rendre opérationnelles grâce aux stratégies convenables à une situation donnée. Selon GERMAIN C. (1996 : 116), l'enseignant stratégique a des qualités de penseur, de preneur de décision, de motivateur, de modèle, de médiateur et d'entraineur devant une situation quelconque :

- Enseignant comme penseur : sur ce point, l'enseignant doit être capable de choisir des stratégies appropriées à chaque tâche d'apprentissage. En effet, il ya des méthodologies qui peuvent correspondre à certaines tâches d'apprentissage et d'autres qui ne peuvent pas donner le résultat attendu. D'où l'enseignant est appelé à penser sur la/les méthodologie(s) pouvant contribuer à la satisfaction des besoins de l'apprenant.
- Enseignant comme un preneur de décisions : visant l'autonomie de ses élèves, l'enseignant stratégique doit savoir prendre des décisions quant au type d'encadrement et au manuel à utiliser, au moment convenable. Cela va avec le choix d'une méthodologie adaptée à l'autonomie de l'apprenant.
- L'enseignant stratégique est motivateur : Ce qui motive l'élève c'est à quoi le programme qu'il poursuit va lui servir dans un milieu extrascolaire socioprofessionnel. C'est ainsi que l'enseignant, pour motiver ses apprenants, doit essayer de montrer le lien entre la matière vue en classe avec le monde réel, où l'élève peut réinvestir ce qu'il a appris. Par exemple, dire aux apprenants qu'il faut apprendre à conjuguer au présent de l'indicatif, au passé composé, à l'imparfait car ils auront besoins ces temps et mode lors d'une interview. En bref, comme l'affirme GERMAIN C. (1996 : 118), faire comprendre aux élèves que le but de leur faire acquérir des connaissances grammaticales est de les aider à apprendre des notions qu'ils auront besoin pour communiquer.
- L'enseignant stratégique est modèle : L'enseignant doit servir d'exemple d'un bon locuteur pour ses élèves. Il est aussi appelé à donner des stratégies à ses apprenants pour réaliser n'importe quelle tâche d'apprentissage. Pour ce, il doit être quelqu'un qui maitrise les règles grammaticales et qui sait correctement s'en servir lors d'une situation de communication. Quant aux stratégies qu'il va utiliser pour réussir ses objectifs, elles dépendent des méthodologies adéquates choisies par ce dernier.
- Enseignant stratégique comme médiateur : un bon enseignant discute avec ses élèves sur les facteurs et sur l'environnement qui peuvent favoriser l'apprentissage ou nuire

à ce dernier. C'est pourquoi il doit être attentif à l'intervention ou à la demande de son élève, afin de donner des éclaircissements nécessaires pour le guider.

- Enseignant stratégique comme entraineur : ici, l'enseignant est appelé à faire à ce que l'élève, une personne qui est venue apprendre et donc qui connait peu de chose, soit placé dans des situations où il aura des tâches à accomplir, en l'accompagnant.

Pour conclure, les méthodologies d'enseignement des langues ne sont pas toutes efficaces au même niveau en ce qui concerne l'autonomie des apprenants. En guise d'exemple, il est difficile d'autonomiser l'apprenant en utilisant la méthodologie traditionnelle qui prend un enseignant comme un savant qui est venu exposer sa matière, à qui il faut seulement prêter oreille attentive mais sans droit de poser une question ou de commettre une erreur, alors que c'est à partir de la prise de parole par l'apprenant que l'enseignant détecte les difficultés des uns et des autres.

Dans une leçon de grammaire ou n'importe quelle autre leçon de FLE, une méthodologie appropriée est celle qui permet un enseignement (de la part de l'enseignant) et un apprentissage stratégiques (de la part de l'élève). Cet apprentissage accroit l'autonomie de l'apprenant comme l'éclaire GERMAIN C. (1996 : 116) en ces termes *: « Dans un apprentissage stratégique, l'élève passe d'une phase d'enseignement dirigé (modelage) à une phase pratique guidée, puis à une phase de pratique autonome »*. Donc, une méthodologie qui responsabilise l'apprenant dans ses réussites et ses échecs devrait être prioritaire par rapport à d'autres. Cette méthodologie apprend également aux élèves comment apprendre en développant leur capacité cognitive, métacognitive et socio-affective

CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE

Tout travail scientifique nécessite une recherche documentaire et cette dernière est déterminée par une méthode appropriée car il y en a plusieurs. Par méthode, il faut entendre*« une marche rationnelle de l'esprit, raisonnement tenu pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. »*(Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, p. 6884). Pour notre cas, nous avons privilégié l'enquête par questionnaire et l'observation sur terrain, c'est-à-dire une observation d'une leçon en cours en classe de FLE.

Le questionnaire d'enquête est, selon le site *https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/*(consulté le 8/4/2022), *« un outil méthodologique d'observation qui comprend un ensemble de questions s'enchaînant de manière structurée et logique. Ce type d'enquête vise à obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur une population précise. »* Le questionnaire d'enquête est l'un des moyens de collecte de données les plus sûrs même si des inconvénients ne manquent pas. En effet, il permet de recueillir un grand nombre d'avis statistiquement analysables dans un moment relativement court. DAVAL R. (1967 : 190) cité par NDUWINGOMA P. (2010 : 29) insiste lui aussi sur les avantages de l'enquête par questionnaire en ces termes *: « La méthode par questionnaire (…) minimise le risque d'erreurs d'interprétation par l'interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*

Quant à l'enquête par observation, c'est *« une technique qui permet d'expliquer un phénomène à travers la description de comportements, de situations et de faits. »*https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/ (consulté le 08/4/2022). Et, d'après DE KETELE J.-M. et ROEGIERSX. (1980), « *observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations* ». L'enquête par observation, quant à elle, est *« la constatation attentive des phénomènes sans la volonté de les modifier à l'aide de moyens d'investigation et d'études appropriés à cette constatation. »* (DE LANDSHEERE, 1976).Ce chercheur distingue trois catégories d'observation : l'observation participante, l'observation directe, et l'observation indirecte. En ce qui nous concerne, nous avons utilisé l'observation directe qui, à en croire le même auteur, consiste à observer un phénomène au lieu et à l'instant où il se produit.

Pour cette raison, nous avons eu recours à une grille d'observation définit par DE KETELE J-M. (2007 : 104) comme suit :

« Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. »

L'observation (directe) permet ainsi de capter des comportements au moment où ils se produisent. Elle permet également un recueil de données concrètes (car on est physiquement sur place) ; ce qui complète les données recueillis par questionnaire écrit. C'est d'ailleurs, selon L.NGUAPITSHI (2013 : 22), la technique de collecte des données la plus importante car, dit-il, *«rien ne peut remplacer un contact direct entre le chercheur et son terrain, entre le chercheur et son objet d'étude. »*

Le but de cette enquête est non seulement de compléter les informations recueillies par questionnaire, mais aussi de vérifier leur fiabilité.

II.1. Choix du terrain d'enquête

Nous avons choisi d'effectuer notre enquête en mairie de Bujumbura, plus précisément dans la DCE MUKAZA pour des raisons suivantes : d'abord cette directions se trouve en milieu urbain, alors que nous savons qu'en ville se trouve presque toutes les couches sociales.

Une autre raison qui nous a poussés de choisir les établissements de cette direction est liée aux contraintes budgétaires et temporelles. En effet, il était aussi important de faire l'enquête dans d'autres DCE et même à l'intérieur du pays mais il était impossible faute de moyens financiers et du temps insuffisant.

II.2. Population d'enquête

R. MUCHIELLI (1971 : 28) définit la population d'enquête comme *« l'ensemble de groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. »* et M. ANGERS (1997 : 226) de compléter cette définition en disant que c'est *« l'ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation. »*

Par ces définitions, nous comprenons que la population d'enquête doit être composée de groupe d'individus ayant quelque chose en commun. C'est pourquoi, pour notre cas, l'enquête

concerne les enseignants de français de l'école fondamentale du 4ème et post fondamentale section langues. Vu qu'il est difficile d'atteindre tous les enseignants de tous les établissements scolaires de ladite DCE, il nous a fallu alors constituer un échantillon représentatif.

II.3. L'échantillonnage

Dans une collecte de données, il est fréquent de recourir à l'échantillonnage car l'enquête dite « exhaustive » selon Marine LUGEN (2018 : 9) ; c'est-à-dire une enquête qui permet d'interroger l'ensemble de la population concernée, est très coûteux et prend beaucoup de temps.

Qu'est-ce qu'échantillonner alors ? Selon DE LANDSHEERE G. (1976 : 337), « *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation peut conduire à des conclusions applicables à la population entière dans laquelle le choit a été fait.* »

Cette définition tranquillise ceux qui croiraient que l'échantillonnage n'est pas efficace car les résultats sont généralisables pour toute la population concernée, à condition que l'échantillon soit représentatif.

Ainsi, pour que notre échantillon soit plus représentatif, nous avons opté à utiliser la méthode aléatoire simple qui consiste à tirer au hasard des individus qui ont la même probabilité d'être sélectionné. Et Javeau (1971 : 32) souligne l'importance du tirage au sort des personnes à enquêter en ces termes : *« un échantillon de 1/20 ou 1/200 de la population parente, quand il est tiré au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci. »*

En ce qui concerne l'échantillon de notre recherche, nous avons travaillé avec dix-huit enseignants de français de différents établissements de ladite direction. Ainsi, voici comment sont répartis les enseignants enquêtés par école dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 Répartition des enseignants enquêtés par école

Ecole	Nombre de classes	Nombre d'enseignants
L M Mutanga sud	2 classes	2 enseignants
LM Nyakabiga	2 classes	2 enseignants
LM Bwiza	2 classes	2 enseignants
Lycée du lac Tanganyika	2 classes	2 enseignants
Lycée Jabe	2 classes	2 enseignants
Lycée Mgr Scheppers Nyakabiga	2 classes	2 enseignants
Lycée Clarte N. D. de Vugizo	2 classes	2 enseignants
Lycée Notre Dame de ROHERO	2 classes	2 enseignants
Lycée de la CEPBU	2 classes	2 enseignants
Total 10	18 classes	18 enseignants

II.4. L'enquête

Notre enquête s'est déroulée en deux phases. Avant d'entamer l'enquête proprement dite, nous avons d'abord effectué la pré-enquête.

II.4.1. La pré-enquête

D'après la définition que nous devons à R.MUCCHIELLI (1975 :13), *« La pré-enquête est l'essentiel de la phase préparatoire de l'enquête : elle est une étape de recherche des hypothèses, mais des hypothèses variables. »*

Partant de l'avis de Marine LUGEN (2018 : 8) qui suggère qu' *« il est très utile de réaliser un « pré-test » en administrant le questionnaire à une dizaine de personnes (ou davantage si le temps le permet) afin de recueillir des avis sur le questionnaire en lui-même et repérer d'éventuels écueils de formulation »,* nous aussi, pour nous assurer de l'efficacité de notre questionnaire, nous avons jugé bon de distribuer le questionnaire à un petit nombre de l'ensemble de la population à enquêter. Ainsi, nous avons donné un questionnaire comprenant

24 questions à 5 enseignants. Après, nous nous sommes rendus compte que le questionnaire avait des questions qui suscitaient des ambiguïtés, puis nous les avions reformulées autrement pour avoir des réponses que nous cherchons.

II.4.2. L'enquête proprement dite

L'enquête s'est déroulée au 3ème pallier ; c'est-à-dire du 11au 30 mai 2022. Nous nous sommes d'abord rendus au préfet des études pour nous mettre en contact avec les concernés, les enseignants de français. Une fois en contact avec les enquêtés, nous leur avons d'abord demandés quand ils auront à enseigner une leçon de grammaire pour l'assister. Certains d'entre eux nous ont autorisé d'assister à leur leçon, d'autres ont montré leur mépris face à cette demande, et nous avons respecté leur choix.

Quant au questionnaire, nous le leur avons distribué le même jour, puis nous leur avons demandé de nous le remettre dans au moins une semaine si possible ; chose qui n'a pas été respectée par certains d'entre eux, puis qu'il y en a même qui ne l'ont pas remis.

II.5. Difficultés rencontrées

Lors de notre enquête, des difficultés n'ont pas manqué, les contraintes financières notamment. En effet, il nous a fallu, pour arriver à certaines écoles, marcher sous le soleil accablant de Bujumbura par manque d'autres moyens de déplacement vu les problèmes actuels en matière de déplacement. Lors de notre enquête également, certains enseignants ont catégoriquement refusé de nous accueillir arguant que le temps leur faisait défaut, qu'ils essayaient de terminer les programmes avant la fin de l'année scolaire. D'autres nous ont accueilli et nous leur avons donné le questionnaire mais, malheureusement, ils ne l'ont pas remis. Nous avons essayé de les joindre par téléphone pour leur demander s'ils avaient terminé de compléter le questionnaire mais ils disaient toujours qu'ils n'avaient pas encore eu du temps libre pour le compléter. En ce qui concerne l'enquête par observation, certains enseignants n'avaient pas aimé que nous assistions leurs leçons et nous avons respecté leur décision.

II.6. Les résultats d'enquête

II.6.1. L'enquête par questionnaire

Notre enquête a porté sur la thématique de l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire. Nous avons donc utilisé la méthode quantitative pour le dépouillement des résultats.

1. Quel est votre niveau de formation ?

Tableau n°2: Le niveau de formation des enseignants enquêtés

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
IPA Français V	3	16, 66%
ENS Français V	3	16, 66%
IPA Français Bac III	3	16, 66%
ENS Français Bac III	1	5, 55%
IPA Français III	0	0%
ENS Français III	0	0%
LLF	7	38, 88%
Autre réponse	1 (ETAF Bac III)	5, 55%

Le tableau n°20 parle de la qualification des enseignants enquêtés. Les détenteurs du diplôme de licence en Langue et Littérature Française sont majoritaires comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus. En effet, sur les 18 enseignants, nous avons trouvé 7 enseignants (soit 38, 88%) qualifiés en LLF. En deuxième lieu viennent les lauréats de l'IPA V, ENS V et IPA Français Bac III qui sont représentés par 3 enseignants chacun (soit 16, 66%) dans notre enquête. Dans ce tableau, on trouve également un détenteur du diplôme de baccalauréat en Français délivré à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Enfin, dans la rubrique *Autre réponse* nous retrouvons un bachelier en Etudes Africaines (ETAF), soit (5, 55%). A signaler que nous n'avons trouvé aucun enseignant de l'IPA Français III ou de l'ENS Français III.

II.6.1.1. Contribution de la grammaire dans l'acquisition de la langue française

1. Pensez-vous que la grammaire peut vraiment contribuer à l'amélioration des quatre compétences de communication (expression écrite, compréhension écrite, expression orale et compression orale) ?

Tableau n° 3 : Grammaire avec les compétences de communication

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	18	100%
Non	0	0%

Le tableau ci-dessus montre l'importance de la grammaire dans l'amélioration des quatre compétences, à savoir l'expression écrite, compréhension écrite, expression écrite et compréhension écrite. En effet, 100% des enseignants enquêtés, c'est-à-dire 18 enseignants sont unanimement d'accord que l'apport de la grammaire aux compétences communicatives est indiscutable.

Dans la partie réservée au commentaire sur notre questionnaire d'enquête, 14 enseignants sur 18 précisent que la grammaire est la base de tout apprentissage d'une langue.

2. A votre avis, peut-on se passer de la grammaire et bien apprendre la langue française ?

Tableau n° 4 : Grammaire et l'apprentissage de la langue française

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	0	0%
Non	18	100%

A la question de savoir si l'on peut se passer de la grammaire et bien apprendre la langue française, tous les informateurs ; c'est-à-dire 100% des enquêtés admettent qu'il est impossible d'ignorer la grammaire lorsqu'on veut bien apprendre une langue.

II.6.1.2. Motivation des apprenants

3. D'après votre expérience, quelle est la leçon qui suscite plus de la motivation chez les apprenants ?

Tableau n°5 : Leçon la plus motivante chez les apprenants

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Leçon de vocabulaire	2	11, 11%
Leçon de grammaire	10	55, 55%
Leçon de phonétique	0	0%
Leçon de l'exploitation du texte	6	33, 33%
Autre leçon (à préciser)	0	0%

Le tableau n°4 montre que c'est dans une leçon de grammaire que les apprenants sont beaucoup plus motivés. En effet, 10 enseignants sur 18 c'est-à-dire 55, 55%, admettent que, d'après leur expérience, la leçon de grammaire est la plus motivante de toutes les autres leçons.

En deuxième position vient la leçon de l'exploitation du texte. Cette leçon a été approuvée par 6 des 18 enseignants qui nous ont fourni des informations. En termes de pourcentage, elle représente 33, 33%.

La leçon de vocabulaire se classe 3ème comme leçon qui intéresse les apprenants d'après les avis des enseignants enquêtés. Sur 18 enseignants, seulement 2 enseignants admettent que la leçon de vocabulaire motive le plus les élèves.

Quant à celle de phonétique, aucun des informateurs ne la trouve motivante.

4. a) D'après ce que vous avez constaté dans votre carrière d'enseignant, les élèves sont-ils motivés dans une leçon de grammaire d'une manière générale ?

Tableau n° 6 : Motivation des apprenants dans une leçon de grammaire

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	11	61, 11%
Non	7	38, 88%

D'après les résultats du tableau n°5, la majorité des enseignants affirment que, d'une manière générale, les élèves sont motivés lors d'une leçon de grammaire. En effet, 11 enseignants sur 18; c'est-à-dire 61, 11% répondent favorablement à cette question. Tandis que 7 enseignants sur 18 ; c'est-à-dire 38, 88% répondent « non » à cette question.

b) Si non, que peut être la source de cette démotivation pour les apprenants ?

Tableau n° 7 : Source de démotivation dans une leçon de grammaire

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
La grammaire n'est pas vraiment intéressante	2	28, 57%
La grammaire est compliquée	4	57, 14%
La grammaire n'aide en rien dans l'apprentissage d'une langue	1	14, 28%
Autre réponse	0	0%

Pour les enseignants qui ont répondu « non » à la question précédente, nous avons voulu savoir la source de démotivation de leurs élèves. Deux enseignants sur 7 c'est-à-dire 28,57% ont répondu que les élèvent trouve que *« la grammaire n'est pas vraiment intéressante* », tandis que 4 enseignants sur 7 ; c'est-à-dire 57; 14% disent que les apprenants trouvent*« la grammaire compliquée »*, et 1 enseignant sur les 7 ; c'est-à-dire 14, 28% affirme que les élèves pensent que *«La grammaire n'aide en rien dans l'apprentissage d'une langue ».*

II.6.1.3. Procédés méthodologiques dans l'enseignement de la grammaire

5. Avec quelle(s) méthodologie(s) enseignez-vous la grammaire ?

Tableau n° 8 : Méthodologie(s) utilisée(s) dans une leçon de grammaire

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Méthodologie traditionnelle	0	0%
Approche communicative	4	22, 22%
Méthodologie active	12	66, 66%
On combine les méthodologies	2	11, 11
Autre méthodologie (à préciser)	0	0%

Les données de ce tableau mettent de loin en avant la méthodologie active puisque 12 enseignants sur 18 ; c'est-à-dire 66,66% utilisent cette méthodologie dans une leçon de grammaire. La deuxième méthodologie la plus utilisée c'est l'approche communicative. En effet, quatre enseignant sur 18 ; c'est-à-dire 22, 22% utilisent cette méthodologie, tandis que 2 enseignants sur 18 ; c'est-à-dire 11, 11% sont favorables à la combinaison des méthodologies d'enseignement.

6. Lors d'une leçon de grammaire, combien d'élèves prennent la parole dans votre classe ?

Tableau n° 9 Prise de parole dans une leçon de grammaire

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
80%	9	50%
50%	8	44, 44%
30%	1	5, 55%
20%	0	
10%	0	
5%	0	
Autre réponse		

A partir des données mentionnées dans le tableau n°8, nous constatons que la moitié des enseignants enquêtés c'est-à-dire 9 enseignants (50%) affirment que dans leurs classes 80% des élèves prennent la parole et 44, 44% quant à eux donnent la parole à 50% d'élèves et un enseignant sur les dix-huit enquêtés ; c'est-à-dire 5, 55% accorde la parole à seulement 30%.

7. Comment se font les exercices de grammaire dans votre classe ?

Tableau n°10 : Exercices de grammaire en classe de FLE

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Individuellement	5	27, 77%
En groupe	6	33, 33%
On corrige ensemble au tableau	4	22, 22%
Individuellement puis en groupe	3	16, 66%
Autre manière (à préciser)	0	0%

Les données du tableau n°9 montrent que la façon dont on corrige les exercices de grammaire en classe de FLE diffère d'un enseignant à l'autre.

Ce tableau montre que 33, 33% des enquêtés affirment que les exercices dans leurs classes se font en groupe. Ceux dont les exercices se font individuellement sont au pourcentage de 27,77%, et ceux qui corrigent les exercices ensemble au tableau sont au nombre de quatre, soit 22, 22%.

Quant aux enseignants dont les exercices se font individuellement puis en groupe, trois sur dix-huit soit 16, 66%, procèdent de cette manière.

II.6.1.4. Traitement de l'erreur dans une leçon de grammaire

8. Comment percevez-vous l'erreur commise par l'apprenant dans une leçon de grammaire en particulier ?

Tableau n°11. Perception d'erreur des apprenants par les enseignants

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Comme un élément perturbateur	**0**	**0%**
Comme une opportunité de pouvoir détecter les difficultés de l'apprenant	18	100%
Comme un échec de l'atteinte de l'objectif visé de la part de l'enseignant	0	0%
Autre réponse	0	0%

Les résultats présents dans le tableau nous montrent que 100% des enseignants enquêtés perçoivent l'erreur comme une opportunité de pouvoir détecter les difficultés de l'apprenant en classe de FLE en général et dans une leçon de grammaire en particulier.

9. Quand l'élève commet une erreur, comment doit être l'enseignant ?

Tableau n°12 : Attitude des enseignants vis-à-vis de l'erreur commise par l'apprenant

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Choqué	0	0%
Indifférent	0	0%
Compréhensif	18	100%
Autre réponse	0	0%

Dans ce tableau n°11, les chiffres nous montrent que tous les enseignants enquêtés (18 soit 100) sont compréhensifs par rapport à l'erreur commise par l'apprenant puisque aucun d'entre eux ne se montre pas choqué ou indifférent envers ce dernier.

10. Etes-vous d'accord que l'erreur fait partie de l'apprentissage ?

Tableau n°13 : Utilité de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	18	100%
Non	0	0%

Les 18 informateurs soit 100% sont conscients de l'importance de l'erreur dans l'activité d'enseignement/apprentissage.

Répondant à la question « Pourquoi ? », la réponse est presque la même. Les uns disent que c'est à partir de l'erreur qu'on arrive à remédier les difficultés de l'apprenant et d'autres soulignent que l'erreur est une étape importante dans le processus d'apprentissage.

II.6.1.5. Gestion de l'autonomie des apprenants dans une leçon de grammaire

10. Pour faciliter l'autonomisation de l'apprenant, l'enseignant doit être :

Tableau n°14 : Attitude de l'enseignant par rapport à l'autonomisation de l'apprenant

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Transmetteur de savoir	4	22, 22%
Un guide	14	77, 77%
Un dictateur	0	0%
Autre réponse	0	0%

Comme les réponses du tableau n°13 nous le montrent, 14 enseignants sur 18 (soit 77, 77%) sont conscients que pour faciliter l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant doit prendre l'attitude d'un guide. Le reste des enquêtés c'est-à-dire 4 enseignants sur 18 pensent que pour autonomiser les apprenants, on doit être un transmetteur de savoir.

11. Comment considérez-vous l'apprenant dans une leçon de français en général et celle de grammaire en particulier ?

Tableau n°15 : Rôle de l'apprenant en classe de FLE

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Comme un récepteur de savoir de la part de l'enseignant	0	0%
Comme un acteur clé pour la construction de son savoir	18	100%
Autre réponse	0	0%

Sur la question de savoir comment les enseignants considèrent l'apprenant du FLE dans une leçon de grammaire, tous les enquêtés (soit 100%) nous ont informé que dans une leçon de FLE et particulièrement celle de grammaire, l'apprenant participe activement dans la construction de son savoir.

12. Pensez-vous que le nombre élevé d'apprenants et le matériel didactique insuffisant peuvent empêcher la pratique de l'autonomie dans une leçon de grammaire ?

Tableau n°16 : Nombre élevé d'apprenants et le matériel didactique insuffisant

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	17	94, 44%
Non	1	5, 55

Dans le tableau ci-dessus, les chiffres nous montrent que parmi les 18 enseignants enquêtés, 17 d'entre eux (soit 94, 44%) affirment que le nombre élevé d'apprenants et le matériel didactique insuffisant peuvent empêcher la pratique de l'autonomie dans une leçon de grammaire, tandis que 1 enseignant sur 18 (soit 5, 55%) n'est pas d'accord avec cette affirmation.

En effet, comme l'affirment la plus part d'entre eux, il devient difficile de gérer une classe pléthorique à laquelle s'ajoute de l'insuffisance du matériel.

13. Avez-vous des difficultés lorsque vous voulez rendre actifs tous les élèves lors d'une leçon de grammaire ?

Tableau n°17 : Difficultés liées à la gestion des élèves en classe pour les rendre actifs

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
Oui	12	66, 66%
Non	6	33, 33%

Les chiffres du tableau n°16 montrent que la plupart des enseignants rencontrent des difficultés quand ils veulent rendre actif tous les apprenants. En effet, 12 enseignants sur 18 (soit 66, 66%) ont des difficultés, alors que 6 enseignants sur 18 (33, 33%) disent qu'ils n'en ont pas vraiment.

Ceux qui affirment avoir des difficultés convergent essentiellement sur deux points :

- Le « faible niveau » de certains élèves qui empêche les enseignants d'avancer normalement
- Le manque de prérequis, surtout en grammaire.

II.6.1.6. Identification des enquêtés

14. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du français ?

Tableau n°18 : Ancienneté des enseignants

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
1 – 5 ans	4	22, 22%
5 – 10 ans	7	38, 88%
10 – 15 ans	3	16, 66%
15 – 20 ans	3	16, 66%
20 – 25 ans	1	5, 55%
25 – 30 ans	0	0%
Autre réponse	0	0%

Le tableau n°17 détaille l'ancienneté des enseignants enquêtés. Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, la tranche d'ancienneté comprise entre 5 à 10 ans est celle qui compte beaucoup d'enseignants puisqu'elle compte 7 enseignants sur 18, soit 38, 88%. En deuxième position viennent les enseignants ayant l'expérience dans l'enseignement comprise entre 1 à 5 ans. Dans cette tranche d'âge, on y trouve 4 enseignants sur 18, soit 22, 22%. En troisième position viennent les tranches d'âge de 10 à 15 et de 15 à 20 ans. Ces dernières comptent 3 enseignants chacun, soit 16, 66%. La tranche suivante est celle de 20 à25 ans qui n'a qu'un seul enseignant, soit 5, 55%. Enfin vient l'ancienneté comprise entre 25 à 30 ans qui ne compte aucun enseignant parmi nos enquêtés.

15. Dans quelle classe enseignez-vous le français ?

Réponses	**Fréquences**	**Pourcentages**
7e	3	16,66%
7e, 8e	4	22,22%
7e, 8e, 9e	2	11,11
1ere PF	3	16,66%
1ere, 2nde PF	4	22,22%
2nde, 3e PF	2	11,11

Le tableau ci-dessus montre que la plupart des enseignants enseignent dans plus d`une classe. En effet, seule 3 (c'est-à-dire 16,66 %) enseignants sur 18 enseignent dans une seule classe : 7e année fondamentale. Tandis que 4 enseignants sur 18 (c'est-à-dire 22,22%) enseignent en 7e et 8e, 2 enseignants (c'est-à-dire 11,11 %) prestent dans tout le 4e cycle fondamental, en 7e, 8e, 9e. Dans le cycle post fondamental, seule 3 enseignants sur 18 (16,66) enseignent le français dans une seule classe : 3e post fondamentale section langues. 4 enseignants sur 18, c'est-à-dire 22,22% enseignent en 1ere et en 2nde langues et 2 enseignants (11,11%) enseignent en 2nde et en 3e Langues.

II.6.2. L'enquête par observation directe en classe

Dans cette enquête, 9 points ont fait objet d'observation d'une leçon de grammaire. Il s'agit entre autres :

- L'effectif des apprenants
- La suffisance ou l'insuffisance du matériel didactique
- La gestion de la classe
- Titre de la leçon
- La méthodologie utilisée
- Motivation des apprenants
- La prise de parole en classe
- L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur de l'apprenant
- Comment se font les exercices

Ainsi, nous avons visité cinq classes que nous avons baptisées A, B, C, D, E pour garder l'anonymat de nos enquêtés et avons assisté une leçon pour chaque classe.

II.6.2.1. La classe A

L'emploi des comparatifs est le titre de la leçon de cette classe de 8èmeannée fondamentale comptant 67 apprenants.

Dans cette leçon de grammaire, l'enseignant a d'abord mis sept phrases au tableau comprenant les expressions de comparaison et a invité les élèves à lire ces phrases. Sur ce point, beaucoup d'élèves ont participé et ainsi, les sept phrases ont été lues par sept élèves. Pour l'étape suivante, il était question de demander aux élèves de souligner les mots ou expressions exprimant la

comparaison. Là, la participation a commencé à diminuer. Face à cette situation, l'enseignant est tout simplement allé avec ceux qui comprennent de quoi il s'agit et par conséquent, quatre élèves seulement dans une classe de 67 ont participé à la question posée par l'enseignant. L'enseignant a par la suite enchainé avec les explications, certains élèves en train de le suivre attentivement, tandis que d'autres étaient dans leurs affaires.

A la fin de la leçon, l'enseignant a demandé aux élèves de poser des questions sur ce qui venaient d'être dit, et, visiblement, beaucoup d'apprenants n'ont pas compris grand-chose car ils n'arrivaient même pas à poser des questions. Le moment d'exercices venu, l'enseignant a écrit quelques exercices au tableau et a invité les apprenants à corriger sur place ; c'est-à-dire au tableau, peut-être à cause du manque de livres suffisants (car la classe n'en disposait que 10, certains d'entre eux avec des pages entièrement ou partiellement déchirées). Dix-huit élèves seulement (soit 26, 86%) ont participé aux exercices d'application. Le constat a été que la plupart des élèves ayant participé étaient sûr de leurs réponses, ce qui conduit à se demander comment cet enseignant gère les erreurs des apprenants.

Visiblement, dans cette classe, l'enseignant courait avec le temps ; ce qui ne manque pas d'inconvénients sur l'atteinte des objectifs. En effet, comme on vient de le voir dans le paragraphe ci-dessus, l'enseignant progressait avec seulement ceux qui comprenaient et ceux qui avaient envie d'apprendre la leçon du jour. Quant à la gestion de la classe, l'enseignant ne s'en occupait presque pas vu le comportement des élèves en classe. Les uns le suivaient attentivement, les autres faisaient semblant de le suivre mais, en réalité, ils le trompaient. En bref, l'enseignant n'a pas motivé ses élèves et a aussi échoué à gérer sa classe.

II.6.2.2. La classe B

La visite dans cette classe de Troisième année post-fondamentale a coïncidé avec la leçon intitulée : *L'emploi du subjonctif*.

Au début de la leçon, l'enseignant a demandé aux apprenants de lui rappeler ce que l'on avait vu le jour précédent. Beaucoup d'apprenants ont levé leurs doigts pour répondre et l'enseignant a recueilli cinq réponses de cinq apprenants. L'enseignant a ensuite écrit quelques phrases au tableau et a demandé aux élèves de souligner les verbes conjugués que contiennent les phrases écrites au tableau. A ce stade, les apprenants ont aussi participé massivement ; les uns ont même osé de répondre aux questions pour lesquelles ils n'avaient pas de réponses sûres, ce qui montre que l'enseignant a instauré un climat de confiance entre lui et ses élèves.

Au cours de la leçon proprement dite, l'enseignant a introduit la leçon du jour et a mis un petit paragraphe au tableau contenant des verbes conjugués aux différents temps du mode subjonctif. Après, il a demandé aux quatre apprenants de faire la lecture dudit paragraphe, l'un après l'autre. Après la lecture, l'enseignant leur a demandé de souligner les verbes conjugués au temps du subjonctif. Notons toutefois que l'enseignant essayait de désigner les élèves qui n'ont pas jusque-là pris la parole. La tâche de souligner les verbes au mode subjonctif achevée, c'était le tour de demander aux élèves ce qu'exprime le subjonctif dans une phrase ou dans un texte. L'enseignant a invité les apprenants à former des groupes composés de six membres, afin de réfléchir ensemble sur la question posée par l'enseignant. Les apprenants ont par conséquent formé ces groupes suivant le critère de proximité : deux bancs-pupitres formaient un groupe. On a sonné la fin de la séance après l'intervention d'un seul groupe et nous avons été obligé d'attendre la séance suivante qui devrait avoir lieu après deux séances d'autres cours.

La deuxième séance dédiée au cours de français venue, nous sommes arrivés à temps, et moi et le titulaire du cours. C'est alors à ce moment que le deuxième groupe donna le résultat de leur recherche, et ainsi de suite. Après cette étape, l'enseignant a procédé par une synthèse sur l'emploi du subjonctif tout en améliorant les bonnes réponses fournies par les apprenants.

Avant de donner les exercices d'application, l'enseignant a voulu savoir si, parmi les apprenants, il y aurait ceux qui ont des questions à poser ou des difficultés. Peu d'élèves ont pu poser des questions, ce qui ne veut pas dire qu'ils ont tous tout compris. La raison peut être autre.

La leçon a été clôturée par les exercices d'application. L'enseignant a écrit quelques exercices au tableau, puis a demandé aux apprenants de faire personnellement les exercices. Comme devoir, il a proposé aux élèves de composer un texte d'une page dans lequel le mode subjonctif doit apparaitre.

Dans cette leçon, il est clair que l'enseignant a beaucoup fait usage de la méthodologie active, l'une des principales méthodologies qui aident l'apprenant à construire son savoir. Malheureusement, le temps et le matériel didactique insuffisant lui a fait défaut.

D'une manière générale, la leçon a été bien enseignée malgré quelques imperfections. En effet, vu l'attitude des apprenants en prenant la parole, il est remarquable qu'il y a une bonne communication entre l'enseignant et ces derniers. Nous avons aussi pu remarquer que les élèves étaient motivés vu une grande attention avec laquelle ils suivaient l'enseignant.

II.6.2.3. La classe C

Les différentes propositions subordonnées, tel est le titre de la troisième leçon de grammaire assistée dans une classe de plus de cinquante élèves**.** C'est l'une des leçons de grammaire du programme de la troisième année post-fondamentale, section langues.

Cette leçon a débuté à la 6ème heure. L'enseignante est entrée en classe dix minutes après avoir sonné la fin de la 5ème heure. Elle a d'abord désigné un élève d'effacer au tableau. Après avoir effacé le tableau, elle a écrit deux phrases suivantes au tableau :

- Marie est venue cet après-midi.
- Les élèves de notre établissement affirment qu'il est important de réviser la matière.

Elle a ensuite demandé aux apprenants de faire la lecture à haute voix, l'un après l'autre. Cette activité a été faite par quatre élèves, soit deux élèves sur chaque phrase. L'étape suivante a été de demander aux apprenants comment ils voient ces phrases et la différence entre ces deux phrases. Un élève a levé le doigt et a donné sa réponse : *la première phrase est courte tandis que la deuxième est longue*. Insatisfaite de la réponse donnée, elle a voulu qu'un autre améliore. Après un moment relativement long, une élève leva le doigt et se prononça : *la première phrase est une phrase simple, la deuxième est une phrase composée*. Partant de l'amélioration de la réponse donnée par cette élève, l'enseignante a alors annoncé le sujet de la leçon : *Les différentes propositions subordonnées.*

Elle a commencé la leçon proprement dite par écrire quelques phrases contenant différentes propositions subordonnées au tableau. A ce point, la première tâche était de désigner un élève afin de faire la lecture à haute voix. Visiblement fatigués, la classe était somnolente à tel point qu'une simple tâche de lire à haute voix est devenu compliquée. En bref, la démotivation était au rendez-vous. Face à cette situation de fatigue, l'enseignante a adopté une stratégie : un élève qui somnolait devrait être renvoyé à l'extérieure pour prendre de l'air. Comme conséquence, elle a perdu beaucoup de temps, même la leçon n'a pas été terminée. Vu la situation à laquelle l'enseignante faisait face, elle a commencé à exposer ce qu'elle avait préparé ; suivront ceux qui veulent et qui peuvent ! On a sonné la fin de la séance alors qu'elle expliquait. Puisqu'il n'y avait pas une autre leçon prévue pour cette journée, on a été obligé de partir sans assister la suite de la leçon.

Nous venons de voir que cette enseignante avait l'intention de rendre les apprenants actifs mais elle a rencontré des obstacles, entre autres les élèves qui ne participaient pas à cause de la peur

de commettre l'erreur et le moment inapproprié (à la 6ème heure, la plupart des apprenants deviennent abattus).

II.6.2.4. La classe D

Il s'agit de la classe de 9ème et la leçon assistée était intitulée : *l'emploi des pronoms démonstratifs*. C'est une classe pléthorique car elle compte plus de soixante-dix apprenants. La séance du cours de français venue, nous et l'enseignante sommes arrivés à l'heure. Nous primes la place de derrière et l'enseignante entama la leçon après plusieurs tentatives de calmer la classe qui bourdonnait.

La leçon a été débutée par cette question : *Rappelez-moi les types de pronoms que vous connaissez*. Six élèves ont levé le doigt et quatre d'entre eux ont fourni la bonne réponse :

- *Les pronoms personnels*
- *Les pronoms possessifs*
- *Les pronoms interrogatifs*
- *Les pronoms démonstratifs*

La deuxième question était de donner un exemple sur chaque type de pronom. Sur ce point, la participation a diminué et l'enseignante n'a pas trainé sur cette question. Elle a tout de suite annoncé la leçon du jour. Les élèves étant nombreux et turbulents, la voix de l'enseignante était très basse et la gestion de la classe devenait une question casse-tête ; ce qui a conduit l'enseignante à avancer avec ceux qui veulent malgré plusieurs tentatives de rétablir le silence en classe.

Au cours de la leçon proprement dite, des phrases contenant des pronoms démonstratifs furent mises au tableau et, à la demande de l'enseignante, quatre apprenants ont souligné les pronoms démonstratifs. Après avoir invité les élèves à penser sur le sens des phrases écrites au tableau, l'enseignante a par la suite demandé ce que désigne un adjectif démonstratif. Cette dernière a attendu la réponse des élèves pendant plus ou moins une minute et, juste après l'intervention d'un seul élève, elle a enchainé avec les explications qui ont duré cinq minutes environ et après, c'était le moment de recueillir quelques questions des élèves. Signalons que tout au long de la leçon, l'enseignante essayait de rétablir le silence en classe, une tâche qui était très difficile dans une classe aussi nombreuse.

Le moment d'exercices d'application venu, l'enseignante a mis quelques exercices au tableau et a souhaité que les exercices soient faits plus vite au tableau peut être pour qu'on sonne la fin de la séance après avoir corrigé tous les exercices. Cela a favorisé ceux qui ne voulaient pas travailler (et ils étaient nombreux) car ils restaient sans rien faire alors que les autres s'activaient pour aller corriger les exercices.

Dans cette leçon, nous avons pu remarquer qu'il était très difficile d'aider les apprenants à participer activement dans la construction de leur savoir. En effet, dans une classe nombreuse, la gestion de celle-ci devient compliquée et cela énerve beaucoup l'enseignant jusqu'à même perdre le courage ; ce qui ne manque pas d'inconvénients sur l'activité d'enseignant/apprentissage. Une chose est sure : on doit être motivé avant de motiver les autres.

II.6.2.5. La classe E

La classe E est une classe de 8ème fondamentale et la leçon assistée était en rapport avec *l'accord sujet-verbe.* Cette dernière classe visitée, comme d'autres, est une classe nombreuse car elle compte plus de cinquante apprenants et les bancs-pupitres étaient serrés car la salle était étroite.

La leçon a débuté juste après la pause et nous avons constaté les difficultés rencontrées par l'enseignant pour redresser les apprenants qui semblaient être physiquement présents mais spirituellement ailleurs. Le silence relativement instauré, l'enseignant a introduit la leçon en écrivant une courte phrase composée de *verbe-sujet-complément* au tableau et en demandant ensuite aux élèves de souligner les différentes parties qui la composent. Plusieurs apprenants ont participé à cette tâche même si d'autres semblaient être ailleurs. Face à ce comportement de ces derniers, l'enseignant a essayé par tous les moyens de les faire taire jusqu'à donner quelques coups au dos aux récalcitrants.

Après cette tâche, il a été question de leur demander de nommer les parties de cette phrase, une tâche à laquelle beaucoup d'apprenants ont participé. Une chose est à signaler sur ce point : les apprenants qui ne voulaient pas participer étaient laissés à eux-mêmes et un apprenant qui ne donnait pas une réponse correcte n'avait pas de temps pour s'autocorriger. Visiblement il courait avec le temps.

Sans tarder, l'enseignant a alors introduit la leçon : *accord sujet-verbe.* Un petit texte contenant des pronoms personnels et des verbes conjugués fut mis au tableau et les apprenants étaient appelés à faire la lecture, un après l'autre. Après la lecture, l'enseignant a demandé aux élèves de souligner les verbes conjugués et leurs sujets. Le constat fut le même : l'enseignant n'a

affaire qu'à ceux qui ont de la réponse et qui veulent répondre. Après cette tranche, l'enseignant a demandé cette question : *« vu la forme de ces sujets et ces verbes, comment s'accorde le verbe ? »* Après une seule réponse d'une seule élève, l'enseignant a immédiatement enchainé avec les explications qui ont duré plus ou moins cinq minutes et, ensuite, ce fut le moment d'exercices d'application. Ces derniers ont été faits en groupe de trois, c'est-à-dire ceux qui s'asseyaient ensemble sur le même banc-pupitre. Le moment de la correction venu, l'enseignant n'a désigné que les volontaires et la séance fut terminée.

CHAPITRE III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Quel que soit le type d'enquête menée, il est important de faire une réflexion sur les résultats afin de bien dégager le sens et le but de la recherche. Pour ce qui nous concerne, il est d'emblée nécessaire de savoir pourquoi l'autonomie est quelque chose à privilégier chez l'apprenant d'une langue étrangère.

III.1. Obstacles à l'autonomisation de l'apprenant

III.1.1. Des méthodologies moins performantes et mal appliquées

Comme tout apprentissage d'une langue vise la communication, les composantes linguistiques, la grammaire en particulier, doivent tendre vers cet objectif. C'est pourquoi il serait mieux que les enseignants en soient conscients afin qu'ils conduisent leurs disciples vers l'acquisition de la compétence communicative tant en milieu scolaire qu'en milieu extrascolaire.

L'enseignement de la grammaire doit alors être perçu comme le fait de doter les apprenants des modèles grammaticaux (et non pas la simple maitrise des normes et des règles) pour servir l'apprenant dans son usage de la langue, surtout dans la vie quotidienne. En bref, la didactique de la grammaire doit être rapprochée de la réalité et du concret en matière de communication quotidienne. Pour y arriver, il faut alors des méthodologies et des stratégies qui soient capables d'accomplir cette tâche.

Lors de notre enquête par questionnaire, la plupart de nos informateurs nous ont convié qu'ils utilisent la méthode active (66, 66%) et l'approche communicative (22, 22%) lorsqu'ils sont en train d'enseigner une leçon de grammaire. Ces méthodologies sont parmi les meilleures et les plus modernes du fait qu'ils donnent à l'apprenant une occasion de travailler et de prendre la parole. Cependant, on peut se poser cette question : applique-t-on correctement, du début à la fin de la leçon, ces méthodologies ?

Notre enquête par observation nous a montré autre chose. En effet, un enseignant sur les cinq visités a utilisé correctement la méthodologie active, du début à la fin. Quant aux autres, ils essayaient de l'appliquer mais ils se heurtaient à divers obstacles en cours de la leçon. Étant donné que toutes les classes visitées avaient un nombre élevé d'apprenants et par conséquent la gestion de ceux-ci devenant compliquée et à laquelle s'ajoutant les niveaux des apprenants très différents (les uns très forts, les uns relativement forts et les autres très faibles), les enseignants

se trouvaient dans l'obligation de recourir à la méthodologie traditionnelle pour avancer. Les autres ne savaient pas s'en servir correctement, tout simplement.

III.1.2. Faible taux de participation dans une leçon de grammaire

Sur ce point, nous avons fait le même constat avec PERRENOUD P. (2004 : 67) selon lequel « *nul enseignant n'est entièrement affranchi de l'espoir de n'avoir affaire à des élèves 'motivés'* ». En effet, la plupart des enseignants ont tendance à travailler avec ceux qui veulent apprendre, laissant de côté ceux qui ne veulent pas travailler parce que désintéressés. Dans les classes visitées, nous avons assisté à de telles situations. Au moment de la correction des exercices par exemple, nombreux sont les enseignants qui ne désignaient que ceux qui levaient le doigt pour répondre. Quant à ceux qui ne participaient pas, ils étaient laissés à eux-mêmes.

Normalement, motiver les apprenants est un devoir afin de donner à chaque apprenant le sens d'apprendre et l'envie de s'approprier la matière, puisque le métier d'enseignant oblige de rendre tout le monde (en classe bien sûr) capable de faire quelque chose après la leçon. Au cas contraire, c'est manquer à ses obligations car enseigner c'est aussi amener les apprenants, ceux désintéressés compris, à aimer la matière après avoir été éclairés sur son importance. Il s'agit donc ici de guider, d'encadrer, d'aider tous les apprenants d'arriver à l'objectif visé ; autrement dit à les aider à devenir un produit attendu après la formation.

III.1.3. L'attitude de l'enseignant face aux réponses des apprenants

L'attitude de l'enseignant face à la réponse de l'apprenant est l'aspect très important en enseignement/apprentissage car c'est de cette dernière que dépend la motivation et par conséquent d'une bonne appropriation des connaissances. Si l'enseignant a une attitude positive envers les réponses des apprenants, quelles qu'elles soient ; c'est-à-dire s'il est conscient que l'apprenant ne doit pas seulement prendre la parole si et seulement s'il est sûr de la réponse qu'elle veut donner, les apprenants se sentiront à l'aise en classe et il sera facile de les rendre actifs grâce à ce climat de confiance installé. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si l'enseignant ne tolère pas les erreurs des apprenants, la conséquence sera que la peur va gagner les esprits des apprenants ; ce qui ne va pas sans inconvénients. En effet, quand on a peur, on perd de la confiance en soi. Cela est dû à la peur de mal faire ou d'échouer, au sentiment de ne pas être à la hauteur comme le souligne la psychologue WAGMAN L. cité par DJIDEL N. (2016 : 4). Dans ce cas l'apprenant préfère garder le silence s'il n'est pas sûr de la vraie réponse de peur

d'être jugé par les autres (et même par son professeur) ou de ne pas être compris tout simplement.

Lors de notre enquête par questionnaire, la totalité des enseignants enquêtés nous ont fait savoir qu'ils sont compréhensifs envers l'apprenant qui commet l'erreur. Ils ont d'ailleurs témoigné de l'utilité de cette dernière (comme nous l'avons mentionné dans les lignes ci-dessus) en enseignement/apprentissage. Oui, ils comprennent l'apprenant qui ne donne pas la réponse souhaitée, mais adoptent-ils une bonne attitude devant ce dernier ?

Dans les classes visitées, nous avons pu relever quelques comportements qui, à notre humble avis, ne sont pas favorables à la pratique de l'autonomisation de l'apprenant en classe de FLE. En effet, dans ces classes, nous avons vu certains enseignants, bien qu'ils ne grondent pas les apprenants qui commettent des erreurs, leur attitude devant ceux-ci est à décourager. Par exemple, un sentiment de frustration se lisait sur le visage d'au moins deux enseignants sur les cinq assistés quand un apprenant ne donnait pas la réponse qu'il fallait. Un autre exemple, quand l'enseignant n'était pas satisfait de la réponse donnée par un apprenant il demandait directement les autres sans donner à ce dernier la chance de se corriger. Toutes ces attitudes (et bien d'autres) doivent cesser parce qu'ils mettent l'apprenant dans une situation d'inconfort ; ce qui handicape son apprentissage. La formation continue et l'échange d'expériences entre enseignants devraient avoir lieu plusieurs fois possibles pour lever ces irrégularités.

III.1.4. La peur de prendre la parole en classe

Défini par CECILE L. et STEPHANE L. (2012 : 18) comme*« un phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger, réel ou imaginé. C'est un sentiment réactif à une menace, donc un affect qui prend acte, physiquement plutôt que 'mentalement' d'un danger »,* la peur est un ennemi du progrès en général et de l'acquisition des compétences en particulier, car elle nous empêche d'exposer nos problèmes afin que les autres y apportent leur contribution. Les causes de la peur sont multiples selon ces mêmes auteurs: la timidité, la phobie sociale, la personnalité évitante, l'anxiété sociale, etc. Ces auteurs soulignent également que la peur de l'autre*« peut naitre aussi de ce que nous craignons que l'autre nous critique, nous agresse, nous trouve ridicule. Par-dessus tout, nous craignons d'être maladroits, ridicules, ineptes. »*

D'après ce que nous avons constaté dans notre enquête par observation, nous sommes d'accord avec ces auteurs quant à cette définition et ces sources de la peur. En effet, en classe, la source

de la peur peut varier d'un apprenant à l'autre. La peur de certains apprenants, comme nous l'avons remarqué peut être due à la timidité ou la phobie sociale. Cela est fréquent notamment chez les apprenants venus des milieux ruraux mais qui sont venus étudier en ville. Ces derniers, même, à l'absence de l'enseignant ils ne bavardent pas souvent avec les autres. Pour les autres, la peur est causée par le manque de la confiance en soi ou la peur des autres notamment. Par exemple, dans trois des cinq classes que nous avons visitées, nous avons vu des apprenants qui semblaient lever le doigt pour répondre mais, une fois désignés, ils manquaient quoi dire par crainte de se faire moquer par leurs camarades. Donc, ils manquaient le courage de prendre le risque.

Que faut-il faire devant cette situation ? D'abord la classe est un lieu où on est venu apprendre ce que l'on ne connait pas. L'enseignant devrait savoir et faire savoir aux apprenants cela en premier lieu. Alors, étant au courant qu'on est venu acquérir des notions qu'on ne connait pas, faire des erreurs sera une chose simple et normale quand on est en train d'apprendre. Cela est possible si est seulement si un bon climat de classe (c'est-à-dire un ensemble de conditions favorables à un apprentissage) est installé. Cette tâche revient à l'enseignant qui doit encourager ses apprenants à s'exprimer en classe en multipliant des occasions de s'exprimer pour les élèves. Ce dernier doit laisser l'apprenant terminer sa pensée, quand bien même elle contiendrait des erreurs et même si possible l'attendre pour corriger lui-même ses erreurs comme le souligne ROUSSEAU J-J. (1966 : 219) cité par CECILE L. et STEPHANE L. (2012) en ces termes : *« S'il (l'apprenant) se trompe, laissez le faire, ne corrige point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même. »*

En plus, dans une classe quelconque, il peut y avoir des apprenants qui se moquent de la réponse d'un de leur camarade. Dans ce cas, l'enseignant doit instaurer des règles de conduite visant à rétablir l'ordre et qui tranquillisent (et encouragent surtout) l'apprenant qui souhaite s'exprimer. Pour augmenter la confiance en soi, les apprenants ont aussi le rôle à jouer ; notamment celui de faire des exercices de prendre la parole devant le public, un des astuces important pour faire face au trac.

III.1.5. La gestion d'une classe nombreuse

Par gestion de la classe, il faut entendre une *«fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage»* (LEGENDRE, 1993). Et quant à BORDAGE J. et *al.* (1995 : 7), *« la gestion ou la conduite de classe comprend tout ce que l'enseignante ou l'enseignant, à brève ou à longue échéance, fait en dehors de la classe*

(avant et après le cours) et dans la classe, en ce qui a trait à l'organisation de l'apprentissage et de son environnement favorable. »

Par ces définitions, nous comprenons que dans le processus d'enseignement/apprentissage, la gestion d'une classe est un élément primordial car la réussite de la mission de l'enseignant en dépend sans doute. En effet, plus la classe est bien gérée, plus son bon fonctionnement est effectif et, par conséquent, le suivi de chaque apprenant, du plus fort au plus faible, devient facile à assurer.

Lors de notre observation des leçons de grammaire, le constat a été que la plupart des enseignants ont des difficultés par rapport à la gestion de la classe ; cela comprend la gestion du temps, la gestion de l'espace, la gestion des matériels didactiques parfois insuffisants et la gestion des élèves eux-mêmes qui sont pour la plupart des fois nombreux et turbulents.

L'observation que nous avons faite nous a montré aussi les difficultés liées à la maitrise de la gestion de chaque étape du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, pour certains enseignants, les difficultés sont liées à la manière d'introduire une leçon ou à la transition d'un point à l'autre. Les uns sautent directement sur la matière tout en oubliant que les apprenants ont d'abord besoin d'être mis en contact avec la matière à apprendre, afin de les plonger dans le bain d'apprendre, de les motiver. Les autres, suite à la mauvaise gestion du temps au cours de la leçon, préfèrent laisser la méthodologie active favorable à l'autonomisation de l'apprenant au profit des méthodologies qui les rendent passifs.

Pour ce faire, en plus des compétences acquises lors de leur formation initiale, les enseignants ont besoin de beaucoup de formations continues tout au long de l'exercice de leur métier d'enseignement pour être mise à jour sur les nouvelles techniques de classe, notamment sur l'organisation de celle-ci en matière de :

- Gestion du temps
- Gestion de l'espace
- Gestion de l'espace en termes de moyens et de matériels didactiques
- Gestion de la classe pléthorique
- Etc.

III.1.6. Des formations continues insuffisantes et mal données

Dans n'importe quel domaine d'activité, il arrive que la formation initiale soit insuffisante par rapport aux exigences du métier. Dans ce cas, en plus de cette formation initiale, le personnel a droit à la formation continue chaque fois que de besoin pour pouvoir lever les difficultés qui font obstacle à l'atteinte des objectifs qu'une entreprise ou une institution quelconque s'est fixée.

Dans le métier d'enseignement également, une telle formation doit avoir lieu dans le cadre de faciliter la tâche qu'exige ce métier. La question qui reste à se poser est de savoir si la qualité même de cette formation est satisfaisante ou comment elle est dispensée. En effet, chaque année il y a des formations prévues pour quelques enseignants du cycle fondamental ou du post fondamental mais, vu le comportement de certains d'entre eux quand ils sont en train d'enseigner, il semble qu'ils ont besoin d'être accompagnés sur place ; autrement dit de leur montrer comment les théories apprises dans ces dites formations sont mises en application dans une classe réelle, du début à la fin de la leçon.

Les deux enquêtes (enquête par questionnaire et l'enquête par observation) que nous avons faites en témoignent. Par exemple, sur la question de savoir la méthodologie qu'ils utilisent pour enseigner la grammaire ou le rôle que doit jouer l'enseignant dans une classe de FLE, la quasi-totalité des enseignants ayant répondu à ces questions ont répondu que la méthodologie active est la plus privilégiée et que, quant au rôle que doit jouer l'enseignant en classe, c'est celui d'un guide.

Sur terrain, donc en classe, la réalité est autre chose. Dans les leçons de grammaire visitées, nous avons constaté que les enseignants ont du mal à rendre autonomes leurs apprenants au cours de toute la leçon. Cela est dû à plusieurs raisons. La première raison est que, la plupart des fois, les enseignants font face à l'effectif élevé des élèves ; ce qui complique la gestion de ces derniers. La deuxième raison est la course aux programmes pour les terminer à l'échéance qui leur est donnée. Sur ce sujet, les enseignants préfèrent filer avec la matière tout en ignorant les apprenants faibles qui peuvent les empêcher d'avancer comme ils le souhaitent. Dans ce cas, la pédagogie de la réussite qui stipule qu'il faut tout faire afin que tout le monde réussisse est mise en question. Ici, faire réussir tout le monde ce n'est pas faire avancer de classe gratuitement, mais de faire à ce que toute la classe comprenne la matière enseignée.

La troisième raison, d'ailleurs la plus inquiétante c'est la mauvaise application des méthodologies. En effet, certains enseignants, bien qu'ils aient reçu une formation initiale suffisante pour enseigner le FLE, n'ont pas d'informations suffisantes sur les nouvelles approches pédagogiques. Certains d'entre eux disent qu'ils les ont entendues mais qu'ils ne savent pas s'en servir correctement en classe car, disent-ils, même la formation qu'ils reçoivent est très théorique alors qu'ils ont besoin d'une leçon modèle pour l'imiter.

III.1.7. Les effectifs élevés et les matériels insuffisants

En classe de FLE, d'ailleurs tout comme dans d'autres classes, l'autonomisation des apprenants requiert beaucoup de conditions pour qu'elle ait vraiment lieu. Elle (l'autonomisation) exige à l'enseignant de suivre de près la progression de chaque apprenant afin de le guider vers la construction de son savoir. Cela demande alors à l'enseignant de sacrifier son temps mais sous quelques conditions. En principe, l'enseignant doit avoir affaire à une classe dont l'effectif est raisonnable sinon « *la capacité de prendre des initiatives va diminuer »* comme l'un de nos enquêtés l'a souligné.

La classe doit également disposer du matériel didactique suffisant, en occurrence les manuels scolaires pour maximiser les bonnes conditions d'apprentissage pour l'apprenant d'une part et les bonnes conditions d'enseignement pour l'enseignant d'autre part. En effet, autonomiser l'apprenant c'est d'abord doter à ce dernier du matériel nécessaire, ce qui n'est pas le cas pour la plupart des établissements scolaires qui accusent un manque criant de manuels scolaires.

Lors de notre enquête, nous avons constaté que beaucoup d'écoles n'ont pas de manuels scolaires suffisants car, la plupart des cas, un seul livre se trouve dans la main de plus de trois élèves, alors que ces derniers devraient rentrer à la maison avec ces livres pour réviser et pour se renforcer, afin d'accroitre leur autonomie. En effet, nous sommes d'accord avec l'une de nos informateurs qui a fait le constat selon lequel « *le manque de matériel didactique ne permet pas à l'élève de réviser la matière apprise, la fixation ne se fait pas aisément*. » Il est à signaler aussi que même certains de ces livres sont dans de très mauvais état.

Les enseignants ont alors des difficultés dans ce cas lorsqu'ils veulent rendre actifs tous les apprenants. Une classe nombreuse à laquelle s'ajoute le manque de matériels didactiques nécessaire devient difficile à gérer comme nous l'avons été confiés par certains de nos informateurs. En conséquence, poursuit l'un d'entre eux, *on assiste à une classe démotivée*

alors que, pour que les apprenants soient actifs, ils doivent d'abord trouver de la motivation dans ce qu'ils apprennent. C'est le moteur principal de l'autonomisation de l'apprenant.

III.2. Stratégies pour accroitre l'autonomie de l'apprenant

La compétence de l'apprenant est un objectif principal visé par les nouvelles approches pédagogiques de l'enseignement/apprentissages. En d'autres termes, on cherche à développer chez l'apprenant des stratégies qui font de lui un acteur social capable de trouver la solution à des situations-problèmes qui surgissent tout au long de sa vie.

Dans une leçon de grammaire aussi, tout enseignant de FLE devrait chercher à rendre ses élèves compétents ; c'est-à-dire à tout faire pour que ces derniers ne maitrisent pas seulement les règles grammaticales mais également leur utilisation lors d'une situation de communication dans un cadre spatio-temporel convenable.

Pour ce faire, il faut envisager à aider les apprenants à prendre en main leur apprentissage, à être des acteurs clés de leurs apprentissages en développant leur autonomie. Cette dernière, pour qu'elle ait lieu, les apprenants doivent d'abord être conscients du but de leur apprentissage. Cela les pousse alors à porter une réflexion sur la façon d'apprendre, afin d'améliorer ou de changer s'il le faut. C'est une approche métacognitive comme le précise TARDIF (1992). MOLLARD F. (s.d) ajoute que *« les élèves sans approches métacognitives sont essentiellement sans but et sans habileté à revoir leurs progrès et leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. ».* D'où il est nécessaire que les apprenants aient cette prise de conscience selon laquelle tout apprentissage doit avoir un but ce qui, par conséquent, booste la compétence.

Sans les stratégies cognitives, les approches métacognitives seraient lacunaires pour autonomiser les apprenants. La cognition est définie par CUQ (2003 : 44) comme *« l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information »,* et CYR P. et GERMAIN C. (1998 : 5) caractérise les stratégies cognitives comme étant *« une interaction entre l'apprenant et la matière à apprendre, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ».* En effet, l'autonomie de l'apprenant exige que ce dernier soit mis en contact direct avec la matière à apprendre, qu'il gère lui-même ses apprentissages. Or, cela n'est pas possible si l'on ignore les stratégies perceptives, motrices et mentales pour traiter l'information.

Pour que ces stratégies métacognitives et cognitives soient développées chez les apprenants dans l'apprentissage de la grammaire, il faut que l'enseignant adopte des techniques visant d'abord à rendre celui-ci plus accessible et plus concret. C'est pour cette raison que la grammaire doit être perçue autrement par les bénéficiaires de son apprentissage.

III.2.1. Démystifier la perception de la grammaire chez l'apprenant

Étant*« très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue »* (BESSE H. et PORQUIER R., 1991 : 72), l'enseignement de la grammaire doit se placer au cœur de la pratique enseignante pour fournir à l'apprenant d'outils lui permettant d'être compétent tant à l'oral qu'à l'écrit.

Malgré ce rôle primordial que joue la grammaire, la plupart des apprenants et même certains enseignants ont des représentations selon lesquelles la grammaire est compliquée ou est ennuyante car présentant beaucoup de règles. C'est d'ailleurs ce qu'affirment GERMAIN C. et HUBER S. (1998) rapportés par DJEUGHLAF A. (2020 : 4) en disant que *« faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétation de ce qu'est la grammaire ».*

Que faire face à cette façon de percevoir la grammaire ? Tout d'abord, il faut que les apprenants et même certains enseignants sachent que la grammaire est là pour renforcer leur capacité de communiquer à l'oral tout comme à l'écrit. En effet, en communiquant dans sa langue maternelle, chaque être humain utilise intuitivement une grammaire, et d'ailleurs, comme le mentionne BESSE et PORQUIER (1991), *« toute langue, tout dialecte a une grammaire »*. C'est la grammaire intériorisée. D'où on ne peut pas ignorer cette science qui nous fait découvrir les éléments constitutifs d'une langue et leur fonctionnement dans une situation de communication. En bref, la grammaire n'est pas là pour elle-même, mais plutôt au service de la langue.

Pour ce faire, pour que les apprenants aient cette conscience de l'importance de la grammaire, l'enseignement de la grammaire ne devrait pas être isolé du contexte de communication. Autrement dit, les règles générées par cette composante linguistique ne devraient pas être données d'une manière isolée comme les formules de mathématiques, mais devraient plutôt être enseignées pour donner aux apprenants de *« la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases bien formées selon ces principes [ces règles] et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites »* (CERCL, 1991 : 89).

En revanche, des difficultés ne peuvent pas manquer quand on apprend une langue étrangère. C'est pour cette raison qu'il revient à l'enseignant de mobiliser toutes les stratégies quitte à ce que les apprenants ne soient pas intimidés par la matière, en variant les activités en classe et en maniant différentes méthodes (inductives ou déductives) si la situation l'impose.

III.2.2. Faire connaitre aux apprenants l'utilité d'apprendre le FLE

Quand on est en train d'apprendre cet *« art obligatoria »* (BESSE H. et PORQUIER R., 1991 : 72) qu'est la grammaire d'une langue quelconque, c'est pour que la communication soit la plus efficace possible, rendre la compréhension facile et aussi pour avoir de la confiance en soi au moment de l'expression à l'oral ou à l'écrit. Or, l'apprentissage d'une discipline en général sans une moindre notion sur son importance risque d'être machinal/mécanique et moins productif en conséquence. Cela entraine une démotivation des apprenants ; ce qui provoque par conséquent des difficultés dans leur autonomisation par l'enseignant. D'où il est important que tous ceux qui sont concernés par l'éducation au Burundi doivent plaider en faveur des disciplines à enseigner en général et le français en particulier contre quoi on diabolise/dévalorise.

En effet, ces derniers jours, il y a des messages véhiculés par l'opinion qui risquent de décourager ceux qui apprennent les langues en général et la langue française en particulier. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à cette belle langue qu'est la langue française.

Contrairement à ce que dit l'opinion, la langue française est loin d'être une « vieille langue », une « langue morte », une langue qui ne fait plus gagner son pain et d'autres appellations péjoratives proférées à l'encontre de cette langue. En guise d'exemple, dans le numéro spécial *« Qu'est-ce que la Francophonie ? »* du 21 mars 2008 du journal *Le Renouveau du Burundi* cité par NIZIGIYIMANA E. (2010 : 50) précise *qu' « après l'anglais, qui représente 45% des pages internet, et l'allemand (7%), le français est en 2006 la troisième langue de la toile avec 5%, devant l'espagnol (4,5%). »* Par-là, nous comprenons que le français est une langue assez répandue dans le monde. C'est donc une langue du monde, car utilisée à l'échelle mondiale.

Alors son apprentissage n'est pas être décevant pour quelqu'un qui veut s'ouvrir au monde et qui veut acquérir de nouvelles valeurs car, en plus d'un code linguistique, *« la langue française rassemble pour servir les valeurs de la solidarité, d'équité, de paix, de démocratie de tolérance, d'écoute de l'autre, d'ouverture et de respect. » d'après LAMER STEPHAN* rapporté par NIZIGIYIMANA E. (2010 : 50-51).

III.2.3. Innover pour rendre l'apprenant compétent

L'enseignement/apprentissage de la grammaire, tout comme d'autres composantes linguistiques vise la compétence communicative en premier lieu. RICHARD M. et BISSONNETTE S. (2001) cité par AMARA A. (2013 : 57) décrit comment l'enseignant saura l'apprenant compétent. D'après eux, l'apprenant sera *« compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement en classe..»*

Pour arriver à cet objectif avec succès, les apprenants ont besoin d'être motivés. En plus de l'intérêt d'une notion à apprendre comme élément-moteur de la motivation, cette dernière exige d'autres éléments pour qu'elle soit une réalité dans une classe. En effet, faire toujours les mêmes pratiques enseignantes, avoir les mêmes habitudes dans une classe de langue peut provoquer d'ennuie chez les apprenants. C'est pour cette raison que l'enseignant d'une langue devrait être flexible et habile afin de rendre sa leçon de grammaire plus intéressante et plus attirante.

Ainsi, dans sa leçon de grammaire, l'enseignant pourra innover en introduisant quelque chose de ludique pour motiver ses élèves et par conséquent accroitre de l'autonomie qui, selon DUVAL C. (2018 : 10), *« permet à l'élève de s'investir dans une tâche, d'identifier ses besoins, d'aller au bout de son activité, de travailler en choisissant ce qui, à la fois l'intéresse, et lui apporte les compétences et connaissances qu'il doit développer. »*

III.2.4. Le jeu didactique dans une leçon de grammaire

Le jeu didactique est parmi les méthodes qui activent les apprenants car elle développe leur pensée en les stimulant, les éveille, leur donne de l'énergie et de l'ambiance nécessaires pour la réalisation d'une tâche d'apprentissage. HAMANOVA L. (2016 : 23) décrit cette méthode comme suit : *« Le grand avantage de cette méthode est l´énergie stimulante qui réveille l´intérêt, augmente la motivation et l´engagement des apprenants, suscite leur créativité, la coopération, la compétitivité, oblige l´utilisation des connaissances et des adresses, fait participer des expériences de la vie courante. »* C'est une méthode par excellence qui peut changer l'humeur des apprenants en classe, y compris ceux qui sont désintéressés.

Ainsi par exemple, l'enseignant peut décider d'enseigner la grammaire autrement, en divisant une leçon de grammaire en deux parties dont une en classe et l'autre à l'extérieure de la salle de classe ou vice versa pour que les apprenants ne sentent pas comme des prisonniers coincés

entre les quatre murs. Cela peut dépendre du type de la leçon. L'enseignant peut aussi sortir du cadre très théorique vers le cadre pratique pour montrer aux apprenants ce que représente un sujet quelconque dans une situation réelle. Par exemple dans une leçon sur les discours direct/discours indirect. Ici, on peut inventer un évènement au hasard (un sujet à la Une surtout) et attribuer les tours de prises de parole par les élèves, tout en notant que les interventions des élèves doivent contenir ce que l'on vient de voir comme par exemple : le style direct, les changements du temps, du sujet, etc.

III.2.5. La formation et l'auto-formation des enseignants

L'enseignant, en tant que formateur, est une personnalité qui doit avoir des qualités d'un formateur digne de son nom. En effet, pour se tenir devant un public donné en qualité de celui de qui on attend des apprentissages, on doit nécessairement avoir un bagage suffisant pour pouvoir répondre aux besoins des bénéficiaires de la formation. La plupart des fois, la formation initiale du formateur s'avère insuffisante pour répondre à de nouveaux défis qui naissent du jour au jour dans la société. C'est pourquoi dans plusieurs institutions tant étatiques que privées on prévoit une formation au profit de leur personnel au cours de leur carrière professionnelle.

Les enseignants du français affectés à l'école fondamentale et post fondamentale du Burundi ont eux aussi besoin de cette formation continue et un accompagnement spécial dans l'exercice de ce métier délicat qu'est l'enseignement, cela autant de fois que possible. Souvent, dans ce métier les enseignants y rencontrent des situations que la formation initiale n'a pas prévues. De surcroît, il y a des anciens enseignants (qui ont évolué dans l'ancien système) qui, en réalité n'ont pas d'informations suffisantes sur les approches pédagogiques nouvellement introduites dans le système éducatifs burundais. Il y en a même ceux qui n'ont jamais eu de la formation pédagogique mais qui enseignent des disciplines, y compris le cours de français. D'où la formation continue est toujours nécessaire pour accompagner ces enseignants.

Il convient également de s'interroger sur la qualité de ladite formation continue que les enseignants bénéficient. Est-elle suffisante ? répond-elle aux défis que les enseignants rencontrent au cours de leur carrière professionnelle ? Ces questions méritent d'être posées vu qu'il y a encore des enseignants qui ont encore des difficultés par rapport à l'application des nouvelles méthodologies, à la gestion des grands groupes, etc. Elles méritent également d'être posées vu le produit fini façonné par l'école fondamentale.

En plus, certains enseignants ont aussi une part de responsabilité quant à leur formation lacunaire. En effet, vu que le métier d'enseignant exige une tête plutôt bien faite, ces derniers devraient se préparer en cause et en conséquence de peur de se faire ridiculiser devant les apprenants. C'est pour cette raison qu'ils ne devraient pas attendre une formation émanant du ministère ou d'une organisation quelconque. D'une manière générale, la formation reçue à l'université ne se suffit pas à elle seule ; mais elle permet de savoir où on peut faire des recherches personnelles, soit sur la toile ou dans différents manuels afin de s'améliorer.

Ainsi par exemple, les enseignants de français peuvent se documenter sur la notion de gestion de l'autonomie de l'apprenant dans une leçon de grammaire soit par échange d'expérience avec leurs pairs, par recherche documentaire sur internet. En bref, il faut renaitre la culture du livre et de la curiosité scientifique pour découvrir les trésors qui y sont cachés. C'est l'autoformation.

III.2.6. Du temps suffisant pour accroitre l'autonomie de l'apprenant

Le métier d'enseignant ressemble à celui du potier qui doit réfléchir sur la forme finale que son objet d'art va avoir. Pour ce faire, il doit disposer du temps suffisant pour arriver à son objectif. Parfois même, il peut remarquer à mi-chemin que son œuvre d'art a quelques imperfections. Dans ce cas, il peut être obligé de démolir et refaire la partie mal faite pour obtenir la forme voulue. Cela lui prend alors du temps. Quant à ceux qui ont fait de la commande, ils n'ont qu'à faire preuve de patience, afin de ne pas faire travailler le potier sous la pression si réellement ils veulent une œuvre d'art bien pensée et par conséquent bien conçue.

Tel est fait l'art d'enseigner. L'apprenant est comme cette masse informe à partir de laquelle le « designer » doit avoir besoin du temps suffisant pour qu'il puisse en sortir une œuvre d'art telle qu'il l'a pensée.

En effet, les parents envoient un enfant qui ne sait rien à l'enseignant et ce dernier a le devoir de le transformer jusqu'à ce qu'il devienne ce que l'on a prévue au départ qu'il devienne. Cela va couter beaucoup de temps à l'enseignant vu qu'il a parfois une multitude d'enfants à « transformer ». Or transformer l'enfant pour l'enseignant c'est lui faire acquérir des connaissances qu'il n'avait pas au départ et cela exige des sacrifices de plusieurs natures.

Malheureusement, comme l'ont constaté McCOMBS et POPE (2000), les enseignants sont dans des conditions qui ne leur permettent pas de bien accomplir cette noble mission. Ces chercheurs citent entre autres : le manque du temps, le nombre croissant d'élèves, les pressions

exercées par l'administration, etc. Nous constatons nous aussi que les constats faits par ces chercheurs sont aussi valables pour notre pays.

Pour bien faire acquérir des connaissances à l'apprenant, l'enseignant doit recourir à des méthodes qui permettent à l'élève de se les approprier. Ces méthodes sont notamment celles qui apprennent l'élève à apprendre seul sans trop dépendre de son maitre. Ce dernier ayant le rôle d'accompagnateur, de facilitateur, de guide vers le savoir. Il s'agit ici d'aider progressivement l'apprenant devenir lui-même acteur principal de son acquisition, de développer son autonomie en d'autres termes.

Cette autonomie, pour qu'elle ait véritablement lieu, exige des sacrifices en termes de temps et moyens. Malheureusement, nous déplorons le fait que le système éducatif en place ordonne à chaque enseignant de terminer le programme au lieu d'insister sur la qualité de l'éducation ou bien sur le profil qu'on veut avoir à la fin de la formation. Dans ces circonstances, les enseignants sont obligés d'exécuter l'ordre de crainte de subir des sanctions y relatives. Cela ne va pas alors sans conséquences. Ce sont les apprenants qui deviennent victimes de cette « course au temps ». Les enseignants, dans ce cas, vont courir avec le temps plutôt que de suivre et d'accompagner du jour au jour les apprenants vers leur progrès. En d'autres termes, cela les empêche d'acheminer leurs apprenants vers la construction de leur savoir, vers leur autonomie si on peut mieux le dire. Il convient alors au ministère de revoir comment fonctionne le système éducatif.

III.2.7. Nécessité de réduire les effectifs en classe

Dans le système éducatif burundais, malgré les efforts conjugués pour la construction de nombreux établissements scolaires ces dernières années, beaucoup d'écoles tant fondamentales que post fondamentales font toujours face à un surpeuplement des classes. A ce surpeuplement s'ajoute d'autres tâches que l'enseignant est appelé à s'acquitter, notamment la préparation des leçons à enseigner le jour suivant, tenir à jour tous les documents pédagogiques, la correction des travaux scolaires, les obligations familiales, etc.

Tous ces défis compliquent l'encadrement pédagogique des apprenants qui, en soi, n'est pas une tâche si facile, ce qui influe aussi sur le rendement scolaire des apprenants défini par LANDSHEERE (1992) cité par MUKANKUSI (2006 : 22) comme étant « *un ensemble de performances scolaires d'une population donnée*.» Vu les effectifs se trouvant dans les écoles, la performance qui se traduit par le comportement observable de l'apprenant ; autrement dit par

ce que l'apprenant est capable d'accomplir après une formation quelconque peut être mise en cause. Par ailleurs, le niveau actuel des compétences communicatives des apprenants en est témoin.

En principe, le degré de motivation de l'enseignant et celui de l'apprenant sont parmi les principaux déterminants de l'atteinte d'une bonne qualité de l'éducation. En effet, avant de motiver les autres, il faut l'être soi-même (VIAU, 1994 :120). Pour être motivé et motivant, il y a des conditions qui doivent être réunies. L'une de ces conditions c'est l'effectif raisonnable dans une classe, c'est-à-dire le nombre d'apprenants par enseignant dans une classe (le ratio apprenant/enseignant). C'est cette motivation même qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

Dans la plupart des directions communales de l'éducation, les enseignants font face aux effectifs très élevés, où dans plusieurs classes on trouve plus d'une cinquantaine d'apprenants. Cela complique davantage la gestion d'une classe alors que c'est un point essentiel pour faire pratiquer un apprentissage autonome comme nous le remarquons dans cette définition d'ARCHAMBAULT et CHOUINARD (1996) cité par VOLLUZ D. (2014 :21). Elle est énoncée en ces termes : *« en fait, la gestion de la classe doit maintenant être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'encourager chez ses élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle ».*

C'est pour cette raison que le gouvernement devrait tenir compte du rapport apprenant/enseignant pour offrir une éducation de qualité. En effet, il n'est pas facile de suivre la progression de chaque apprenant dans une classe de plus de cinquante apprenants, d'où la plupart des enseignants n'ont d'autres choix qu'avancer avec ceux qui veulent et les autres, démotivés, sont laissés à eux-mêmes. Pour s'assurer de la bonne appropriation des apprentissages de la part des apprenants, l'enseignant devrait d'abord motiver ses apprenants car *« un maître qui motive est un maître qui fait réussir»* (DELANNOY, 1997 : l35) et cela est quasi impossible pour un enseignant ayant affaire à une classe surpeuplée.

CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail de recherche intitulé *« Autonomisation de l'apprenant en classe de FLE dans une leçon de grammaire : cas du 4ème cycle fondamental et du post fondamental en section langues de la DCE MUKAZA »,* nous avons essayé de mener la recherche sur l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire afin de voir si réellement les enseignants de français pratiquent la pédagogie de l'autonomie et, au cas contraire, savoir ce qui les empêche de la pratiquer pour enfin proposer nos solutions.

C'est pour cette raison que nous avons imaginé des moyens par lesquels l'apprenant pourrait s'approprier correctement les outils de communication en général, ceux fournis par la grammaire en particulier. C'est ainsi que nous avons mené une recherche autour de *l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire*. En effet, les recherches ont montré que l'apprenant a une part de responsabilité pour construire son projet d'apprentissage et il est difficile d'y arriver si on n'a pas été éduqué dès le départ à dépendre de soi-même, sans trop compter sur l'enseignant dont le rôle n'est pas celui de transmettre les connaissances, mais plutôt celui de guide et de facilitateur vers le savoir.

Nos hypothèses de départ étaient que, du côté des hypothèses globales, l'autonomisation de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage des langues jouerait un rôle important pour une appropriation efficace et que l'apprentissage des règles grammaticales en autonomie serait efficace pour l'appropriation de celles-ci. Pour les hypothèses spécifiques, nous avons eu une idée selon laquelle les enseignants seraient conscients de l'importance de l'autonomisation de l'apprenant mais auraient des difficultés dans l'application de celle-ci en classe ; la troisième hypothèse étant : la grammaire, cette composante linguistique qui fournit des outils à la compétence communicative, une fois bien maitrisée, contribuerait efficacement à la communication efficace tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous nous sommes également dit que l'apprentissage par des approches actionnelles dont ressort l'autonomisation serait plus productif que toute autre méthode qui ne met pas l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Enfin, puisque nous sommes convaincus que pour accroitre son autonomie l'on doit d'abord être motivé, nous croyons qu'à l'école les apprenants ne seraient pas suffisamment motivés et cela pour plusieurs raisons.

Nous avons alors voulu vérifier ces hypothèses. Pour y parvenir, nous avons organisé ce travail en trois chapitres. Ainsi, le premier chapitre concerne le cadre théorique du sujet. Ce chapitre est divisé en deux grands points. Au premier point, nous avons parlé des concepts qui cadrent

avec notre sujet, notamment la notion de l'autonomie qui est l'un des deux principaux mots clés de notre objectif de recherche. Nous avons essayé de voir sa définition, ainsi que des commentaires de différents auteurs sur cette notion. D'autres notions comme la motivation qui est un élément essentiel pour développer l'autonomie de l'apprenant et la grammaire dont il est question ont été développées en long et en large. Au deuxième point, il est question de passer en revue l'historique des méthodologies d'enseignement des langues et ainsi voir ceux qui facilitent l'enseignement/apprentissage en autonomie.

Le deuxième chapitre est en rapport avec le cadre méthodologique. Ce chapitre est lui aussi composé de deux sous-ensembles. Au premier point, nous avons dégagé les méthodologies par lesquelles nous avons recueilli les données. Nous avons aussi essayé d'expliquer pourquoi nous avons choisi ces méthodes de cueillettes de données parmi tant d'autres. Le deuxième sous-ensemble concerne les résultats d'enquête recueillis sur terrain et ceux recueillis par observation directe. L'objectif de ces deux types d'enquête était de bien pouvoir vérifier nos hypothèses de départ.

Au troisième chapitre, il était question de faire une analyse et une interprétation des résultats d'enquête. Ainsi, nous avons commenté les résultats recueillis sur terrain au moyen d'un questionnaire et ceux recueillis sur place, c'est-à-dire par observation en classe.

Grâce à ces deux types d'enquête, nos hypothèses ont été vérifiées. L'hypothèse selon laquelle les enseignants seraient conscients de l'importance de l'autonomisation de l'apprenant mais qu'ils auraient des difficultés dans la mise en œuvre de celle-ci en classe est confirmée. En effet, comme nous pouvons le lire dans le tableau numéro 16, douze enseignants sur les 18 enquêtés ont des difficultés liées surtout au « manque de prérequis » et au «faible niveau » de certains apprenants ; ce qui les empêche d'avancer normalement. De surcroit, nous avons pu voir, lors de notre observation les difficultés auxquelles les enseignants font face. On peut citer entre autre : les effectifs très élevés (ce qui complique la gestion de la classe), la non maitrise des nouvelles approches méthodologiques, du temps insuffisant, du manque de manuels scolaires, etc.

Quant à la deuxième hypothèse selon laquelle la grammaire, une fois bien maitrisée, contribuerait à l'amélioration des compétences communicatives, elle aussi a été confirmée. Les réponses des tableaux numéro 2 et 3 l'éclairent suffisamment.

Pour l'hypothèse stipulant que « l'apprentissage par des méthodes actives dont ressort l'autonomisation serait plus productif que toute autre méthode qui ne met pas l'apprenant au centre des apprentissages », elle a été aussi confirmée. En effet, les leçons visitées ont tranché sur l'efficacité des méthodologies. Ainsi, nous avons pu constater que les enseignants qui savent bien manier les nouvelles approches pédagogiques actionnelles ont des enfants brillants et motivés. En plus, des recherches que nous avons menées et dégagées dans les pages ci-dessus témoignent de l'importance de mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

La dernière hypothèse selon laquelle « les apprenants ne seraient pas suffisamment motivés afin d'accroitre leur apprentissage autonome »est confirmée grâce à l'observation que nous avons faites dans les cinq classes. D'une manière générale, la démotivation des apprenants est dû à l'effectif élevé des apprenants, à l'ignorance de l'importance d'une notion étudiée, à la situation actuelle par rapport aux représentations des apprenants voire d'autres couches sociales vis-à-vis de la langue française, à l'enseignant qui ne motive pas ses apprenants étant donné que lui aussi est démotivé quelquefois.

Bref, pour que l'autonomisation de l'apprenant soit vraiment une réalité surtout dans une leçon de grammaire, il y a beaucoup à faire. D'abord, les enseignants devraient apprendre à motiver leurs apprenants afin de les inciter à aimer la matière. Sans cette dernière l'apprentissage risquerait d'être mécanique et compliquée par conséquent. Ensuite, les effectifs en classe devraient être significativement réduits et multiplier les matériels didactiques (surtout les livres) afin de créer les bonnes conditions de travail et pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Recommandations

Au terme de notre travail de recherche, nous aimerions de formuler quelques recommandations à l'endroit tous ceux qui sont concernés par l'éducation, en commençant par :

- Le gouvernement à travers le ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifiques. Nous appelons ce dernier à mettre en place les conditions favorables pour les enseignants afin de bien exercer leur métier. Ainsi par exemple, le ration enseignant/élève devrait être tenu en compte pour augmenter les chances de la réussite de la mission assignée à l'enseignant.
- Les enseignants : comme la pédagogie de l'autonomie exige des sacrifices en termes du temps et des moyens, les enseignants, malgré les difficultés, devraient se donner corps et âme pour équiper chaque apprenant tout ce qui est nécessaire à l'acquisition des compétences. Il serait alors convenable pour eux de privilégier une auto-formation pour compléter les formations continues reçues pour avoir des ressources suffisantes et savoir comment les transmettre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. AMARA A. (2013). *L'approche par compétence : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE,* Synergies Algerie n°18 (pp.53-61), Université de Mostaganem, Algérie.
2. *ANGERS M. (1997). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, CASBAH, Alger.*
3. BESSE, H. et Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues, Didier, CREDIF,*
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), (Conseil de l'Europe, 1991, p.89*
5. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), 2006*
6. CECILE L. et STEPHANE (2012). *La place de la peur chez les élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I. Regards croisés entre élèves et enseignants, Mémoire, Lausanne.*
7. CHISS J-*L* et DAVID J. (2011), La grammaire entre théorie et pédagogie dans *Le francais d'aujourd'hui*, https://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2011-5-page-9.htm?càntenu=article
8. CHISS, J-L. et DAVID, J. (2018), *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue, Malakoff, Armand Colin, « Collection U »*
9. *CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris, Clé International, p. 44.*
10. CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG*
11. CYR, P., et C, Germain. (1998).*Les stratégies d'apprentissage. Paris, Clé International.*
12. DE KETELE, *J.-M. 2000. En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. Dans : Bosman,C., Gerard, F-M., Roegiers, X. (Eds). Quel avenir pour les compétences?, Bruxelles : De Boeck Université. pp. 187-191.*
13. DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1980). *Méthodologie du recueil d'informations*, De Boeck
14. DE LANDSHEERE, G. (1976*). Introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin*
15. DECI, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.*
16. DJEUGHLAF A. (2019 / 2020). *La Grammaire chantée au service de l'apprentissage des règles grammaticales, Cas des apprenants de la 3ème AS –Biskra, Mémoire.*
17. DJIDEL, N. (2016). *La peur des élèves de s'exprimer à l'oral,* Education, *ffdumas-01359617*

18. DUVAL C., (2018). *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori au cycle 1, Mémoire, Université de Rouen.*

19. FORAY, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même. Paris : Éditions ESF*

20. GALISSON, R. et COSTE, D. *(1976). Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Hachette*

21. GERARD VIGNER (2004). *La grammaire en FLE,* Paris, Hachette

22. GERMAIN, C., (1993). *Evolution de l'enseignement des langues - 5000 ans d'histoire, Clé International.*

23. GOURDET, P., *Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ?, Conférence de consensus 'Ecrire et rédiger' : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?*

24. GUILLEMETTE, F. (2004). *Enseignement stratégique et autonomisation, Dans A. Presseau (Dir.), Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.*

25. HAMANOVA L. (2016). *La grammaire autrement - l´enseignement ludique et créatif de la grammaire française, Mémoire, červen*

26. HOLEC, H. *(1981). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Pergame Press, Oxford.*

27. HOUSSAYE J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris.

28. *https://www.academia.edu/25140729/Quest_ce_que_la_grammaire* (consulté le 30/8/2022)

29. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746

30. https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/langue-vivante/ (consulté le 5/4/2022 à 12h 10')

31. https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/ (consulté le 8/4/2022)

32. HYMES, D. (1984). Vers la compétence de Communication, éditions Hatier

33. JAVEAU C. (1972). *Enquête par questionnaire*, Bruxelles, EUB.

34. KALMAR, V. (2013*). La compétence communicative, à quoi ça sert ? Interprétation et mise en pratique de la notion dans l'enseignement des langues vivantes en Suède, in Linnéuversitetet*

35. LAROUSSE (1984). *Grand Dictionnaire Encyclopédique Tome 7, Librairie Larousse*

36. LAROUSSE P. 1983. *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse (Tome 4).*

37. LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Montréal : Guérin éditeur

38. LUGEN, M, (2018). *Petit guide méthodologique, Université libre de Bruxelles.*

39. MARC, W. (2010). *Grammaire critique du français, 5ème édition.*
40. McCOMBS B. L. et POPE, J. E. (2000*). Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre. Bruxelles : De Boeck Université.*

41. MEZIANE, A. (2014).*De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*, Synergies Chine; Sylvains les Moulins **N°** 9, p. 143-153

42. MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris Hachette*

43. MOLLARD F. *Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française*

44. MUCCHIELI, R. (1975). Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris, ESF

45. MUKANKUSI, P. (2006). *L'impact du surpeuplement des classes sur le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques du système éducatif du Rwanda. Le cas de la ville de Kigali (1997- 2002), Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi*

46. NDUWINGOMA, P.(2010).*Apprentissage de l'expression orale en français : points de vue des enseignants des classes de septième de la DPE Karusi, Mémoire, UB*

47. NGUYEN, V. T. (2015). *Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques, Mémoire, Université de Bordeaux,*

48. NIZIGIYIMANA, E. (2010). *L'enseignement du français à travers la culture burundaise au collège : cas de la 7ème année, Mémoire, UB, Bujumbura.*

49. NSENGIYUMVA, R. (2010). *La prise de parole de l'élève en classe de langue. Cas du Français Langue Étrangère, Mémoire, U.B.*

50. PELPEL, P. (2002).*Se former pour enseigner, Paris : Dunod.*

51. PERRENOUD. P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF édition.

52. PIAGET, J-P. (1966),*La psychologie de l'enfant, PUF.*

53. PUREN C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, Paris, Nathan*

54. SMITH, A. (2006). *Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical, dans* Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

55. TARDIF, C. (1992). *Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde, dans Cahiers franco-canadien de l'Ouest, p. 89-102*

56. TASRA S. (2019). *Eléments de didactique générale* (1) dans Pédagogie et didactique, Universite Sidi, Mohamed Ben Abdellah. Littérature et sciences humaines

57. VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Université De Boeck.

58. VOLLUZ, D. (2014). *Pratiques en gestion de classe en début de carrière enseignante, Mémoire, St-Maurice.*

ANNEXES

NKENGURUTSE Richard

UNIVERSITE DU BURUNDI ET

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTERE EN DIDACTIQUE DU FLE

Objet : Transmission d'un questionnaire d'enquête

Cher professeur de français,

Je suis en train de rédiger mon mémoire en Didactique de français portant sur l'autonomisation de l'apprenant dans une leçon de grammaire. C'est dans ce cadre que je recours auprès de votre compétence en tant que professeur de français, afin de recueillir des informations qui me seront très utiles dans mon travail. Ce questionnaire n'a d'autres visés que scientifiques et je vous garantis que vos précieuses réponses seront traitées dans le strict anonymat, c'est-à-dire que vous ne mettrez pas votre nom et prénom sur le questionnaire, ainsi que toute autre chose pouvant révéler votre identité. Soyez donc à votre aise en répondant.

Merci de votre aimable collaboration !

Richard NKENGURUTSE

Questionnaire d'enquête aux enseignants

1. Pensez-vous que la grammaire peut vraiment contribuer à l'amélioration des quatre compétences de communication (expression écrite, compréhension écrite, expression orale et compréhension orale) ?

Oui, car……

Non, car……

2. Pensez-vous qu'on peut se passer de la grammaire et bien appendre la langue française ?

a) Oui, parce que ……

b) Non, parce que……

3. D'après votre expérience, quelle est la leçon qui suscite beaucoup de motivations chez les élèves ?

a)Leçon de vocabulaire b) Leçon de grammaire c) Leçon de phonétique d) exploitation du texte e) Autre leçon (à préciser)

4. a) D'après ce que vous avez constaté durant votre carrière d'enseignant, les élèves sont-ils motivés lors d'une leçon de grammaire d'une manière générale ?

a) oui b) non

b). Si non, que peut être la source de cette démotivation ?

Pour eux : *a) la grammaire n'est pas vraiment intéressante b) la grammaire est compliquée c) la grammaire n'aide en rien dans l'apprentissage d'une langue d) autre (à préciser)*

5. Avec quelle méthodologie enseignez-vous la grammaire ?

a) *Méthodologie traditionnelle*
b) *Approche communicative*
c) *Méthodologie active*
d) *On combine les méthodologies*
e) *Autre méthodologie (à préciser)*

6. Lors d'une leçon de grammaire, combien d'élèves prennent la parole dans votre classe ?

a) 80% b) 50% c) 30% d) 20% e) 10% f) 5% g) autre (à préciser)

7. Comment se font les exercices de grammaire dans votre classe ? *a) individuellement b) en groupe c) on corrige ensemble au tableau d) autre manière (à préciser)*

8. Comment percevez-vous l'erreur commise par l'apprenant ?

a) comme un élément perturbateur b) comme une opportunité de pouvoir détecter les difficultés de l'apprenant c) comme un échec de l'atteinte de l'objectif visé de la part de l'enseignant d) autre (à préciser)

9. Quand l'élève commet une erreur, comment doit être l'enseignant ?

a) choqué b) indifférent c) compréhensif

10. Etes-vous d'accord que l'erreur fait partie de l'apprentissage ?

a) oui, car ……

b) non, car ……

11. Comment considérez-vous l'apprenant dans une leçon de français en général et particulièrement celle de grammaire?

a) comme un récepteur des connaissances de la part de son enseignant

b) comme un acteur clé pour la construction de son savoir b) autre (à préciser)

12. Pour faciliter l'autonomisation de l'apprenant, l'enseignant doit être un :

a) transmetteur de savoir

b) guide

c) dictateur

d) autre (à préciser)

13. Pensez-vous que le nombre élevé d'apprenants et le matériel didactique insuffisant peut empêcher la pratique de l'autonomie dans une leçon de grammaire ?

a) Oui, parce que……

b) à Non, parce que……

14. a) Avez-vous des difficultés lorsque vous voulez rendre actifs tous les élèves lors d'une leçon de grammaire *a) Oui b) Non*

b) Si oui, lequel ?

Réponse :

Questions d'identification

15. Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du français ?

Réponse ici……..

16. Quel est votre niveau de formation ?

a) IPA V b) ENS V c) IPA Bac III d) ENS Bac III e) IPA III f) ENS III g) autre (à préciser)

17. Dans quelle classe enseignez-vous le français ?