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

Problématique liée à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales en français langue étrangère. Étude menée dans quelques écoles du post-fondamental, en section langues, de la DPE Rutana

Niyongabo, Claver; Sous l'encadrement de : Pr Epimaque Nshimirimana

2024
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1940

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

PROBLEMATIQUE LIEE A L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CATEGORIES GRAMMATICALES EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE. ETUDE MENEE DANS QUELQUES ECOLES DU POST-FONDAMENTAL, EN SECTION LANGUES, DE LA DPE RUTANA

Par

Claver NIYONGABO

Sous l'encadrement de :

Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, juillet 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Directeur : Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Secrétaire : Pr Judith NDAYIZEYE

DEDICACE

A notre père

A notre mère,

A nos frères et sœurs,

A la famille Lambert RUZINZA,

A la famille Gilbert NIYONKURU.

REMERCIEMENTS

Un travail de mémoire est le résultat de plusieurs efforts consentis. Au terme de ce travail, nous tenons à remercier toute personne qui, de toute manière, a participé à sa réalisation.

En premier lieu, nous remercions Pr Epimaque NSHIMIRIMANA pour tous ses efforts consentis à la réalisation de ce travail malgré ses multiples occupations. Que ce travail lui soit un plaisir et un signe de reconnaissance. Il nous convient, dans cette même logique, de remercier tous les professeurs qui ont participé à notre instruction de l'école primaire jusqu'à l'université, en l'occurrence ceux de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure qui interviennent dans le Master de Didactique du Français Langue Étrangère.

En deuxième lieu, nous remercions tous les enseignants qui ont sacrifié leur temps en nous répondant aux questionnaires d'enquête et ceux qui nous ont accueilli dans leurs classes lors des observations des pratiques de classes.

RESUME

Le présent travail s'intéresse à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales. Il vise à améliorer les modalités pratiques du développement de la compétence grammaticale à travers l'utilisation des méthodes et méthodologies qui se révèlent plus appropriées pour l'acquisition efficace des catégories grammaticales. En effet, les résultats issus de l'enquête par le questionnaire et les observations des pratiques de classe menées dans différentes classes post fondamentales, section Langues de la DPE Rutana, révèlent que le manque de prérequis nécessaires des apprenants freine l'acquisition efficace des catégories grammaticales et leur réutilisation en situations authentiques. Ces mêmes résultats montrent que les enseignants ne maîtrisent ni n'exploitent les démarches méthodologiques favorisant l'acquisition des catégories grammaticales, encore moins les activités favorisant l'enseignement des catégories grammaticales en contexte. Les résultats montrent aussi que les enseignants ne possèdent pas des ouvrages spécialisés de grammaire et leurs établissements également n'en disposent pas.

Mots-clés : catégories grammaticales, méthodes et méthodologies.

ABSTRACT

The current work focuses on the teaching-leaning of grammatical categories. It aims at improving the practical modalities of developing grammatical skills through methods and methodologies which prove to be more appropriate for the effective acquisition of grammatical categories. Indeed, the results from the questionnaire survery and observations of class practices carried out in different post-basic classes, Languages sections of the RUTANA DPE, revel that the lack of necessary prerequisites for learners hinders the effective acquisition of categories grammar and their reuse in authentic situations. These same results show that teachers do not master or use the methodological approaches favoring the acquisition of grammatical categories, even less the activities promoting the teaching of grammatical categories in context.The results also show that that teachers do not have specialized grammar books and their establishments also do **not have them.**

Keywords: grammatical categories, methods and methodologies

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIERES v

SIGLES ET ABREVIATIONS viii

LISTE DES TABLEAUX ix

AVANT-PROPOS x

INTRODUCTION GENERALE 1

1. Choix et motivation du sujet 2

2. Problématique de recherche 2

3.1. Hypothèse générale 3

3.2. Hypothèses spécifiques 3

4. Objectifs de la recherche 4

4.1. Objectif général 4

4.2. Objectifs spécifiques 4

5. Délimitation du sujet 4

6. Articulation du sujet 5

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE 6

I.1. Elucidation des concepts-clés 6

I.1.1. Enseignement-apprentissage 6

I.1.1.1. Enseignement 7

I.1.1.2. Apprentissage 7

I.1.2. Grammaire 8

I.1.3. Catégories grammaticales 10

I.1.3.1. Nom 11

I.1.3.2. Verbe 13

I.1.3.3. Adjectif 16

I.1.3.4. Pronom 18

I.1.3.5. Préposition 20

I.1.3.6. Déterminant 22

I.1.3.7. Conjonction 22

I.1.3.8. L'interjection 23

I.1.3.9. Adverbe 23

I.1.4. Notion de phrase 25

I.1.5. Compétence grammaticale 29

I.1.6. Représentations objectives: les théories linguistiques 30

I.1.6.1. Représentation de la grammaire au sein de l'approche traditionnelle 30

I.1.6.2. La grammaire comme support, outil de communication 31

I.1.6.3. La compétence grammaticale implicite, explicite, inductive ou déductive 31

I.2. Quelques généralités sur les types de grammaires 33

I.2.1. Grammaire traditionnelle 33

I.2.2. Grammaire du sens 34

I.2.3. Grammaire fonctionnelle 34

I.3. Enseignement-apprentissage des classes grammaticales 35

I.3.1. Approche communicative dans l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales 35

I.3.2. Perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire 37

I.3.3.Méthodes appliquées à l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales 39

I.3.3.1. Méthode inductive 40

I.3.3.2. Méthode déductive 40

I.3.3.3. L'enseignement-apprentissage des classes grammaticales en contexte 41

CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 43

II.1. Elaboration des outils de recherche 43

II.1.1. Recherche documentaire 43

II.1.2. Enquête par questionnaire 43

II.1.3. Observations des pratiques de classes 45

II.2. Déroulement de l'enquête 45

II.2.1. Présentation du lieu d'enquête 45

II.2.2. Pré-enquête 46

II.2.3. Population d'enquête 47

II.2.4. Echantillonnage 49

II.2.5. Enquête proprement dite 51

II.2.5.1. Questionnaire d'enquête et les observations des pratiques de classe 51

II.2.5.2. Méthodes d'analyse des données de la recherche 51

II.2.6. Difficultés rencontrées au cours de la recherche 52

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSEET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE…….. 53

III.1. Niveau de formation de l'enquêté et appréciation de leur carrière professionnelle. 53

III.2. Sources des lacunes des apprenants et état des lieux de l'A/E des classes grammaticales 56

III.2.1. Nombre d'heures par semaine dans le guide de l'enseignant 56

III.2.2. Activités préconisées dans le guide de l'enseignant 56

III.3. Etat des lieux de l'enseignement-apprentissage de la grammaire 67

III. 4. Méthodes et méthodologies de l'enseignement-apprentissage de la grammaire 74

III.5. De la situation des supports didactiques 90

CONCLUSION GENERALE 94

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 99

ANNEXES 104

SIGLES ET ABREVIATIONS

% : Pourcentage

2PFLa.:Deuxième année Post-Fondamentale section Langues

AC : Approche communicative

BAC : Baccalauréat

CECRL : Conseil Européen Commun de Référence pour les Langues

COD : Complément d'Objet Direct

COI : Complément d'Objet Indirect

CSE : Cahiers des Supports-Elèves

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

E : Enseignant

E-A : Enseignement-Apprentissage

ECOFO : Ecole Fondamentale

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE : Français Langue Etrangère

GN : Groupe Nominal

GS : Groupe Sujet

GV : Groupe Verbe

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

LLfra : Langue et Littérature Françaises

PA : Perspective Actionnelle

PI : Pédagogie d'Intégration

SGAV : Structuro-Global Audiovisuel

LISTE DES TABLEAUX

Tableaun°1 : Établissements de la DPE Rutana abritant la section Langues.....48

Tableau n°2 : Les écoles visitées et le nombre d'enseignants enquêtés.....50

Tableau n°3 : Identification du niveau de formation de l'enseignant 54

Tableau n°4 : Appréciation de la carrière enseignante par les enseignants 55

Tableau n°5 : Expérience professionnelle des enseignants.....56

Tableau n°6. Enseignement et degré de maîtrise des classes grammaticales.....59

Tableau n°7 : Grammaire privilégiée lors de l'enseignement d'une notion grammaticale 67

Tableau nº8 : Les mots variables.....75

Tableau nº9 : Les mots invariables 75

Tableau n°10. Stratégies d'enseignement des classes grammaticales.....82

Tableau n°11 : Disponibilité des ouvrages de grammaire en dehors du guide de l'enseignant et du CSE 90

Tableau n°12 : Ouvrages suffisants et spécialisés de grammaire disponibles sur l'établissement.....92

Tableau n°13. Exploitation par l'enseignant des ouvrages de grammaire destinés à l'enseignement des classes grammaticales.....93

AVANT-PROPOS

Au Burundi, le français ; langue héritière de la colonisation belge, occupe une place de choix dans différents secteurs de la vie nationale. Dans le domaine éducatif, il demeure une langue enseignée dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale et en même temps une langue enseignée et langue d'enseignement depuis le troisième cycle de l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur.Considérant ce statut du français, le système éducatif burundais a mis en avant l'approche communicative pour conduire les lauréats de l'école post fondamentale à une maîtrise de cette langue. Cependant, la maîtrise du français en général et des catégories grammaticales une évidence. La présente étude cherche donc à apporter une contribution à l'amélioration de la compétence grammaticales des apprenants burundais de l'école post fondamentale ; section langues groupes. Elle met en avant les approches communicatives et actionnelle pour permettre l'apprenant de développer la compétence grammaticale, plus spécifiquement les catégories grammaticales. Nous signalons que les méthodes déductive et inductive se révèlent plus efficaces pour l'acquisition des catégories grammaticales. Notre étude s'est donc réalisée en trois étapes. En premier lieu, il a été question de découvrir la place des approches communicatives et actionnelle et les méthodes déductive et inductives dans l'enseignement apprentissage des catégories grammaticales au post fondamental, section langues. En deuxième lieu, il a été question de recueillir des informations auprès des enseignants sur leurs dispositions des ouvrages grammaire favorisant l'acquisition des catégories grammaticales. En dernier lieu, il a été question d'observer les pratiques de classes des enseignants pour nous rendre compte de la maîtrise des méthodes et méthodologies des classes grammaticales par les enseignants ainsi que leur contextualisation.
En somme, cette recherche a révélé que l'enseignement des catégories grammaticales en contexte n'est pas bien maitrisé par les enseignants, encore moins les apprenants n'ont pas des prérequis suffisants dans les catégories grammaticales.

INTRODUCTION GENERALE

Le Burundi est un pays qui fait partie de l'espace francophone. La langue française a été introduite par les colonisateurs belges (au Burundi) et reste importante jusqu'aujourd'hui dans la mesure où elle est une langue officielle. En effet, elle est non seulement une langue d'administration mais également une langue d'enseignement depuis la cinquième année de l'école fondamentale jusqu'à l'université.

A cet effet, l'apprentissage de la langue française doit se réaliser par différentes activités : les exercices de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, etc. Ces diverses activités d'apprentissage renforcent et développent les connaissances grammaticales et les compétences langagières des apprenants. Ainsi, la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit nécessite l'accumulation d'un bagage suffisant en matière de grammaire.

Dans ce même ordre d'idées, Thiry et ses collaborateurs (2005 : 5) le précisent en disant que *« Bien connaître le français, c'est avant tout être capable de comprendre les messages d'autrui et de se faire comprendre de lui. Cela suppose qu'on s'est familiarisé avec une syntaxe qui ne se réduit pas aux procédés de la langue parlée »*.

A travers les précisions de ces auteurs, il nous convient de retenir que pour que le message puisse passer, il faut qu'il y ait celui qui émet le message et l'autre qui le décode, et cela nécessite naturellement que la langue partagée entre les deux interlocuteurs soit commune. Autrement dit, pouvoir s'exprimer en langue française passe par deux voies principales : premièrement être natif, qui signifie être français, grandi ou vécu en France et deuxièmement avoir appris le français à l'école. Pour ce dernier cas, la langue française n'est seulement pas perçue comme un outil de communication, mais aussi un objet d'étude et de maîtrise. Cette maîtrise de la langue (ou le développement des compétences langagières) passe par l'intériorisation des notions de grammaire, à savoir les classes grammaticales considérées comme le levier de la langue française quant à sa maîtrise. C'est la raison pour laquelle notre objet d'étude cherche à décrire les principes méthodologiques pour les catégories grammaticales en ce qui est de la façon dont elles sont enseignées et acquises en classe.

Dans cet ordre d'idées, notre sujet de recherche est donc intitulé comme suit : *«* **Problématique liée à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales en**

Français Langue Etrangère. Etude menée dans quelques écoles du post-fondamental, en section Langues, de la DPE RUTANA ».

1. Choix et motivation du sujet

La communication s'avère indispensable entre les humains. Aucune activité ne peut se réaliser à l'abri d'un acte communicatif. Dans ce cas précis, le Burundi se sert du français pour communiquer à tout interlocuteur francophone. Il permet particulièrement aux Burundais instruits d'établir et d'entretenir des contacts avec tout interlocuteur du monde francophone.

Le choix de notre sujet n'a pas été le fruit du hasard. Il s'inspire non seulement de la politique linguistique du Burundi en général mais également de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en particulier. Notre motivation s'inspire des constats que nous avons observés au cours des activités de stages de fin d'études de Baccalauréat.

En effet, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissages des classes grammaticales au Post-fondamental, nous avons constaté que ces notions sont enseignées hors contexte, comme le soulignentVolker&Serges (2004 :12) en ces termes : « *Une approche contextualisée des faits de grammaire prend au contraire une importance de premier plan dans la découverte et dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle devient un élément très positif pour faciliter l'acquisition* ». Cela fait que l'apprentissage du français nécessite lui aussi avant tout la maîtrise des concepts clés de la linguistique avant de développer certaines compétences. C'est pour cela que notre travail vise à contribuer à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales.

2. Problématique de recherche

L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la langue. Par exemple, l'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage dans les méthodologies actives. Il est subordonné de l'oral.

Cependant, lors du développement des compétences communicatives en classe de FLE, un certain décalage se remarque. L'enseignement-apprentissage d'une phrase et ses constituants

(les neuf catégories grammaticales dont le nom, le pronom, le verbe, l'adjectif, la préposition, le déterminant, la conjonction, l'interjection, l'adverbe) reste abstrait. Les enseignants et les apprenants ne se contentent que des règles de la langue que leur offrent les manuels scolaires en ignorant la dimension linguistique et extralinguistique. Par conséquent, les apprenants ne parviennent pas à intégrer les notions acquises dans des situations authentiques. D'où la non maitrise de tous ses aspects dont le lexique et la sémantique des mots. À cet effet, découle la question générale : Qu'est-ce qui serai à l'origine du bas niveau des apprenants en langue française? De cette question globale, surgissent des questions spécifiques : Qu'est-ce qui est à l'origine de la non-maîtrise des catégories grammaticales par les apprenants ? Comment les méthodes et méthodologies utilisées lors de l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales sont-elles exploitées ? Les ouvrages spécialisés qui sous-tendent l'acquisition des compétences linguistiques et grammaticales sont-ils suffisants dans les écoles ? Toutes ces questions nous aideront à comprendre l'origine des problèmes de développement des compétences langagières et à apporter une contribution à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales en FLE au post-fondamental, Section Langues.

3. Hypothèses de recherche

Pour arriver à comprendre les problèmes liés au développement des compétences langagières en FLE, nous avons d'abord formulé des hypothèses suivantes :

3.1. Hypothèse générale

La non maîtrise des classes grammaticales par les apprenants serait liée au non usage des approches méthodologiques appropriées chez les enseignants et au manque de pré requis des apprenants en catégories grammaticales.

3.2. Hypothèses spécifiques

1. L'insuffisance des prérequis en catégories grammaticales des mots chez les apprenants serait à l'origine de la non maîtrise des classes grammaticales.
2. La mauvaise exploitation des méthodes et les méthodologies par les enseignants aurait un 'impact majeur sur la non maîtrise des compétences grammaticales en FLE.
3. L'insuffisance des ouvrages de grammaire spécialisés constituerait un défi majeur quant à l'acquisition efficace des compétences grammaticales.

4. Objectifs de la recherche

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est au cours de notre stage de fin des études de Baccalauréat que nous avons trouvé que les notions essentielles de la grammaire, les classes grammaticales, ne sont pas bien enseignées alors qu'elles permettent à l'apprenant de développer ses compétences langagières. C'est face à cette situation que nous avons poursuivi les objectifs suivants:

4.1. Objectif général

Ce travail a pour objectif d'analyser l'origine des problèmes de développement des compétences langagières et de contribuer à la maîtrise et à l'extériorisation à bon escient des classes grammaticales par les apprenants dans des situations authentiques.

4.2. Objectifs spécifiques

Notre étude vise spécifiquement à :

1. Identifier les problèmes qui limitent l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier.
2. Analyser les défis liés à l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales des mots en FLE
3. Proposer à amélioration des méthodes et méthodologies dans l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales au post-fondamental.

5. Délimitation du sujet

Notre travail va se limiter à la problématique liée à l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales. Nous allons agir en scientifique soucieux de comprendre les situations liées à l'enseignement de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier.

Mais comme ce champ d'activités est vaste, nous avons abordé ce travail de cette façon : nous avons limité nos investigations au niveau du post-fondamental, spécialement dans la section langues. Ainsi, ce sont les classes de la 2ème année qui seront considérées comme c'est là où les notions de classes grammaticales sont enseignées, comme le témoigne le

Cahier des Supports-Elèves (2017 : 30-40). C'est aussi dans ces classes où l'apprenant est censé maîtriser ces notions (aussi apprises à l'école fondamentale) et qu'il doit les réutiliser dans des situations d'intégration. Nous avons aussi mené nos enquêtes dans quelques écoles de la DPE Rutana faute de temps et de moyens.

6. Articulation du sujet

Notre travail comprend trois chapitres dont celui du cadre conceptuel et théorique, celui du cadre méthodologique et celui de la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de la recherche.

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord traité des concepts-clés dont l'enseignement-apprentissage, les notions de catégories grammaticales, la notion de phrase et la notion de compétence grammaticale. Ensuite, nous aurons à voir le cadre théorique qui porte sur les généralités sur les types de grammaires prônées par certains linguistes. Ce même cadre porte sur aussi l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales selon les différentes approches méthodologiques.

Le deuxième chapitre démontre les méthodologies utilisées lors de nos travaux de recherche sur terrain tandis que le troisième et dernier chapitre porte sur les résultats de l'enquête et de l'analyse.

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.

Dans ce chapitre, nous allons passer en revue les considérations définitionnelles des concepts émises par différents auteurs ainsi que les théories prônées dans le cadre de l'acquisition des compétences langagières et de l'enseignement-apprentissage en général et du FLE en particulier.

I.1. Elucidation des concepts-clés

Dans ce point, nous allons définir des concepts qui vont nous guider dans notre travail. Ce sont respectivement l'enseignement-apprentissage, la grammaire, la phrase et la compétence grammaticale.

I.1.1. Enseignement-apprentissage

Le choix de définir le couple enseignement-apprentissage relève du fait que ces deux notions sont étroitement liées. Il n'existe donc pas d'enseignement sans apprentissage, de même, il n'y a pas d'apprentissage sans enseignement. En effet, comme le souligne Mahanga[1], le concept d'enseignement-apprentissage se distingue de la notion d'éducation. Selon cet auteur, cette différence se manifeste comme suit : l'enseignement-apprentissage « *peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique* ».

Cela veut dire que l'enseignement-apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour acquérir des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances, avant d'être dispensées, doivent être au préalable bien structurées et organisées en suivant une démarche scientifique bien déterminée. Pour ce faire, l'enseignant doit avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mis en œuvre dans la conception d'une leçon donnée.

[1]Mahanga: https://www.memoireonline.com/03/17/9739/m_Enseignement-apprentissage-du-role-de-letat-dans-la-regulation-de-leacute8.html#toc19,consulté le 27/6/2023 à 15h34

I.1.1.1. Enseignement

Etymologiquement, selon Lacon (1991 :370), le mot enseignement vient du latin « insigne » dont « in » (en) et « signum » signe. C'est l'action d'indiquer, de faire connaître une chose. Il poursuit en précisant que l'enseignement est une action d'instruire, de donner des préceptes d'une science, d'un art**,** etc. ; une action d'en donner des leçons.

Dans la même ligne d'idées, Holyat& Delpine-Messe (1973 :21), montrent que « *l'enseignement est une action d'amener les apprenants à de nouvelles acquisitions de connaissances, capacités techniques, formes de sensibilité* ». Dans ce sens, l'enseignement engage à la fois l'enseignant et l'apprenant. Ces derniers doivent collaborer pour faciliter la réussite de l'activité d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, l'enseignement est une activité de communication où l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant doit être rigoureuse. Ces mêmes auteurs (1973 :115) continuent leur réflexion en montrant que « *l'enseignement se distingue de la mise à l'exercice ou l'entrainement en ce sens que ces derniers concernent l'amélioration d'un acquis existant* ». A ce niveau, l'enseignement consiste à transmettre des connaissances à l'apprenant. Mais, aujourd'hui, l'enseignement ne se limite plus à la transmission du savoir ; l'apprenant doit être impliqué dans cette activité entant qu'acteur principal de la recherche du savoir. Bref, l'enseignement est la manière dont l'enseignant aide l'apprenant à acquérir des savoirs et la manière dont l'apprenant reçoit de nouveaux acquis. Ainsi, l'enseignement est l'ensemble de stratégies adoptées par l'enseignant pour réaliser l'apprentissage.

I.1.1.2. Apprentissage

Etymologiquement, Guilbert& al, (1971 :215), leconcept *« apprentissage » vient du verbe apprendre. Ce dernier vient du latin populaire et du latin classique « apprehendere » et il signifie saisir, comprendre* » Ainsi, l'apprenant doit fournir des efforts pour acquérir de nouvelles connaissances. A cela, Rey (1991 :67) ajoute que « *l'apprentissage est le fait d'apprendre, c'est-à-dire chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience »*.

Comme pour l'enseignement, de même, l'apprentissage exige des efforts de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Il revient à l'enseignant de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant de s'approprier des connaissances acquises.

Dans la même logique, Guilbert & al (197 :215) montrent que le terme apprendre consiste à « *acquérir la connaissance de quelque chose, ou un ensemble de connaissances pour un effet intellectuel ou physique : apprendre l'anglais, la comptabilité, apprendre un métier* ». Au sens absolu du terme, le même auteur ajoute qu'apprendre, *« c'est assimiler facilement des connaissances, acquérir par habitude, par une connaissance quelconque, (…) être informé de ce qu'on ignorait »* Ainsi, deux acteurs (Enseignant et Apprenant) doivent participer activement à l'apprentissage. L'enseignant doit penser aux facteurs favorisant l'apprentissage tandis que l'apprenant doit s'intéresser à la manière de s'approprier des connaissances. C'est le point de vue de Holyat &Delpine-Messe (1973 :28-29) quand ils écrivent que « *l'apprentissage est un changement de comportement acquis par exercice. Il peut s'agir d'une performance nouvelle, de l'élimination d'une conduite, de l'amélioration du rendement d'une activité* ».

I.1.2. Grammaire

Le terme « grammaire » entre dans un vaste champ de définitions et d'application. Par exemple, dans la dimension d'acquisition, nous avons la grammaire intériorisée, d'apprentissage, savante/de référence, descriptive, implicite/explicite, mais de notre côté, nous allons nous focaliser sur la grammaire appliquée à la dimension de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, Cuq & Gruca (2005 :41)définissent la grammaire comme étant :

> « *Le résultat heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. Il continue à dire aussi que la grammaire est le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la fonction métalinguistique qu'il se fait de la langue qu'il enseigne* ».

Partant de cette définition, il est évident que la grammaire résulte des découvertes mises au service de l'apprenant et de l'enseignant comme guide dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Autrement dit, la grammaire est l'ensemble des règles d'usage d'une langue. Par exemple, « *étudier la langue française à l'école, c'est d'abord en étudier la grammaire, la grammaire explicite* » comme le précise Courtillon (2001: 116). Ceci veut dire qu'à partir

d'une pratique de la langue que les enfants ont acquise à travers la parole, la lecture et l'écriture, il s'agit de leur faire comprendre le fonctionnement de cette langue et son utilisation correcte, c'est-à-dire comment le sens est organisé en mots, à quelles règles obéissent la construction de la phrase et la morphologie des mots. Cet apprentissage leur permettra de consolider leurs connaissances et d'appliquer les règles qu'ils ont apprises chaque fois que leur savoir intuitif de la langue se révèle inadéquat. Dans ce même ordre d'idées, Robert &al. (1967 :143*)* donnent trois définitions du concept « grammaire » : une définition courante, une définition linguistique et une définition de « spécialiste ». Selon la définition courante, ils précisent que c'est « *un ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue* ». Selon la définition linguistique, les grammaires sont des « *études systématiques des éléments constitutifs d'une langue : sens, formes, procédés* ».Quant à la définition de spécialistes, *ce sont des «études des formes et fonctions (morphologie et syntaxe) ».*

La deuxième définition désigne le fonctionnement de la langue, les règles de combinaison de ses éléments ; autrement dit, si un locuteur ne parvient pas, dans son expression, à bien respecter la syntaxe dans la chaîne parlée, on peut dire qu'il a une mauvaise grammaire.

Les sens des premières et troisièmes définitions sont couramment partagés par ceux qui utilisent le terme en français. Le sens 1 prend en compte le sujet parlant (pour parler correctement, il faut connaître les règles). Le sens 2 décrit l'objet d'apprentissage (morphologie et syntaxe).

De plus, le concept grammaire a fait l'objet d'étude chez beaucoup de linguistes. Ainsi, chez Chomsky, cité par Mounin (1974 :34), « *La notion de grammaire incluttout ce qui concerne l'étude formelle des phrases (phonologie, morphologie, et syntaxe) et même, dans les travaux les plus récents, l'étude sémantique* »

Dans cette perspective, Martinet, quant à lui, cité par Mounin (1974 :78) souligne que *« la grammaire est faite de ce qui vise à l'indication des fonctions, celles-ci sont assurées par des moments particuliers ou par la place respective des éléments dans l'énoncé, et par toutes les restrictions de leur combinabilité ».*

De ce qui précède, en conciliant toutes les définitions, nous pouvons définir la grammaire comme étant l'ensemble des règles prescrites qu'il faut scrupuleusement suivre pour écrire et parler correctement la langue française.

I.1.3. Catégories grammaticales

Nous dirons que les mots ont une même classe grammaticale s'ils ont en commun les mêmes propriétés qui concernent d'abord la syntaxe. LesGrecs ancienss'interrogeaient sur la « nature » des mots. On ne se demande plus aujourd'hui si un mot est par « nature » un nom ou un adjectif… ; on se demande si telle unité lexicale peut s'insérer à telle ou telle place dans telle construction : les classes sont définies non plus en termes de « nature », mais en termes de possibilités combinatoires.

Le nom**,** par exemple, forme une catégorie grammaticale, en particulier parce que :
- dans son groupe, en position de sujet, il est précédé d'un déterminant (sauf cas particulier : nom propre) ;
- dans la phrase, il peut être le noyau d'un groupe occupant la position de sujet.

Au critère syntaxique peut s'ajouter un critère morphologique. Ainsi, du point de vue de la forme, les verbes se distinguent des autres catégories par le fait qu'ils se conjuguent; les noms varient en nombres ; les adjectifs, en genre et en nombre. Ce critère morphologique ne peut suffire seul pour définir les classes : le critère d'invariabilité est commun à la classe des adverbes, à celles des prépositions et des conjonctions.

On peut aussi définir une classe grammaticale à partir de critères sémantiques. Certaines grammaires fondent leurs distinctions presque exclusivement sur le sens. Ainsi, selon Grevisse(1980 :668) : *le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet.* Une telle définition ne permet pas de distinguer un verbe d'un nom ou d'un adjectif : il y a des noms qui expriment une action (course, vol, construction…) ou l'état du sujet (terreur, joie, gratitude…).

Les propriétés sémantiques ne permettent pas de distinguer les différentes catégories de façon univoque : une même catégorie peut recouvrir différentes notions (le nom peut désigner « les êtres vivants, les choses et les qualités », mais aussi des actions, des états, des quantités…),

une même notion peut être exprimée à travers différentes catégories grammaticales (état : verbe, nom, adjectif).

Ainsi donc, le choix a été motivé par la récurrence de ces concepts dans le manuel de la 2ème année post fondamentale de la section Langues du fait qu'ils font partie des neuf catégories grammaticales du français et il semble que leur mauvaise compréhension, par l'enseignant et par les apprenants en conséquence, constitue un frein à une bonne connaissance de la langue française.

I.1.3.1. Nom

Dubois (1973 :338), dans le *Dictionnaire de Linguistique* dit ceci :

> « *La grammaire traditionnelle définit comme nom soit les seuls substantifs c'est-à-dire les mots par lesquels on désigne les êtres animés et ce qu'elle a regroupé comme « choses », à savoir les objets, les sentiments, les qualités, les phénomènes, etc., soit l'ensemble des substantifs et des adjectifs ; la deuxième acception est la plus courante.* »

Cette définition paraît beaucoup lacunaire sur toutes les deux acceptions du concept défini. En effet, la première acception fait preuve d'une infinité d'éléments pouvant être classés dans la catégorie grammaticale de nom sans que leur liste soit exhaustive. Le fait de faire suivre d'un « etc. » les éléments de l'énumération sur lesquels le concept peut s'appliquer est au cœur de cette infinité, ce qui rend flou voire imprécis le concept.

Dans le même ouvrage, Dubois (1973 :338) continue à suggérer que:

> « *La linguistique distributionnelle définit comme appartenant à la classe des noms tout morphème qui peut être précédé d'un morphème appartenant à la classe des déterminants, pour former avec lui un syntagme nominal, constituant immédiat de la phrase de base.*»

Cette définition ne semble pas couvrir toutes les caractéristiques du nom dans la mesure où dans certaines phrases, le syntagme nominal se réduit au seul nom sans possibilité de le faire précéder d'un déterminant. C'est concrètement le cas des noms propres qui n'ont pas de déterminants comme dans l'exemple suivant : *Paulmange une orange*.

Selon Grevisse (2005 :52) :

> « *Le nom ou substantif est le mot qui sert à désigner, à nommer les êtres animés et les choses ; parmi ces dernières, on range, en grammaire, non seulement les objets, mais encore les actions, les sentiments, les qualités, les idées, les abstractions, les phénomènes, etc.* »

Cette définition se rapproche de celle de Dubois (1973 :10) et devrait convenir à tous les mots de la langue française si l'on tient compte de ce « etc. ». De même, le fait que le nom sert à « nommer » peut également semer une confusion avec d'autres classes grammaticales du français comme le verbe ou l'adjectif. En effet, le verbe ou l'adjectif nomment eux aussi des actions (ex : *combiner, se fâcher, geler* à côté de combinaison, colère, gelée) ou des qualités (ex : *doux* à côté de *douceur*).

Par rapport à ces chevauchements du nom avec d'autres classes grammaticales du français, Arrivé (1986 : 404) semble enrichir sa définition en s'appuyant sur le rapport sujet-prédicat dans une phrase de base :« *Le nom est l'unité de base du syntagme nominal; il est nécessairement déterminé, il est éventuellement modifié ou complété ; c'est la seule partie du discours qui a le pouvoir de désigner les entités sur lesquelles peuvent porter les prédications. »*

Cet auteur se base sur la structure la plus élémentaire de la phrase selon laquelle la proposition est constituée de deux éléments de base : le sujet (ce dont on dit quelque chose) et le prédicat (ce qu'on en dit) et voit dans le nom la seule classe de mots susceptibles d'occuper la place de sujet, support de la prédication ; ce qui a pour effet de regrouper verbe et adjectif dans la catégorie du prédicat. Cette conception syntaxique est cependant susceptible de créer des confusions car un verbe et un adjectif, en les faisant précéder ou non d'un déterminant, peuvent se comporter comme des noms et occuper la fonction de sujet comme dans ces exemples : ***Ecrire*** *donne de la joie* et *Les* ***gros*** *mangent les petits.*

Toutes ces définitions données dans les passages précédents comportent aussi des points faibles que des points forts et laissent derrière elles des incompréhensions pour quelqu'un d'autre qui voudrait savoir ce que c'est véritablement un nom.

C'est par ailleurs Tomassone (2008 : 254) qui a tenté de donner une définition la plus claire possible du nom en insistant sur ses caractéristiques syntaxiques et morphologiques. Elle définit ce concept ainsi :

> « *Le nom est l'élément central du groupe nominal. Il y est normalement précédé d'un déterminant et peut être accompagné d'expansions. Le nom a certaines caractéristiques morphologiques : il possède un genre qui lui est propre et peut varier en nombre. Tout élément de la langue qui présente ces caractéristiques doit être considéré comme un nom* »

Cette définition accuse d'un manque du fait qu'elle se penche sur le côté syntaxique et morphologique tout en ignorant celui sémantique. C'est finalementGoosse cité par Wilmet (2003 : 10) qui propose une définition qui semble la mieux convenable du nom. Selon lui : « *Le nom est une partie du discours qui désigne une personne, un lieu, un objet, une idée ou une qualité. Il s'agit d'un mot qui permet d'identifier, de nommer et de distinguer les différentes entités du monde abstrait ou réel » ou encore* « *Le nom ou substantif est un mot qui est porteur d'un genre, qui est susceptible de varier en nombre, parfois en genre, qui, dans la phrase, est accompagné ordinairement d'un déterminant, éventuellement d'une épithète. Il est apte à servir de sujet, d'attribut, d'apposition, de complément.* »

Cette définition a le mérite de combiner à la fois les caractéristiques morphologiques et syntaxiques du concept défini. Par ailleurs, bien qu'elle couvre les deux aspects-morphologique et syntaxique, cette définition reste cependant inadaptée au niveau des apprenants du post-fondamental où le concept est fréquemment employé. De ce fait, il conviendrait de le reformuler ainsi pour qu'elle leur soit accessible :

Le nom est un mot qui peut désigner les êtres animés (personnes ou animaux) ou les choses, qui a un genre (masculin ou féminin) et dont la forme peut varier en nombre (singulier ou pluriel). Dans la phrase, il est l'élément central du groupe nominal où il peut être précédé d'un déterminant et suivi d'une épithète tout en jouant plusieurs fonctions comme celle de sujet, d'attribut, d'épithètes ou de complément.

I.1.3.2. Verbe

Comme nous l'avons déjà précisé, Dubois (1973 :11) suggère qu'« *en grammaire traditionnelle, le verbe est un mot qui exprime le procès, c'est-à-dire l'action que le sujet fait ou subit ou l'existence du sujet, ou son état ou encore la relation entre l'attribut et le sujet.* » Cette définition ne se suffit à elle seule pour renseigner sur ce que c'est un verbe en raison de son incomplétude pour couvrir tous les domaines de définition de ce concept. En effet, c'est

l'aspect sémantique qui est pris en compte tout en mettant de côté celui syntaxique et morphologique. De cette définition de Dubois, Wilmet (2003 :300) s'en est fait proche en écrivant que « *Le verbe est un mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet.* » Ces deux définitions présentent des failles au niveau de ce qui est véritablement exprimé par le verbe. En effet, le procès ou l'action, l'existence ou l'état qui sont supposés être le propre du verbe peuvent se trouver exprimés par le nom alors que ce dernier est une autre classe grammaticale du français au même titre que le verbe, ce qui sème des confusions. Pour comprendre cela, il suffit de comparer ces phrases dont les unes sont employées avec des verbes et les autres avec des noms pour exprimer les mêmes actions.

*Le cheval**galope*** et ***Le galope** du cheval* (action)
Les méchants existent et ***L'existence** des méchants* (existence du sujet)
*Les herbes **jaunissent*** et ***La jaunisse** des herbes* (état)

Pour lever ces ambiguïtés liées au champ d'application du verbe quitte à ce qu'on puisse le confondre avec d'autres classes grammaticales du français comme le nom, Wilmet a proposé en 1986 une définition qui semble enrichir les deux précédentes en introduisant un autre domaine de définition, celui de l'aspect morphologique. Pour Wilmet(*2003 :* 300), « *Le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre et parfois en genre au participe.* » Cette définition tranche sans conteste les confusions qu'il avait à travers les définitions précédentes. En effet, si le nom ou même l'adjectif varient en nombre et en genre comme le verbe, il revient uniquement à ce dernier de varier en mode, en temps, en voix et en personne, ce qui le distingue énormément de ces premiers. Donc, le fait que le verbe est susceptible de conjugaison le distingue de ces autres classes grammaticales du français avec lesquelles il partage certaines caractéristiques.

Pour Tomassone (*2008 :*279), « *Le verbe se distingue des autres catégories par des marques morphologiques spécifiques : il est le seul dont la terminaison varie selon le temps et la personne.* » Ici aussi, on est loin de la définition de ce concept du fait que l'auteur s'est beaucoup penché sur ses spécificités morphologiques en ignorant d'autres aspects.

En linguistique structurale, la définition que donne Dubois (1973 :508) semble élargir le concept en insistant sur ses relations avec d'autres parties du discours dans la phrase ainsi que sur sa flexion. Pour lui,

« *Le verbe est un constituant du syntagme verbaldont il est la tête ; il se définit par son environnement, c'est-à-dire par le fait qu'il est, en français par exemple, précédé d'un syntagme nominalsujet et suivi éventuellement d'un syntagme nominalobjet. Il se définit aussi par ses marques de temps, de personne et de nombre*. »

Cette définition a le mérite d'avoir exploré le côté syntaxique et celui morphologique. Elle devient cependant faible par le fait qu'elle ne tient pas compte véritablement du côté sémantique même si celui-ci peut se lire à travers le précédent.

Une définition la mieux révélatrice de ce qu'est réellement le verbe, nous la retrouvons chez Riegel. Pour cet auteur (1994 :434), « *Le verbe se reconnait d'abord par ses variations de forme et par les oppositions grammaticales qu'elles dénotent, ainsi que par son rôle dans la structuration de la phrase.* »

Selon cette définition, le verbe est morphologiquement un mot variable qui se conjugue, c'est-à-dire qui est associé à plusieurs catégories morphologiques comme le temps, le mode, le genre, le nombre, etc. qui constituent sa flexion. D'un point de vue sémantique, le verbe s'oppose au nom en dénotant les phénomènes (dynamiques) alors que le nom dénote les substances (statiques) d'où même le terme de substantif. D'un point de vue syntaxique, le verbe est le terme central de la proposition, le pivot autour duquel s'organise la phrase. Ainsi, cette définition a le mérite de prendre en compte les critères morphologique, sémantique et syntaxique dans la caractérisation du concept défini qu'est le verbe.

Cependant, si elle est enseignée comme telle aux apprenants du post fondamental, il peut y avoir des risques qu'elle sème encore des confusions. Une définition la mieux adaptée à leur niveau serait la suivante : un verbe est un mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet, qui se place dans le groupe verbal où il est le mot-tête, et dont la forme varie en fonction de la personne selon que le sujet est celui qui parle, à qui on parle ou dont on parle alors qu'il est absent ; du nombre selon qu'il y a un ou plusieurs sujets ; du mode ou manière de concevoir

et d'énoncer l'action ; du temps selon les rapports établis entre le déroulement de l'action et le moment où on l'énonce et de la voix selon le rôle qui est attribué au sujet dans la phrase.

I.1.3.3. Adjectif

Dans le *Dictionnaire de Linguistique*, Dubois(1973 :11) explique que :

> *« La grammaire traditionnelle définit l'adjectif comme le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l'objet ou de l'être, ou de la notion désignée par ce nom (adjectif qualificatif), ou bien pour permettre à ce nom d'être actualisé dans une phrase (adjectif déterminatif). »*

Cette définition semble élargir la notion d'adjectif mais comporte des lacunes au niveau de ce qui est exprimé par les sous-classes du concept en question. En effet, si certains adjectifs qualificatifs expriment la qualité, d'autres sont loin de répondre à ce critère. Pour montrer cela, nous nous appuyons sur la réflexion de Buyssens (1975 :56) qui en dit ceci :

> « *Lorsque l'on définit l'adjectif qualificatif, on prétend presque toujours se baser sur son référent : cet adjectif exprimerait une qualité. Mais cela ne correspond pas aux faits : lorsqu'on parle de* ***nombreuses*** *personnes, on n'exprime rien quant à leur qualité ; un jour* ***férié****nous apprend quel est le comportement des travailleurs ce jour-là ; la semaine* ***précédente*** *ne révèle rien quant à la semaine elle-même, on la situe dans le temps ; nous ne savons pas quel sport est défini par son sport* ***favori****, nous savons uniquement quel sentiment est éprouvé à son égard*. »

De même, certains adjectifs déterminatifs se comportent comme des adjectifs qualificatifs sans toutefois l'être. C'est le cas par exemple des déterminatifs ordinaux. Ces derniers sont d'ailleurs des qualificatifs à proprement parler si nous en croyons Grevisse (1980 :65) :

> « *En réalité, les adjectifs numéraux ordinaux sont qualificatifs et ne servent jamais à introduire le nom. Mais comme ils s'apparentent étroitement, par leur origine et par leur forme, aux adjectifs numéraux cardinaux, il a paru commode de les placer ici. (Dans les adjectifs déterminatifs*). »

En fait, cela tient au fait que les déterminatifs ordinaux et les qualificatifs s'échangent dans une même phrase comme dans cet exemple : *sa* ***deuxième*** *voiture* ou *sa* ***nouvelle*** *voiture.*

En linguistique structurale, Dubois (1973 :11) écrit que « *L'adjectif est un morphème défini à la fois par certains types d'environnements, comme la phrase attributive et le syntagme nominal, et son caractère non nécessaire à la constitution du groupe nominal.* »

Cette définition présente un caractère appauvrissant du concept défini par le fait qu'elle n'exploite qu'un seul aspect, celui syntaxique.

La définition donnée par Tomassone (2008 :260) n'épuise pas non plus le concept. Pour elle, « *L'adjectif est un mot variable en genre et en nombre, mais il ne possède pas de genre propre : ses marques de genre et de nombre lui sont déterminés par le terme dont il dépend nécessairement*. » Cette définition s'appauvrit également par le fait de ne se limiter que sur l'aspect morphologique du concept sans rien dire sur d'autres aspects.

Le distinguant des autres catégories grammaticales qui constituent des expansions du nom, Arrivé &al. (1986 :32) le comparent au déterminant en raison de sa présence facultative ou obligatoire selon le cas. Il le définit ainsi :« *La classe des adjectifs groupe des éléments dont le trait commun est d'apparaître de façon facultative dans le syntagme nominal. Ils se distinguent par là des déterminants, dont la présence dans le syntagme est, malgré certaines exceptions, obligatoire*. » Cet auteur n'a pas changé grand-chose puisqu'il ne s'est borné que sur l'aspect purement syntaxique dans la définition de ce concept en ignorant les autres aspects qui rendraient saisissables le vrai sens du concept.

Grevisse (2005 :65) quant à lui a proposé une définition la plus lacunaire possible d'un adjectif. Pour lui, « *L'adjectif est un mot que l'on joint au nom pour le qualifier ou pour le déterminer*. » Cette définition prend en compte un seul aspect : syntaxique**.** En effet, son environnement par rapport au nom, qui fait qu'il s'accorde en genre et en nombre avec ce nom auquel il se rapporte, relève de la syntaxe.

Par ailleurs, une définition la plus claire possible de ce concept, nous la retrouvons chez Riegel (1994 :597). Il le définit ainsi :

« *Comme le nom et le verbe, l'adjectif est une partie élémentaire du discours qui regroupe un ensemble de mots simples ou complexes sur la base de quatre propriétés communes, respectivement syntaxique, sémantique, morphologique et morphosyntaxique : comme codifieurs facultatifs du nom tête qu'il précèdent ou suivent à l'intérieur d'un groupe nominal., ils assument la fonction d'épithète ; ils caractérisent, en spécifiant ou modulant le sémantisme du nom dont ils sont épithètes ; ils sont variables en genre et en nombre et ; faute de genre qui leur soient propres, ils s'accordent en genre et en nombre avec le terme nominal*

*qu'ils modifien*t .Cette définition mérite d'être retenue puisqu'elle exploite largement tous les aspects(sémantique, syntaxique et morphologique) de définition possibles du concept « adjectif » pour qu'il soit bien compris. Cependant, le concept en question reste incompréhensible pour les apprenants du post-fondamental qui le trouvent le plus employé dans leurs manuels de français. Il serait alors indispensable de le reformuler ainsi pour qu'il leur soit accessible pour la compréhension : l'adjectif est un mot qui peut accompagner un nom dans un groupe nominal pour le qualifier ou pour le déterminer et dont la forme varie en genre et en nombre en fonction du nom qu'il qualifie ou détermine.

I.1.3.4. Pronom

Le pronom est une autre catégorie grammaticale qui pose problème quand il est question de le définir et dont le débat semble ne pas être clos en raison de ses caractéristiques qui se prêtent toujours à des exceptions.

Pour définir ce concept, Dubois (1973 :395), dans le *Dictionnaire de Linguistique*, procède de cette manière :

« Dans toutes les langues, il existe des mots qui s'emploient pour renvoyer et se substituer à un autre terme déjà utilisé dans le discours (emploi anaphorique) ou pour représenter un participant à la communication, un être ou un objet présents au moment de l'énoncé (emploi déictique). Selon les contextes, le mot remplacé peut être n'importe quel nom (d'où pronom), mais aussi un adjectif ou même une phrase. C'est pourquoi on tend à appeler les pronoms « substituts. »

De par cette définition, on constate que le pronom est un terme touche-à-tout qui peut remplacer des éléments autres que le nom dans un énoncé. En fait, le terme laisse soit entendre que le pronom (où le préfixe pro- signifie « pour » ou « à la place de ») remplace un nom, ce qui n'est pas le cas si l'on tient compte de cette définition de Dubois (1973 : 54).

Grevisse(*1980 :*262) quant à lui nous propose deux définitions du pronom qui sont contradictoires de par leurs contenus en raison de son caractère insaisissable :

« a) Le pronom est un mot qui souvent représente un nom, un adjectif, une idée ou une proposition exprimés avant ou après lui.b) Le pronom est parfois employé absolument : il ne

représente alors aucun mot, aucun adjectif, aucune idée, aucune proposition exprimée, et c'est improprement qu'il est appelé « pronom » : l'appellation qui lui convient est celle de nominal. »

À travers cette définition, nous déduisons un contraste fort qui brouille encore la compréhension de ce concept défini. Un mot qui souvent représente tel ou tel nom, adjectif, proposition, idée et parfois ne le représente devient très difficile à caractériser voire à définir.

Goosse(1986 :6)a proposé par après une définition qui semble compléter celles de Grevisse mais qui se heurte elle aussi à de multiples exceptions. Pour lui, « *le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre, en personne ou d'après sa fonction et qui constitue par rapport au nom une catégorie finie*. ». Cette définition ne cadre pas bien sur tout ce qui est considéré comme pronom. En effet, si certains adjectifs ont cette propriété de varier en genre, en nombre et en personne, d'autres ne peuvent en aucun cas varier. C'est typiquement le cas des pronoms comme « en », « y », « rien », etc.

Selon Wagner &Pinchon (1962 :172), le pronom se définit par rapport aux fonctions qui sont normalement jouées par d'autres classes grammaticales mais qui lui sont transférées par le sens et l'emploi. Ces deux auteurs définissent ainsi les pronoms :*« Les pronoms sont des mots qui, n'appartenant ni à l'espèce des substantifs ni à celle des adjectifs, assument néanmoins les fonctions ou une partie des fonctions de ces termes dans la phrase : sujet, attribut, complément d'objet, complément déterminatif. »* De par cette approche de définition, on constate que le pronom est un mot qui, sans avoir la nature du nom ou de l'adjectif, en assure les ou des fonctions, ce qui le classe au carrefour de plusieurs éléments du discours qui le rendent, en fin de compte, un terme inclassable.

Pour Martinet&al. (1979 :50), la définition du concept « pronom » se fonde sur la classe fonctionnelle des déterminants et des adjectifs. Il s'exprime en ces termes :

« … il n'est pas rare que certaines unités figurent dans la classe des pronoms et dans celle des adjectifs ou dans celle des actualisateurs du nom : ***toutes*** *les voitures sont arrivées*>***toutes*** *sont arrivées*, ***plusieurs*** *voitures étaient sur place*>***plusieurs*** *étaient sur place*, dans tous ces cas, de ne pas nous prononcer sur le sens du transfert et de répéter les unités dans les deux classes. »

Dans la logique de cet auteur, le pronom peut être sans problème dans la classe des adjectifs et dans celle des déterminants avant de devenir pronom, ce qui brouille encore les frontières de la caractérisation de ce concept.

En fin de compte, tout ce qui est donné comme définitions sur les pronoms n'étant que des approches en raison de ce qu'on a déjà dit ci-haut, voici ce qui semble répondre le mieux à nos attentes comme proposé par Riegel (1994 :361) :

> « *[…] l'interprétation des pronoms mobilise toutes sortes de connaissances relatives aux référents qu'ils servent à identifier. D'où le recours à des processus de référenciassions déictiques ou anaphoriques selon que ces connaissances sont localisées dans la situation d'énonciation ou dans l'environnement phrastique ou textuel*. »

Nous retenons cette définition parce qu'elle est la seule à pouvoir nous donner des pistes de sortie sur la connaissance de ce à quoi renvoie le pronom et de ce à quoi il peut se substituer.

Par ailleurs, une telle définition n'est pas non plus applicable pour des apprenants du post-fondamental où le concept est couramment employé. Il serait souhaitable de leur dire qu'un pronom est un mot qui se caractérise par la manière dont il réfère à ce qu'il désigne dans la phrase ou dans le discours et dont la forme peut varier en genre et en nombre en fonction de ce à quoi il réfère.

I.1.3.5. Préposition

Dans le *Dictionnaire de Linguistique*, Dubois (1973 :390) définit la préposition comme « *Un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel.* » Cette définition nous montre ce qu'est une préposition au niveau de la forme ainsi que le rôle qu'elle joue dans la phrase.

Une année après, Mounin (1974 :269) publie le *Dictionnaire de la Linguistique* dans lequel il définit le concept de préposition ainsi :

> *« Ce terme (préposition) désigne une classe de mots ou de locutions invariables (à, de, par, pour, sur, à cause de, avant de, etc.), ou particules, qui ont une fonction grammaticale et qui, comme*

c'est le cas en latin et en grec, se trouvent en général (dans les langues classiques d'Europe) juste avant le nom ou le syntagme nominal auxquels ils confèrent l'autonomie fonctionnelle »

Cet auteur, sans préciser la fonction grammaticale de la préposition comme son prédécesseur, insiste sur le côté syntaxique en montrant la place de ce concept dans la phrase par rapport aux unités qu'elle relie.

Tomassone (2008 :301) a tenté une définition de ce concept sans se distancier de ses prédécesseurs. Pour elle :

« *La préposition est un terme invariable qui sert à introduire certains groupes syntaxiques pouvant occuper différentes positions dans la phrase : elle est le lien qui marque la dépendance de ces groupes appelés groupes prépositionnels.* »

Dans cette définition, cette auteure s'est penchée beaucoup plus sur sa forme et sur son rôle syntaxique dans la phrase.

Sans plonger beaucoup dans les détails, cette définition que nous retrouvons chez Riegel (*1994 :*639) peut fournir plus de renseignements sur ce que c'est une préposition : « *La préposition est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie générale des mots de relation. Comme les conjonctions de coordination et de subordination, elle sert à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste.* » Par son caractère comparatif, cette définition semble bien renseigner sur ce que c'est une préposition pour celui qui connaît déjà les conjonctions de coordination et de subordination.

En général, tous ces auteurs qui se sont exprimés sur la notion de préposition ont été unanimes sur sa forme qui est toujours invariable quels que soient les groupes de mots qu'elle relie dans le discours. Ce dernier auteur, en la comparant aux conjonctions de coordination et de subordination, la rend beaucoup plus saisissable que dans les définitions précédentes.

Par ailleurs, ce concept reste à ce niveau incompréhensible aux apprenants du post-fondamental qui le trouvent employé très fréquemment dans leurs manuels. Ainsi, une définition du terme « préposition » adaptée à leur niveau serait la suivante : La préposition est un mot ou groupe de mots invariables qui sert à introduire dans la phrase des groupes de mots qui entrent en relation d'interdépendance avec les éléments qui les précèdent.

I.1.3.6. Déterminant

Dans le *Dictionnaire de la linguistique*, Mounin (1974 :13)définit le déterminant comme suit :

> *« Chez martinet, le terme a un sens plus précis : c'est un monème dépendant, c'est-à-dire, ni autonome, ni fonctionnel. Il dépend, pour l'indication de ses rapports avec le reste de l'énoncé, soit d'un monème fonctionnel, soit de sa propre position. Il a une fonction non primaire, c'est-à-dire qu'il se rattache directement à un segment de l'énoncé, et indirectement seulement à l'énoncé considéré comme un tout. »*

Cette définition donnée par Martinet mérite d'être restructurée de façon qu'elle soit compréhensible ou compatible avec le niveau des apprenants du post fondamental. Autrement dit, nous pouvons définir le déterminant comme étant un mot qui dépend d'une autre classe grammaticale et qui se place avant celle-ci pour la rendre spécifique. Bref, le déterminant n'a pas de fonction lorsqu'elle est isolée ou seule.

Quant à Grevisse*(*2004 : 858) :

> *« Le déterminant est un mot qui varie en genre et en nombre, genre et nombre qu'il reçoit, par le phénomène de l'accord, du nom auquel il se rapporte. (Le déterminant possessif varie en outre en personne). Le déterminant se joint à un nom pour l'actualiser, pour lui permettre de se réaliser dans une phrase, par ex. dans la fonction sujet. »*

La définition de Grevisse (2004 :89) semble être retenue vu qu'elle est compréhensible vis-à-vis du niveau des apprenants du secondaire. Mais, elle mérite d'être complétée car elle se limite seulement à un nom, au moment où le déterminant dépend de plusieurs classes grammaticales comme l'adjectif ou adverbe pour les actualiser ou leur donner une autre nature.

I.1.3.7. Conjonction

Cette catégorie grammaticale serange dans des mots invariables. Grevisse (1980 :445) le conçoit comme celui « *qui sert à joindre et à mettre en rapport, soit deux propositions, soit deux mots ou groupes de mots de même fonction dans une proposition.* » La conjonction converge avec la préposition car elles indiquent l'une et l'autre les rapports établis entre les éléments qu'elles unissent, mais la préposition lie des mots, tandis que la conjonction unit

surtout des propositions. Pour porter plus de précisions, nous pouvons nous servir de ces deux phrases : Rentrez **avant** la nuit. Et Rentrez **avant que** la nuit tombe.

Mounin (1974 :45) souligne qu'on désigne de cette façon un certain nombre de monèmes ou de syntagmes qui servent à relier deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions. On distingue habituellement les conjonctions de coordination qui relient l'un à l'autre deux termes de fonction identique ; par exemple Vin rouge *ou* rosé ? et les conjonctions de subordination qui servent à marquer entre deux termes un rapport de dépendance, à titre d'exemple je vais prendre du rouge *bien que* votre rosé soit très bon.

I.1.3.8. L'interjection

L'interjection, pour Grevisse (2005 :193), est une sorte de cri qu'on jette dans le discours pour exprimer un mouvement de l'âme, un appel. Par exemple : *Ah !*que de bruit ! Les interjections sont généralement brèves et se réduisent souvent à une seule syllabe. Ordinairement elles sont, dans l'écriture, suivies du point d'exclamation. Il continue à dire :

> « *L'interjection estune sorte de mot invariable qu'on jette brusquement dans le discours pour exprimer une sensation de douleur ou des mouvements de l'âme, comme l'admiration, l'étonnement, l'indignation, la colère, etc. Ce sont tantôt de simples cris ou onomatopées, comme Aïe! Pif! Paf! Crac! Hein! Hue! Ah! Oh! tantôt des noms, des adjectifs, des adverbes, des formes verbales ou des phrases entières. Dame! Bon! Eh bien? Allons! Allez! Va! Tiens! Va comme je te pousse! Fouette, cocher! Certains de ces mots ont été déformés par l'usage, comme Morbleu!* »

Cette définition semble être convenable plus qu'elle éclaircit que l'interjection permet d'exprimer les états d'âme de l'énonciateur de façon brusque. Elle peut néanmoins être à l'origine de certaines déformations des mots qui ont été opérées au cours de son utilisation. Là, pour reconnaître cette déformation, on doit avoir recours à son étude diachronique.

I.1.3.9. Adverbe

L'adverbe est un mot invariable que l'on joint à un verbe, à un adjectif ou à un autre adverbe, pour en modifier le sens. Voyons ces exemples : Il parle *bien.*Un homme*très* pauvre. Il écrit *fort* bien.

Dubois (1973 :67) souligne que : « *La grammaire traditionnelle définit l'adverbe comme un mot qui accompagne un verbe, un adjectif ou un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens.* » A ce niveau, l'auteur nous révèle que l'adverbe revêt un caractère sémantique pour l'état de ce que veulent qualifier le verbe et l'adjectif dans une phrase.

Dans cet ordre d'idées, Grevisse (2005 :1346) définit l'adverbe de cette manière: *« L'adverbe est un mot invariable qui est apte à servir de complément à un verbe, un adjectif, un adverbe ».* Ainsi, la conception de ce concept de ces deux auteurs semble la même quand ils évoquent que l'adverbe joue un rôle de complément à un nom, adjectif ou encore à un autre adverbe pour donner du sens à une phrase.

De ce qui précède, nous dirons qu'un adverbe est un mot invariable, c'est-à-dire un mot qui ne peut pas subir la flexion, qui modifie de façon qualitative et quantitative le sens d'un verbe, d'un adjectif, ou d'un autre adverbe ou d'un nom ou bien qui sert à affirmer, à nier ou à interroger.

En outre, il est un mot invariable qui se joint à un verbe, adjectif, préposition, phrase ou un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens :

Ex : Il court *vite*.

Nous arriverons *peu* avant 9heures.

De plus, il sert généralement à apporter des précisions sur l'information donnée dans une phrase ou dans un texte. Il peut exprimer différentes valeurs sémantiques. Dans cette logique, un même adverbe peut avoir un sens différent selon le contexte dans lequel il est utilisé :

- Sa voix est enivrante. Il a toujours parlé *ainsi.* L'adverbe *ainsi* exprime la manière.
- Sa voix est enivrante. *Ainsi,* tout le monde a envie de l'écouter parler. L'adverbe *ainsi*exprime ici la conséquence.

I.1.4. Notion de phrase

Le terme phrase a été l'objet d'étude de pas mal de chercheurs, que ce soit grammairiens ou linguistes vu son champ d'étude panoramique. Comme dernière unité significative maximale réunissant plusieurs syntagmes établis dans la chainé parlée, la phrase se révèle comme porteur du sens émanant de la combinaison de plusieurs unités. Autrement dit, la phrase contient l'expression du sens complet des unités syntaxiques. Cependant, au-delà de cette considération typique de la phrase, Creissels (2006 :12) explique que :

> « *En dépit de la définition traditionnelle qui caractérise la phrase comme l'expression du sens complet, il n'est pas possible de définir la phrase de façon satisfaisante comme unité significative maximale (c'est-à-dire en termes de complétude sémantique ou d'autonomie sémantique). Selon une telle définition, seuls seraient réellement reconnaissables comme phrases les énoncés exprimant des vérités universellement valables, dans lesquels les noms sont toujours plus ou moins dépendantes du contexte*.»

Cependant, au-delà de la définition classique de la phrase, celle de renfermer le sens complet des unités syntaxiques qui se sont réunies dans la chaine parlée des mots, le même auteur propose deux notions qui évoquent une variété illimitée de sens au sein d'une phrase. La notion de contenu propositionnel qui est la représentation d'un état possible du monde (événement ou une situation qui peut se passer) au moyen des lexèmes d'une langue. Quant à la notion d'opération énonciative, elle englobe notamment les notions sur lesquelles se basent le classement traditionnel des phrases en déclaratives (ou assertives), interrogatives et injonctives (ou impératives).

- les phrases déclaratives affirment l'adéquation (assertion positive) ou l'inadéquation (assertion négative) d'un contenu propositionnel à la description d'une situation de référence ;

- les phrases interrogatives sont de deux types : ou bien l'allocutaire doit assumer l'assertion d'un contenu propositionnel que lui fournit l'énonciateur (questions appelant une réponse par *oui* ou par *non*), ou bien l'énonciateur fournit un contenu propositionnel incomplet que l'allocutaire doit compléter (questions à proformes interrogatives) ;

- les phrases injonctives signifient que l'énonciateur met en demeure l'allocutaire de faire en sorte que la réalité devienne conforme à un certain contenu propositionnel.

Cet auteur souligne que l'aspect d'énonciation se révèle être le critère imminent dans l'interprétation sémantique de la phrase. Les indices spatio-temporels ou de personnes doivent être tenus en compte pour la meilleure compréhension de la phrase. Dans cette perspective, Creissels (2006 :13) ajoute encore que :

« Le propre de la langue est de fournir aux locuteurs la possibilité de construire une variété illimitée de contenus propositionnels et d'expliciter les opérations qu'ils effectuent en les manipulant dans l'interaction communicative, et la phrase est le cadre dans lequel se manifestent systématiquement ces possibilités. »

Corollairement à la considération de la conception précédente de la mise en énonciation de la phrase, il est évident que les trois types de phrases ci -haut mentionnés apprivoisent plusieurs manières d'exprimer le sens voulu à condition que les deux interlocuteurs s'entendent bien comme c'est l'ultime objet de toute communication. Pour apporter plus de compréhension, nous pouvons nous appuyer sur un exemple consistant à un évènement conceptualisé comme *réparer* mettant en jeu deux entités désignées respectivement comme *jean* et *la voiture* :

- *Jean a réparé la voiture* asserte positivement ce contenu propositionnel*, et Jean n'a pas réparé la voiture* l'asserte négativement *;*
- *Que Jean répare la voiture !* est une phrase indépendante de type injonctif ;
- Qui est-ce qui a réparé la voiture ?*Qu'est-ce que Jean a réparé ? Est-ce que Jean a réparé la voiture ?* sont des phrases indépendantes de type interrogatif *;*
- des phrases comme *C'est Jean qui a réparé la voiture (...moi, j'en aurais été incapable), ou c'est la voiture que jean a réparée (...pas la moto),* sont des phrases assertives qui apportent le même contenu informatif que *Jean a réparé la voiture,* mais qui le présentent différemment, et de fait impliquent des contextes discursifs différents ;

- enfin des phrases comme *Je crois [que jean a réparé la voiture], Je ne sais pas [si jean a réparé la voiture], J'ai demandé à Jean [de réparer la voiture], Jean a promis [de réparer la voiture], Tu peux partir avec la voiture [que Jean a réparée]*, les groupes de mots entre crochets renvoient au même contenu propositionnel, mais sont des subordonnées, dont le

statut énonciatif dépend de la façon dont elles participent à la construction de la principale. Pour mettre à bout cette considération, Creissels (2006 :13) conclut en proposant la définition de la phrase comme suit :

« *La phrase est donc une combinaison de mots dont la structuration permet l'expression systématique de l'élaboration énonciative d'un contenu propositionnel ; autrement dit, le propre d'une unité phrastique est de participer à un jeu de correspondances régulières avec d'autres unités phrastiques qui expriment une élaboration énonciative différente d'un même contenu propositionnel*. »

Cette définition de Creissels(2006 :23) mérite être considérée comme vraie dans la mesure où elle semble couvrir les différentes facettes de la phrase. C'est-à-dire qu'au départ la phrase doit être une combinaison des unités linguistiques établissant entre elles un sens. Cette obtention de la phrase intuitive va au-delà de cette considération typique pour embrasser la mise en contexte de l'énoncé pour que la phrase renferme plusieurs acceptions ou manière d'exprimer le vouloir dire. C'est ainsi que la phrase noyau *Jean a réparé la voiture* a engendré plusieurs façons d'exprimer les points de vue de chaque interlocuteur tout en gardant le même sens de la phrase de départ. Cette possibilité de pouvoir produire une variété illimitée d'expression accorde à la phrase le caractère de complexité par rapport à son analyse. Les unités qui la constituent, à l'instar des classes grammaticales, doivent être elles-aussi contextualisées pour bien les identifier et les faire apprendre aux apprenants.

Pour renforcer ce caractère métalinguistique de la phase en ce qui est de son interprétation, Creissels (2006 :167) conçoit la phrase de cette façon :

> *« Dans l'étude des types énonciatifs de phrases, il faut tenir compte du fait que, dans l'interaction communicative, le contexte permet d'utiliser les phrases pour des actes de langages qui ne correspondent pas de manière directe à leur valeur énonciative intrinsèque (ou sens littéral.). »*

L'auteur vient renforcer l'idée précédente, celle qui attribue le caractère énonciatif dans l'interprétation de la phrase. Partons d'un exemple pour faciliter la compréhension, la phrase *Pouvez-vous me dire quelle heure il est ?* est construite comme une question par *oui/non*, et ilest toujours possible de lui donner une réponse qui se réfère à son sens littéral. *(Oui je peux/Non, je ne peux pas*), mais dans la plupart des cas on répond en précisant l'heure qu'il est, c'est-à-dire qu'on l'interprète comme une demande de précision.

En outre, en plus de valeurs énonciatives et des actes de langages qui sont en jeu à travers la manipulation de la phrase ci haut interprétée, nous pouvons ajouter que la phrase est sujette de l'aspect pragmatique quand nous sommes amenés à l'interpréter. A cet effet, nous nous servons d'un exemple pour mieux éclairer ce postulat. Ainsi, l'idée impérative est exprimée directement à travers *Pars !*, et indirectement à travers *Il faut que tu partes.* Dans le premier cas, il est impossible de répondre par *C'est toi qui le dis, moi je n'ai pas l'intention de partir, ou C'est Vrai, d'ailleurs je pars tout de suite*, alors de telles réponses sont parfaitement adéquates en réaction à *Il faut que tu partes.*

En définitive, tenant compte des considérations qui ont été détaillées pour éclaircir l'appréhension de la phrase à différents niveaux, nous pouvons retenir que la définition de la phrase qui peut convenir à la compréhension des apprenants est que la phrase est la combinaison des mots entre eux pour constituer un sens complet. La phrase résulte aussi de l'interprétation très nette des indices de temps, de lieux, des personnages, des personnes, de manière, de gestes, de comportement, etc.

Toutefois, la notion de phrase est souvent confondue avec celle de l'énoncé, cela diffère en fonction du sens attribué selon les contextes exprimés. En effet, le terme *phrase* renvoie à une sous-classe d'énoncés. Pour y apporter plus de lumière, désignons par *énoncé* toute suitelinguistique susceptible d'être produite pour exprimer une information quelconque, et qui peut consister en un mot ou en plusieurs, dans des combinaisons aussi longues que l'on voudra (de la simple interprétation : *He, vous, là-bas !* au discours fleuve de tel homme politique ou aux multiples tomes constituant l'œuvre d'un littérateur prolixe). Parmi tous ces énoncés, on appelle conventionnellement *phrase,* en grammaire, une suite qui comporte au minimum un groupe nominal et un groupe verbal. GV *: Paul court.*

Dans cette structure minimale, le nom *Paul* peut se voir substituer un pronom (*il, quelqu'un,)* ou un groupe de mots organisés autour d'un nom (*le chien, un certain Paul, ce type aux cheveux roux, etc.)* et demême le verbe commute avec des séquences organisées autour d'un verbe (*court à petites foulées, etc.*). L'association s'opère dans un certain ordre (le GN avant le GV) et se marque morphologiquement par l'accord du verbe (dont la personne et le nombre doivent correspondre à ceux du GN). Quant à l'ambiguïté du terme « énoncé ». Ce mot peut recevoir diverses interprétations qui se justifient par le contexte situationnel.

Ainsi, le mot « énoncé » peut s'utiliser pour désigner la phrase en tant qu'elle est effectivement produite, phrase référant à l'exemple considéré hors contexte. Prenons par exemple les deux scènes suivantes :

a*) Lundi 15 mai à 17h, en rentrant de l'école, mon fils s'écrie. J'ai faim !*

b) Mardi 16 mai à 21h, un clochard vous aborde à la sortie du métro « Temple » en murmurant *J'ai faim...*

En (a) et en (b), on a une même *« phrase » : j'ai faim,* si on fait abstraction des circonstances où elle est émise, mais cette phrase donne lieu à deux *énoncés*, deux concrétisations différentes.

Enoncé peut aussi s'opposer à *énonciation,* terme désignant l'acte de produire un énoncé, et é*noncé* le résultat produit ; ainsi en (a) et (b) ci-dessus a-t-on deux énonciations (le locuteur, l'interlocuteur, le lieu, le moment différent). Toutefois, si *avoir faim* a le même sens dans les deux cas, *je* s'interprète différemment puisqu'il réfère à deux individus distincts : *je* en fait ne peut se comprendre que si l'on connait les conditions de son énonciation. Un énoncé peut donc porter la trace des circonstances de sa production ; comparons ainsi (c) et (d) :

(c) Le TGV Paris-Lyon part à 16h20 de Paris.
(d) Le TGV part d'ici dans cinq minutes.

En (c), la phrase se suffit à elle-même. On n'a pas besoin de savoir qui l'annonce, en quel lieu et en quel moment, pour la comprendre. En revanche, l'information de (d) n'est pas complète que si l'on voit quel train le locuteur désigne (ce), si l'on sait où il se trouve quand il parle (ici) et quelle heure il est lorsqu'il dit (dans cinq minutes), sinon on reste dans l'ignorance de l'identité du TGV, et du lieu et du moment de son départ. Pour distinguer (c) et (d), certains réservent le terme *énoncé* au premier cas, et l'appellation *discours* au second cas.

I.1.5. Compétence grammaticale

Elle est définie par le CECRL (2001 : 89) comme étant « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes.* »**.** Cette conception de la grammaire est conforme à la définition du *dictionnaire*

Larousse, qui édicte que « *c'est ce qui structure toute langue et qui permet d'exprimer clairement sa pensée, le squelette de la langue*. ». Mais il serait intéressant de savoir à quoi correspond cette compétence grammaticale pour les linguistes et les apprenants dans le cadre du français enseigné en tant que langue étrangère, et ceci d'un point de vue théorique et pratique. Autrement dit, comment peut être perçue la grammaire et surtout quelles représentations les enseignants du FLE et les apprenants en français peuvent en avoir. Pour répondre à cela nous allons étudier les représentations objectives de la grammaire de même que les représentations subjectives, celles qui peuvent directement influencer notre pratique ou notre apprentissage selon le cas.

I.1.6. Représentations objectives: les théories linguistiques

Nous verrons dans cette partie que les représentations de la grammaire peuvent changer, évoluer selon les méthodes utilisées et les approches envisagées. Chaque manuel a sa méthode propre d'enseigner le français. Chacun mettra l'accent sur un point qu'il considère comme plus ou moins important pour l'apprentissage de la langue. Ainsi chaque méthode d'apprentissage a sa propre représentation de la grammaire et celle-ci change au fil des ans et selon les approches. Nous allons faire une petite rétrospective afin d'analyser les méthodologies en FLE dans un cadre historique.

I.1.6.1. Représentation de la grammaire au sein de l'approche traditionnelle

La méthode traditionnelle, celle qui a été utilisée dès la fin du 16e siècle et que l'on peut voir encore de nos jours, avait pour objectif de former des traducteurs. La grammaire y était apprise de façon explicite, c'est-à-dire la règle est énoncée par le professeur en utilisant des métalangages. La nouvelle règle énoncée était alors appliquée lors des exercices de traduction, tout simplement, elle est décontextualisée. Pour Chetioui &al. (2011 : 8), la grammaire était envisagée comme *« une structure de base que l'apprenant apprend par cœur et qui sert de modèle pour produire d'autres phrases »*alorsque la langue n'était pas envisagée à des fins de communication mais comme un art. La langue écrite était très largement privilégiée au détriment de l'oral. Dans ce même prolongement,Fougerouse (2010 : 25) concevait la grammaire : « *comme un ensemble de règles grammaticales à comparer avec celles de la langue maternelle. Le mode de raisonnement grammatical était de facto explicite et déductif. »*

I.1.6.2. La grammaire comme support, outil de communication.

La méthode directe est née au XIXe siècle et est encore valide de nos jours. Il s'agit d'enseigner en passant toujours par la langue cible et non la langue maternelle comme dans la méthode traditionnelle. Pour se faire comprendre de l'apprenant, des images, sons, mimiques, gestes… sont utilisés. La compréhension ne se fait plus par un travail de compréhension mot à mot mais sur une compréhension globale du texte. La grammaire s'enseigne alors de façon intuitive et explicite. C'est l'élève qui va trouver la règle à partir d'exemples. Les apprenants s'approprient ces règles et les utilisent lors des exercices. Pour ce faire, Germain & Seguin (1998 : 20): l'expriment en disant qu'«*aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir* ».La méthode structuro globale audio-visuelle ou SGAV est mise en place au début des années 1950 et comme son nom l'indique, elle est construite autour d'images (film fixe) et sons en utilisant les techniques modernes. A ce propos, Cuq& Gruca (2002 : 239) disent ceci : « *La langue est alors vue comme un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie.* »

L'explication grammaticale est exclue de cette méthode. La langue s'acquiert par la répétition et l'imitation du professeur ou des protagonistes présents dans les vidéos visionnées. Il s'agit plus d'acquérir des réflexes que de développer une réflexion linguistique.

En 1970 a suivi la méthode communicative où l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. Par cette méthode l'élève jusqu'alors passif est devenu un apprenant qui développe une réflexion linguistique. En effet, cette méthode qui entraine l'apprenant à construire les règles en fonction du sens et la grammaire retrouve une place dans le processus d'apprentissage de la langue. La grammaire devient un outil de communication, un support dans l'apprentissage de la langue et non plus le centre, le seul but de l'apprentissage. On parle alors de grammaire active dans le sens où l'apprenant peut selon Puren&al.(2002 :192) « *réutiliser les éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle.* »

I.1.6.3. La compétence grammaticale implicite, explicite, inductive ou déductive.

L'approche actionnelle, celle privilégiée dans le CECRL, date du début du XXIe siècle et situe l'apprenant dans son environnement. L'apprentissage est contextualisé et l'apprenant

devient un acteur social avec des besoins langagiers déterminés. Par-là, les savoirs de l'apprenant sont également mis en avant dans le cadre d'un projet global comportant les actions induites par les tâches de la vie quotidienne. Outre la compétence linguistique, c'est la compétence fonctionnelle qui est mise en avant avec des savoirs, savoir-être, savoir-faire. La grammaire sera alors vue de façon implicite comme dans l'approche communicative et sera inscrite dans le projet. Par exemple, si le projet consiste à aller acheter des places de concert, il faudra inclure le point grammatical portant sur la phrase interrogative et pourquoi pas le futur pour demander comment se déroulera l'évènement. D'ailleurs selon Besse &Porquier (1991 : 86). « *La grammaire implicite est en fait un enseignement inductif [c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique] non explicité [car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale] d'une description grammaticale particulière de la langue cible* »

De plus, il faut ajouter que l'apprentissage d'une langue sert le plus souvent à parler dans la langue cible, dans un contexte déterminé. Décrire une situation, raconter un évènement, exprimer des projets dans la langue cible : la grammaire se retrouve présente dans chacune de ces situations.

La compétence grammaticale représente alors un outil nécessaire à la communication intégrée dans un projet plus global qu'est l'acte de parole, la communication. C'est pour cela que nous pouvons dire que les approches fonctionnelles de la grammaire mettent en avant le contexte, la situation dans lesquels la langue est utilisée, contrairement aux approches formelles qui cherchent simplement à mettre en lien les différents éléments linguistiques.

Nous pouvons alors remarquer que si dans la méthode traditionnelle la compétence grammaticale était plutôt enseignée de manière explicite et déductive, il en est autrement pour les autres méthodes plus contemporaines liées à l'approche communicative ou actionnelle.

Pour les méthodes « directes » et « SGAV », la grammaire est implicite et inductive, nous avons vu que les règles n'étaient pas enseignées par le professeur mais construites par l'élève via des énoncés précis. Concernant l'approche communicative, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage différent selon les étapes du cours qui vont du sens vers la forme. En effet, lors de la compréhension globale la grammaire implicite, on part du sens vers le relevé de forme (le corpus). En revanche, lors de la conceptualisation, on travaille explicitement sur la forme

mais on se base sur le corpus pour en venir à la règle. Il s'agit donc d'une démarche inductive. Mais lors de l'étape du réemploi, nous sommes bien sur une démarche explicite et déductive.

Par cette analyse de ces différents courants méthodologiques, nous pouvons en déduire que la représentation de la compétence grammaticale est liée à l'approche dont elle fait l'objet. Dans une approche où la grammaire est traitée de manière explicite et déductive, sa représentation sera plus importante. Elle sera au cœur de l'enseignement-apprentissage et considérée comme un élément indispensable de la leçon puisqu'elle est le sujet de la leçon. Par contre, dans une approche où la grammaire sera envisagée d'une façon implicite et déductive, celle-ci ne fera pas l'objet d'une leçon mais sera intégrée dans un tout, elle est contextualisée et alors elle représentera un outil destiné à faciliter l'atteinte de l'objectif visé, à donner un sens à un acte de communication. Ainsi, les représentations de la compétence grammaticale changent selon l'approche méthodologique envisagée. Si dans les années 60, 70 la compétence grammaticale n'était que très peu représentée dans certaines approches, elle se retrouve bien présente dans les méthodes dites actionnelles, elle se retrouve même intégrée dans un projet plus global et non plus strictement énoncé comme dans les méthodes du courant traditionnel. C'est ce qu'ajoute El Fitouri (2003 : 25) en précisant que « *la grammaire qui était le pilier de l'enseignement du français dans les méthodes traditionnelles devient une réponse au besoin de communication, un moyen pour parvenir à la compétence de communication* ».

I.2. Quelques généralités sur les types de grammaires

Dans cette section, il nous convient de passer en revue quelques types de grammaire qui peuvent contribuer selon le cas à l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE.Sous l'angle de notre objet de recherche, nous allonsporter l'attention sur la grammaire traditionnelle, la grammaire du sens ainsi que la grammaire fonctionnelle.

I.2.1. Grammaire traditionnelle

La grammaire traditionnelle recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins modèle de l'enseignement des langues anciennes, dont le grec et le latin, basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-

traduction ». Ensuite, la grammaire traditionnelle articule son analyse autour de deux grands axes : les parties du discours et les fonctions.

I.2.2. Grammaire du sens

Plusieurs enquêtes faites sur l'acquisition d'une grammaire ont révélé que cette dernière s'acquiert de façon automatique et mécanique, autrement dit, elle est étudiée en dehors du contexte. Elle est enseignée pour ainsi dire de manière systématique, inductive en appelant l'apprenant à produire parfois de courts énoncés sinon des phrases hors contexte, et donc vides de sens. Par conséquent, la grammaire est perçue négativement par les apprenants, ressentie comme une activité stressante, sans intérêt. C'est ce qui a amenéà réfléchir à la mise en œuvre d'une grammaire sémantique (GS) dans le but de voir les apprenants sentir le goût à cette activité fondamentalepour l'apprentissage d'une langue.

En effet, dépenser plus de temps pour l'enseignement des notions grammaticales considérées par l'apprenant comme non intéressantes, devrait être repensé. C'est pour que cette activité soit plutôt attractive de la part des apprenants, car ces notions s'apparentent à des règles à retenir de façonmécanique sans qu'ils aient le temps d'assimiler les concepts qui les sous-tendent.La lourdeur du métalangage est gênante ; cela nécessite un effort parfois considérable afin d'en assimiler les notions et les concepts. Cela a poussé certains linguistes, à l'instar de Charaudeau (1992 : 2) à penser à une grammaire dont la principale orientation est celle d'aborder la langue par le critère sémantique. Afin de justifier ce choix, il recourt, entre autres, à l'exemple suivant : *« de même qu'il n'a point besoin d'être mécanicien pour conduire une voiture, il n'est pas nécessaire de savoir analyser une langue pour bien s'exprimer »*. En revanche, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ce point de vue de Charaudeau semble limitatif par rapport aux conditions d'acquisition et de développement des compétences langagières. Il est de ce fait difficile pour l'apprenant de ces langues d'y arriver sans avoir d'abord maîtrisé les outils de la langue.

I.2.3. Grammaire fonctionnelle

La grammaire fonctionnelle se conçoit du point de vue du rôle de la langue dans l'établissement des liens et interactions sociaux. Cela se retrouve d'ailleurs dans les propos deDik&Hengeveld(1997 :3)qui définissent ce type de grammaire de la façon suivante :

« D'un point de vue fonctionnel, une langue est tout d'abord un modèle de référence conceptualisé comme un instrument d'interaction social entre êtres humains, avec pour objectif d'établir des relations communicantes. C'est alors que l'on peut tenter de révéler l'instrumentalité linguistique dans les limites du possible en veillant à respecter l'utilisation et l'objectif de ces termes lors d'interactions sociales. En d'autres termes, le langage naturel fait partie intégrante de la compétence de communication.»

De ce qui précède, nous remarquons que la grammaire fonctionnelle évoque ici la fonction de la langue qui est celle de communiquer. Les compétences linguistiques qui se confondent avec les connaissances linguistiques doivent être mobilisées pour opérationnaliser les différents savoirs ou théories linguistiques que l'apprenant a acquis au cours de son parcours scolaire. Bref, à part la maîtrise des théories linguistiques qui relèvent du caractère formel de la langue, il faut leur donner sens pour aboutir à un caractère sémantique de la langue : la compétence de communication. La langue, instrument d'interaction sociale et outil de communication, elle est une expression des idées, des émotions, des sentiments, des pensées, etc.

I.3. Enseignement-apprentissage des classes grammaticales

Après la présentation des grammaires proposées, il est maintenant le temps de montrercomment peut se réaliser l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des classes grammaticales en particulier, en appui avec les approches issues de la méthodologie active dont les approches communicative et actionnelle, ainsi que les méthodes actives dont déductive et inductive.

I.3.1. Approche communicative dans l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière): demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.

Dans cette approche, les deux habiletés (l'expression orale, l'expression écrite) peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale et c'est pourquoi Tagliante (1999 :8) et Berard (1991 :6) conçoivent respectivement l'approche communicative sur base de son fondement qui est celui d' « *apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante* » et d'essayer « *de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement ».*

Dans ce contexte, les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue dont les formes linguistiques employées dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc. L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

Au vu de tout ce qui précède, il parait clair qu'en approche communicative, la grammaire n'est pas vue sous une même optique que dans d'autres courants méthodologiques. Tagliante (1999 :14), sur les acquis de la grammaire en approche communicative, s'exprime de cette façon : « *l'approche communicative a, elle, privilégié la communication, orale ou écrite. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, très à l'aise pour faire passer un message, qui, malgré ses imperfections linguistiques, était parfaitement compris.*»

Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire qui reste lié á la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction, mais sur la façon d'envisager avec attention particulière :

- le traitement et l'utilisation des erreurs ;
- la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation ;

- l'appropriation et la fixation de ces points de grammaire ;
- le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative.

Il s'agit donc d'apprendre aux apprenants une méthode. Il ne faut pas confondre processus d'acquisition et savoir. Sur quels points faut-il se focaliser ? Cela dépend de la maturité langagière des apprenants. En ce qui concerne la conceptualisation, Besse & Porquier (1991 :2) la conçoivent comme *« une prise de conscience d'un fonctionnement linguistique qui passe par plusieurs phases »*. Selon ces auteurs, il y a d'abord prise de conscience d'un manque puis émission d'hypothèses, modification éventuelle de la règle élaborée et enfin, vérification.

Dans une perspective de conceptualisation grammaticale, le métalangage spécifique, à condition d'utiliser le répertoire grammaticalde l'apprenant, revient en force car il permet à l'apprenant de formuler les règles de fonctionnement de la langue grâce à des termes qu'il connaît déjà. Quand on étudie de plus près le métalangage utilisé dans les méthodes et les exercices proposés, on remarque, comme le précisent Cuq & Gruca (2002 :65), *« un métalangage où les termes de la langue courante, les termes techniques et les actes de langage remplaçant les termes grammaticaux sont utilisés parallèlement.»*

Nous comprenons qu'en approche communicative, la grammaire s'intéresse à la communication, aux actes de paroles. Elle est une grammaire en situation : grammaire de l'oral et de l'écrit, grammaire textuelle, grammaire situationnelle. Elle a pour but d'amener les apprenants à formuler eux-mêmes le fonctionnement de la langue à travers un corpus proposé contextuellement jusqu'à aboutir à la conceptualisation de ses règles**.** Cela dit, les capacités supérieures du processus cognitif de l'apprenant sont sollicitées. Il s'agit de l'observation, l'analyse ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présents dans un corpus.

I.3.2. Perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Selon Piccardo (2014 : 14) : « *la perspective actionnelle (désormais PA) dépasse l'AC tout en intégrant les avancées que celle-ci a apportées à la didactique des langues* ». Manifestement, quant à Thibert (2010 : 1), la PA entreprend de donner « *un tout autre sens à l'apprentissage*

d'une langue ». A cet effet, l'enseignement-apprentissage de la grammaire est au centre du développement des diverses compétences de l'apprenant.

En effet, selon cette approche didactique prônée par le CECRL, l'utilisation de la langue est celle qui préside à l'apprentissage. C'est en remplissant ce rôle qu'un sujet utilise la langue pour effectuer des actes et des actions dont il est conscient, et qu'il parvient à apprendre ; en agissant, en interagissant avec l'autre, l'élève réalise justement son apprentissage de la langue cible. Il n'est plus question de listes de termes et d'expressions à retenir et à mémoriser, à côté des règles que l'élève doit découvrir et appliquer, ce n'est plus un apprentissage de la langue pour elle-même, ce n'est plus aussi une acquisition de la langue afin de communiquer un message vrai ou supposé comme tel. Il s'agit plutôt d'une appropriation progressive et autonome (car prise en charge consciemment et constamment) par l'apprenant qui effectue des tâches dans sa vie scolaire et extrascolaire. L'action est alors d'après le CECRL(2001 : 16) :

> « *toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte* »

L'on constate effectivement comment cette notion de tâche recouvre aussi bien des activités et des domaines qui se rapportent au milieu social et extra-social et que l'apprenant entreprend de mobiliser, mais aussi de développer des compétences langagières et générales. De plus, l'avènement du CECRL repose sur le développement de la notion de besoins langagiers, ayant déjà fait l'objet d'adaptation avec l'AC, mais à cela s'ajoute tout ce qui doit contribuer à la réussite de la tâche. Dans ce sens, l'apprenant est appelé, selon encorePiccardo (2014:18), à être *« conscient de ses besoins, de ses propres forces et faiblesses par rapport à cette tâche, c'est-à-dire de ce qu'il sait déjà et sait déjà faire et de ce qu'il a besoin d'apprendre pour maximiser ses chances de réussir la tâche* ». La notion de prérequis et celle d'acquis sont alors exploitées vu leurs incidences certaines dans l'apprentissage, de même que les deux facettes de l'acte d'apprendre, réussir et échouer, sont devenues étroitement liées lorsqu'il est question de la PA, avec la mobilisation des ressources pour effectuer la tâche

Dans l'ensemble, l'enseignement des classes grammaticales peut être réalisé de manière efficace en utilisant les approches actionnelles et communicatives. Explicitement, les étapes suivantes sont à emprunter pour une acquisition efficace des classes grammaticales :

1. Utiliser des situations authentiques. A ce niveau, on crée des scénarios réels où les apprenants doivent communiquer en utilisant les classes grammaticales. Par exemple : demander-leur de planifier un voyage en utilisant les verbes à l'infinitif, ou de raconter une histoire en utilisant des temps verbaux.

2. Activités en groupes. Ici, on procède à organiser des activités de groupe où les apprenants doivent coopérer pour réaliser une tache ou résoudre un problème. Les apprenants sont demandés par exemple de créer un dialogue autour d'une situation donnée en utilisant les classes grammaticales.

3. Utiliser des supports multimédias. Il s'agit ici d'intégrer des supports multimédias tels que des vidéos, des chansons ou des enregistrements audio pour illustrer l'utilisation des classes grammaticales dans un contexte communicatif. Dans ce cas, les apprenants pourront ainsi voir et entendre comment la grammaire est utilisée dans la vie réelle.

4. Jeux de rôle. Il est important de mettre en place des jeux de rôle où les apprenants doivent jouer différents rôles et utiliser les classes grammaticales de manière appropriée. Pour être authentique, nous pouvons demander aux apprenants de jouer une scène de restaurant où ils doivent utiliser les adjectifs pour décrire les plats ou les noms pour commander.

5. Tâches concrètes. Nous pouvons proposer aux apprenants des taches concrètes et significatives qui nécessitent l'utilisation des classes grammaticales. Dans cette perspective, les apprenants sont demandés de rédiger une lettre formelle en utilisant différentes formes verbales et les pronoms de manière appropriée.

En définitive, dans toutes ces étapes, l'objectif est d'inciter les apprenants à utiliser les classes grammaticales de manière authentique, en les intégrant dans des situations réelles et communicatives. Cela leur permettra de comprendre comment la grammaire fonctionne dans un contexte pratique et de développer leurs compétences linguistiques efficaces.

I.3.3.Méthodes appliquées à l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales

Dans ce travail, il est très important de faire appel aux méthodes adaptées pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire dont les classes grammaticales. Ces méthodes sont l'induction et la déduction.

I.3.3.1. Méthode inductive

Cette méthode, selon Claude[2], « *aussi appelé, approche empirico-inductive, est une méthode de travail qui part des faits, de données brutes réelles et observables, pour aller vers l'explication de celles-ci. A partir des phénomènes particuliers observés sur terrain, le chercheur peut comprendre un phénomène général. On va du particulier au général.* »

En effet, pour l'E/A des catégories grammaticales, l'exploitation du texte support ou des phrases à analyser contenant les catégories grammaticales débouche sur l'élaboration d'une règle générale établie par les apprenants. Dans ce contexte, l'enseignement des classes grammaticales se repose sur des démarches didactiques variées. Ces démarches sont entre autres :

a) présenter des exemples de phrases qui utilisent différents mots appartenant à une même classe grammaticale. Vous pouvez présenter plusieurs phrases contenant plusieurs noms.

b) observer des caractéristiques communes. On demande par exemple aux apprenants d'observer les caractéristiques communes entre les mots présentés et leur demander de relever des traits communs entre les différents noms présentés.

c) formuler des règles. Une fois que les apprenants ont observé des caractéristiques communes, il leur est demandé, par la suite, de formuler des règles générales qui peuvent expliquer l'utilisation des mots dans chaque classe grammaticale.

d) donner plus d'exemples. Il faut ensuite présenter d'autres exemples de mots appartenant à la même classe grammaticale pour renforcer les règles établies et monter davantage de noms par exemple pour renforcer les règles sur cette classe grammaticale.

e) pratiquer ou appliquer. Il faut fournir aux apprenants des activités pratiques pour appliquer leurs connaissances nouvellement acquises. Par exemple, demander-leur de tirer des mots en fonction de leur classe grammaticale ou de remplir des phrases avec le mot approprié.

I.3.3.2. Méthode déductive

Cette méthode fonctionne à l'inverse de la méthode inductive, ainsi, le même auteur Claude suggère que la méthode déductive, « *aussi appelée approche hypothético-déductive, est une*

---

[2] Claude :https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives.*Méthodes inductives et déductives : définition, méthodologie et exemple*,consultéle15/6/2023à11h25min

technique qui part d'une ou plusieurs hypothèses de terrain vers l'explication de ces hypothèses à partir d'hypothèses générales, cette méthode permet à l'étudiant de comprendre des éléments particuliers (on part du général au spécifique)». Pour le cas qui concerne l'enseignement des catégories grammaticales, la règle générale est donnée à l'avance pour être analysée en vue d'en dégager des phrases complexes. Sous cet angle,l'enseignement des classes grammaticales reflète une démarche méthodologique suivante :

a) donner une règle générale. Cette première étape commence par donner une règle générale sur une classe grammaticale. Expliquer par exemple les règles générales pour former les adjectifs.

b) présenter des exemples. Il faut ensuite utiliser des exemples concrets pour illustrer l'application de cette règle. Expliquer comment les adjectifs et les noms peuvent changer en fonction du genre et du nombre.

c) analyser les exemples. Ici, on demande aux apprenants d'analyser les exemples pour identifier les caractéristiques grammaticales et les règles qui les régissent ainsi que de trouver des changements de genre et de nombre dans les exemples d'adjectif.

d) pratiquer ou appliquer. Il faut fournir aux apprenants des activités pratiques pour appliquer les règles apprises. Le cas exemplatif est de proposer aux apprenants de créer des phrases en utilisant des adjectifs appropriés ou de transformer des phrases en utilisant différentes formes verbales.

En somme, les méthodes inductive et déductive se sont révélées pertinentes pour bien enseigner les classes grammaticales. A cet effet, il a semblé important de varier les activités et de donner suffisamment de pratiques aux apprenants pour assimiler les différentes classes grammaticales. De plus, l'alternance entre les approches inductive et déductive peut également être utile pour que les apprenants puissent comprendre et appliquer les règles grammaticales de manière plus complète.

I.3.3.3. L'enseignement-apprentissage des classes grammaticales en contexte

Enseigner les classes grammaticales peut être réalisé de manière efficace en utilisant des contextes pertinents et en mettant l'accent sur la pratique active. Dans cette perspective, Chatolles (200 :8) parle que la grammaire en contexte « nous aide à structurer notre*langage et à communiquer de façon appropriée en fonction de la situation dans laquelle nous nous retrouvons. »*A cet effet, pour une meilleure acquisition des classes grammaticales, quelques procédures sont à suggérer :

1. Explication théorique. Ici, il est conseillé de commencer par une brève explication théorique des différentes classes grammaticales (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.) afin que les apprenants comprennent les concepts de base.

2. Exemples concrets. L'usage des phrases et des textes concrets pour illustrer chaque classe grammaticale semble convenir le plus. Pour bien expliciter, il faut utiliser des phrases du quotidien ou des extraits de textes littéraires ou journalistiques.

3. Analyse des phrases. A ce stade, les apprenants sont demandés d'analyser des phrases pour identifier la classe grammaticale de chaque mot. Ensuite, on leur donne des phrases qui contiennent différents de différentes classes grammaticales, et enfin la discussion et la correction se fait ensemble.

4. Présentation des activités interactives. Il faut utiliser des jeux des activités, ou des activités sur papier pour permettre aux apprenants de pratiquer l'identification des classes grammaticales. Vous pouvez par exemple donner aux apprenants des mots en désordre qu'ils devront classer dans les différentes classes grammaticales.

5. vocabulaires et exercices. Il faut enseigner également le vocabulaire pertinent pour chaque classe grammaticale et donner aux apprenants des exercices d'application pour pratiquer l'application correcte des mots dans des contextes variés.

6. Discussion et écriture. L'enseignant est appelé à encourager les apprenants à participer à des discussions ou à écrire des essais ou des histoires où ils doivent utiliser différents types de mots. Cela permettra de renforcer leur compréhension des classes grammaticales et leur capacité à les utiliser correctement.

7. Correction et rétroaction. Cette dernière étape consiste à passer en revue et corriger régulièrement les exercices et les productions écrites des apprenants en leur donnant une rétroaction constructive sur l'utilisation des classes grammaticales. Cela les aidera à s'améliorer et à comprendre les erreurs.

En résumé, enseigner les classes grammaticales en contexte nécessite une combinaison d'explications théoriques, d'activités interactives et de pratiques concrètes afin de permettre aux apprenants de comprendre et d'utiliser les classes grammaticales correctement.

CHAPITRE II. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous passerons en revue différentes voies à travers lesquelles nous avons mené cette recherche pour aboutir à des résultats escomptés. C'est pourquoi nous parlerons des méthodes et techniques de collecte des données, des méthodes de leur analyse et des difficultés rencontrées au cours de la collecte de ces données.

II.1. Elaboration des outils de recherche

Lors de la cueillette des informations, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. A ce sujet,Deketele& Roegiers(1993 :23)citant Haggett (1977 :54)distinguent quatre méthodes dont l'interview, l'observation, le questionnaire et la méthode documentaire.

Cependant, le choix de la méthode à utiliser dépend du type d'informations recherchées, des informateurs ainsi que de la nature du sujet à traiter. Ainsi, dans ce travail, compte tenu de la nature du sujet et des informations recherchées, la documentation, l'enquête par questionnaire et l'observation des pratiques enseignantes ont été suivies.

II.1.1. Recherche documentaire

La méthode documentaire a été réalisée sur les manuels pédagogiques utilisés dans l'enseignement du français à l'école post-fondamentale, sections Langues, particulièrement en 2ème année. Il s'agissait de vérifier, sur base du Guide de l'enseignant (2017 : 24 & 57) l'état des lieux de l'enseignement des catégories au post-fondamental à travers les différents aspects de la leçon notamment le volume horaire du cours, la méthodologie utilisée, le support prévu ainsi que les activités préconisées.

II.1.2. Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire rentre dans la catégorie des méthodes qui associent la population d'enquête à la réalisation du travail. Cette méthode permet aux enquêtés de se sentir impliqués dans le travail et partant, de fournir des informations sur les questions posées. Le Mener &Oppenheim(2018 : 91)soulignent que la connaissance du sujet et l'action menée dans sa réalisation sont les principaux objectifs d'une méthode participative en ces mots : « *Les recherches participatives, quel que soit le courant dont elles se revendiquent, poursuivent*

*en général un double objectif de connaissance et d'action ».*Ainsi, cet avantage qu'apporte le questionnaire, associé au fait qu'il est un instrument de recherche qui emploie le mode écrit, a attiré notre attention pour réaliser le présent travail.

Le choix de cette méthode pour réaliser notre travail a aussi été motivé par:

1. Les compétences de notre population d'enquête. En effet, cette dernière est constituée des enseignants de FLE de certaines classes du post- fondamental de la 2ème année. Ceux-ci disposent des compétences requises pour pouvoir donner toute information par voie écrite.

2. Le mode de travail des enquêtés. En leurs lieux de travail respectifs, les enseignants sont, soit en classe pour enseigner ou autour d'une table pour préparer les leçons ou corriger les copies des évaluations. Ainsi, le choix du questionnaire cadre donc avec leur mode d'emploi du temps mais aussi le questionnaire leur laisse l'autonomie. Avec le questionnaire, l'informateur réfléchit profondément sur toute réponse à fournir car, il a la prérogative de travailler en autonomie.

3. Notre vaste champ de travail. Travailler sur un vaste échantillonnage, c'est-à-dire les établissements scolaires que compte la DPE RUTANA, maximise la diversité des données recueillies d'une part et, la crédibilité des résultats de l'enquête d'autre part.

En outre, la méthode de recherche par questionnaire facilite le travail d'analyse et d'interprétation des résultats. Dans cette perspective, avec le questionnaire, le chercheur part du palpable et évite toute subjectivité. Daval(1967:190) constate que :

« *La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique 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*. »

En effet, selon Daval. (1967 : 190), « *la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées* ». Cela reste valable par le fait que l'enquêté se sent évalué lorsqu'il répond aux questions d'enquête. Il revient donc au chercheur de rassurer son informateur sur le traitement des informations fournies et le but ultime de l'enquête.

Le questionnaire risque enfin « *de limiter la libre expression du sujet répondant* », constate Katihabwa.(2010 :44).Cependant, cela peut être contourné par la comparaison de l'information au vaste champ d'informations. Cela étant, nous avons choisi la méthode d'enquête par questionnaire en connaissance de cause.

II.1.3. Observations des pratiques de classes

L'exécution d'un travail de recherche combine des informations quantitatives et des informations qualitatives. Dans notre travail, la précédente méthode mérite d'être complétée par l'autre méthode pour une fiabilité des résultats obtenus. Ainsi, la méthode d'observation s'est révélée ainsi être efficace pour se procurer des données qualitatives et quantitatives plus efficaces. Parmi les différentes procédures d'observation, la procédure d'observation systématique (qui emploie une grille d'observation) a retenu notre attention. Ce choix nous a ainsi induits à l'élaboration d'une grille d'observation.

De ce fait, les visites que nous avons effectuées dans les écoles post fondamentales, section Langues de la DPE Rutana avaient pour but de nous rendre compte des modalités pratiques d'enseignement des classes grammaticales ainsi que les approches méthodologiques utilisées.

II.2. Déroulement de l'enquête

Apres l'élaboration des outils de collecte, nous nous sommes rendus sur le terrain pour recueillir des données qui nous permettront de confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche. Ainsi, le déroulement de notre enquête, va se focaliser sur la présentation du lieu d'enquête, la pré-enquête, la population d'enquête et l'échantillonnage.

II.2.1. Présentation du lieu d'enquête

Notrelieud'enquêteestexclusivementcomposédesétablissementsscolairesdelа DPE RUTANA. Elle est frontalière, au Nord avec la province GITEGA, au Sud avec province MAKAMBA, à l'Est avec la République Unie de la Tanzanie et à l'Ouest avec la province de BURURI. Au niveau des établissements éducatifs et scolaires, la DPE RUTANA comprend des écoles fondamentales, des Lycées Communaux et des Lycées publics. Elle comprend, en plus des établissements publics, des établissements privés. Dans notre travail, seuls les établissements publics et sous convention catholique dont les Lycées communaux, le Lycée Public ainsi que

le Petit séminaire ont retenu notre attention.

II.2.2. Pré-enquête

Pour cette étape, comme le titre l'indique, il a été question de faire un sondage par rapport aux représentations des enseignants face à l'enseignement-apprentissages des classes grammaticales au post fondamental. Dans ce même ordre d'idées, nous avons détecté l'efficacité de notre questionnaire d'enquête. La pré-enquête nous a permis de formuler aussi les hypothèses vérifiables et de tester le questionnaire d'enquête. A ce sujet, Javeau (1971 :11), explique que :

« la pré-enquête, il s'agit des différentes techniques susceptibles d'être mises en œuvre pour déboucher sur la formulation des hypothèses de travail. Leur utilité se justifie par la proposition qui veut que plusieurs savent toujours mieux qu'un seul. »

En effet, pendant la pré-enquête, 4 écoles ont retenu notre attention, il s'agit de : Lycée Communal Kiramvya, Lycée Communal Rubaho, Lycée communal Bukemba et Lycée communal Rongero en 2PFLa. Le questionnaire d'enquête a été soumis aux quatre professeurs. Il leur était autorisé de le compléter chez eux et de nous le remettre après une semaine. Pour ce faire, la pré-enquête nous a permis de découvrir l'efficacité de l'instrument d'enquête pour qu'il suscite des informations fiables. C'est dans cette voie qu'après dépouillement des résultats de la pré-enquête, nous avons constaté que certaines questions étaient mal formulées ou inutiles .Ainsi, elles ont été reformulées ou supprimées.

Après avoir corrigé le questionnaire d'enquête ,nous avons élaboré une version finale à utiliser dans l'enquête proprement dite. Bref, la pré-enquête nous a permis de fixer finalement les questions d'enquête et de les regrouper par thèmes. Dans cette logique, le questionnaire d'enquête est conçu suivant les thèmes des notions de classes grammaticales, les méthodes et méthodologies utilisées et enfin l'usage des ouvrages spécialisés lors de l'enseignement de la grammaire en général et celui des classes grammaticales en particulier.

II.2.3. Population d'enquête

Quand on est en train de réaliser un travail de recherche, on doit toujours indiquer le nombre de la population d'enquête. Par population d'enquête, nous entendons selon Mucchielli (1993 :19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs d'enquête* ».

De part cette citation, nous constatons que les personnes constituant notre population d'enquête, ce sont celles concernées par l'objet de recherche. Sur le même sujet, Angers (1997 :226) ajoute que la population d'enquête est l'« *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation* ».

Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des caractéristiques, qui sont des enseignants de français qui interviennent dans la section langues, en 2PFLa.

Cependant, la population d'enquête est, selon Roegiers (2001 : 56) « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ».

En effet, la population d'enquête est faite des individus disposant des compétences manifestes pour répondre aux objectifs de la recherche. Parmi ces individus qui sont des enseignants de français seront choisis ceux qui feront l'objet d'échantillonnage.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants de FLE œuvrant au post fondamental dans la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) Rutana. Les noms des établissements et nombre d'enseignants concernés par l'enquête sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau n°1:Établissements de la DPE Rutana abritant la section Langues

Numéro	Établissement	Nombre d'enseignants
1	Lycée Communal Kiramvya	1
2	Lycée Communal Muhafu	1
3	Lycée Communal Giharo	1
4	Lycée Communal Kiramvya	1
5	Lycée Communal Bukemba	1
6	Lycée Communal Buhwamyi	1
7	Lycée Communal Bugiga	1
8	Lycée Communal Butare	1
9	Lycée Communal Muyombwe	1
10	Lycée Communal Ruranga	1
11	Lycée CommunalGakwende	1
12	Lycée Communal Gitanga	1
13	Lycée Communal kinzanza	1
14	Lycée Communal Mukiremba	1
15	Lycée Communal Ndava	1
16	Lycée Rutana	1
17	Lycée Communal Gifunzo	1
18	Lycée Notre Dame Kivoga	1
19	Lycée Communal Mugembe	1
20	Lycée Communal Rongero	1
21	Lycée Communal Buta	1
22	Lycée Communal Mika	1
23	Lycée Communal Urbain Rutana	1
24	Lycée Communal Nemba	1
25	Lycée Communal Gasakuza	1
26	Petit Séminaire Saint Pierre Apôtre de Mika	1
27	Lycée Communal Gatye	1
28	Lycée Communal Kayeru	1
29	Lycée Communal Kayove	1
30	Lycée Communal Kiguhu	1
31	Lycée Communal Mpinga	1
32	Lycée Communal Gisuriro	1
33	Lycée Communal Musongati	1
34	Lycée Communal Ngoma	1
35	Lycée Communal Gisuriro	1
Total	**35**	**35**

Notre population d'enquête est constituée de 35établissements scolaires correspondant aux

35enseignants de français du post fondamental, Section Langues. Comme le souligne Polisano (2018 : 18), si « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », l'enquêteur fait recours à l'échantillonnage.

II.2.4. Echantillonnage

A défaut de travailler sur toute la population, le chercheur choisit, selon sa méthode, un sous-ensemble représentatif de la population.Ce nouvel ensemble s'appelle« échantillon ».L'échantillonestalors,selonDelBayle(1978)citéparKatihabwa(2010:38) :« *La partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers* ».

Dufour&Larivière(2012 :43), distinguent à cet effet les méthodes de choix de l'échantillon .Ils distinguent les méthodes probabilistes des méthodes non-probabilistes. Les méthodes probabilistes sont basées sur les lois du calcul des probabilités. Chaque élément de la population a une chance égale d'être choisi (le choix se fait aléatoirement par exemple à l'aide d'un logiciel statistique, avec une table de nombre aléatoire). En effet, l'échantillon obtenu utilisant les méthodes probabilistes est plus représentatif de la population.

Par contre, les méthodes non probabilistes sont critiquées pour leur risque d'aboutir à un échantillon moins représentatif de la population. Mais, nous nous focalisons sur les méthodes probabilistes qui témoignent de l'aspect représentatif de la population. Ces dernières sont entre autres :

- Échantillonnage aléatoire simple : ici, l'échantillon est choisi sans tenir compte .C'est le choix au hasard.
- Échantillon en grappes : cette méthode permet au chercheur de subdiviser la population en groupe. Ainsi, à partir de ces groupes, un certain nombre est sélectionné pour constituer l'échantillon.

Pour notre travail, nous avons jugé bon de travailler sur un échantillonnage de 25 établissements d'échantillonnage en raison de la limite de nos moyens et du temps qui ne nous permettaient pas de travailler sur toute la population d'enquête. Voici enfin les écoles visitées lors de l'enquête ainsi que le nombre d'enseignants enquêtés à chaque école.

Tableau n°2 : Les écoles visitées et le nombre d'enseignants enquêtés

Numéro	**Établissement**	**Nombred'enseignants**
1	LycéeCommunal kiramvya	1
2	LycéeCommunal Muhafu	1
3	LycéeCommunal Giharo	1
4	LycéeCommunal Rubaho	1
5	LycéeCommunal Bukemba	1
6	LycéeCommunal Buhwamyi	1
7	Lycée Communal Bugiga	1
8	Lycée Communal Butare	1
9	LycéeCommunal Muyombwe	1
10	LycéeCommunal Ruranga	1
11	LycéeCommunalGakwende	1
12	LycéeCommunal Gitanga	1
13	Lycée Communal kinzanza	1
14	Lycée CommunalMukiremba	1
15	Lycée Communal Ndava	1
16	LycéeRutana	1
17	Lycée Communal Gifunzo	1
18	Lycée Notre Dame Kivoga	1
19	Lycée Communal Mugembe	1
20	Lycée Communal Rongero	1
21	Lycée Communal Buta	1
22	Lycée Communal Mika	1
23	Lycée Communal Urbain Rutana	1
24	Lycée Communal Nemba	1
25	Lycée Communal Gasakuza	1
26	Petit Séminaire Saint Pierre Apôtre de Mika	1
Total	**26**	**26**

II.2.5. Enquête proprement dite

Etant donné que nous venions de concevoir un questionnaire d'enquête final à soumettre aux enseignants de français en 2PFLa, nous avons par la suite procédé au recueil des informations qui ont été dépouillées par la suite. Dans cette logique, De Ketele et Roegiers (1993:16) disent ceci :

> *« Le recueil d'informations peut dès lors être défini comme le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de la validité. »*

En effet, dans l'enquête proprement dite, nous cherchions à vérifier si les hypothèses que nous nous étions fixées, ont été confirmées ou infirmées. Encore plus, nous vérifions la fiabilité des résultats de notre recherche par rapport aux objectifs de recherche.

II.2.5.1. Questionnaire d'enquête et les observations des pratiques de classe

Pour les observations des pratiques de classe, notre étude portait sur l'enseignement des classes grammaticales. Ainsi, sur 26 enseignants qui avaient répondu à notre questionnaire écrit, 4 enseignants seulement ont accepté que nous fassions des observations des pratiques de classe dans leurs classes respectives. Il s'agit donc de : 1 E du L.C Bukemba, 1E du L.C Kiramvya, 1 E du L.C Mika et 1E du L.C Mugembe.

II.2.5.2. Méthodes d'analyse des données de la recherche

Après la présentation des données issues de notre enquête, nous avons procédé à les analyser. C'est ainsi que nous avons eu recours aux méthodes qui nous semblaient efficaces. Concrètement, nous avons utilisé les méthodes quantitative et qualitative pour le questionnaire et pour les observations des pratiques de classes. En effet, comme les questions auxquelles nos enquêtés répondaient étaient de genre « question ouverte » et « question fermée », c'est-à-dire que, pour le premier cas, le répondant exprime son point de vue par rapport à la question, tandis que pour le deuxième cas, le répondant fait le choix entre les réponses lui proposées. Soit il répond par oui ou par nom, ou il fait le choix multiple. En outre, pour la méthode qualitative, l'analyse a été réalisée sous forme de thèmes conçus selon

la convergence des points de vue des répondants. Enfin, la méthode quantitative quant à elle, a été utilisée pour nous rendre compte de l'exactitude des informations fournies par nos répondants.

II.2.6. Difficultés rencontrées au cours de la recherche

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors des recherches par questionnaire, le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur qui a caractérisé nos informateurs par rapport au rendez-vous de récupération des questionnaires distribués qui n'étaient pas respectés.

Pour les leçons d'observation des pratiques de classe, nous nous sommes heurtés à une résistance des enseignants qui nous ont refusé d'assister au déroulement de la leçon. Les uns nous disaient que les leçons portant sur les classes grammaticale savaient déjà eu lieu. D'autres nous donnaient des rendez-vous auxquels ils n'ont jamais répondu. Enfin, d'autres nous disaient qu'ils allaient nous contacter une fois que la leçon est préparée, mais ils n'ont pas honoré leurs engagements. Cela nous a conduit à avoir accès à quatre classes pour les observations des pratiques de classes même si nous avions souhaité maximiser les leçons d'observation des pratiques enseignantes.

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSEET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Dans le présent chapitre, nous avons passé au dépouillement des réponses fournies par nos enseignants enquêtés. Pour notre méthode par questionnaire que nous avons choisie, nos questions de recherche ont été regroupées en thèmes pour faciliter le traitement. C'est ainsi que le dépouillement des résultats s'appuiera sur les thèmes conçus à cet effet. Pour garder l'anonymat de nos informateurs, les enseignants ont eu un code E (enseignant) suivi du numéro d'ordre. Il convient de rappeler que nous avons utilisé la méthode quantitative et la méthode qualitative pendant le dépouillement des résultats de l'enquête. En effet, pour les réponses des questions à choix multiple ou de oui ou non (questions fermées), nous avons utilisé la méthode quantitative, mais pour les réponses aux questions ouvertes, c'est-à-dire des questions laissant le répondant exprimer son point de vue, nous avons procédé à la méthode qualitative. De plus, pour les leçons d'observation des pratiques enseignantes et pour faciliter l'intégration des observations dans le tableau, nous utilisons les signes (+) si le caractère a été remarqué et le signe (-) si le caractère n'a pas été remarqué lors de l'observation. A cet effet, nous avons opté à regrouper systématiquement les données issues de la recherche documentaire (guide de l'enseignant), de l'enquête par questionnaire et de l'observation des pratiques enseignantes au niveau des thèmes retenus pour apporter des jugements et des affirmations.

III.1. Niveau de formation de l'enquêté et appréciation de leur carrière professionnelle.

La première question de notre questionnaire d'enquête consiste à identifier le niveau de formation de l'enseignant. A cette question, voici les réponses dans ce tableau.

Tableau n°3 :Niveau de formation de l'enseignant

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
1. Quel est votre niveau de formation ?	IPA/ENS V fra	8	30,76
	IPA/ENS III fra	2	7,69
	IPA/ENS BAC III fra	8	30,76
	LL fra	6	23,07
	LL africaines	1	3,84
	Master en DFLE	0	0
	Autres	1	3,84
	Total	**26**	**100**

Ainsi, les résultats présentés dans ce tableau nous révèlent des niveaux de qualifications différentes des enseignants. Ceci nous pousse à les regrouper en deux catégories :

- Les enseignants ayant fréquenté une institution à vocation enseignante, c'est-à-dire ceux qui ont fait l'IPA/ENS V fra, IPA/ENS III fra, BAC III fra. Ils ont donc suffisamment suivi les cours en rapport avec les pratiques enseignantes. On les considère comme des enseignants qualifiés dans le domaine d'enseignement du français.

Dans ce tableau ci-haut, les enseignants qualifiés représentent un effectif très élevé, soit 69,21%. Cela nous fait penser qu'ils maîtrisent les pratiques de classe quand ils enseignent la grammaire en général et les catégories grammaticales en particulier, cela sera alors confirmé par les résultats des leçons d'observations qui seront confrontés avec ceux issus du questionnaire d'enquête.

-Les enseignants n'ayant pas fréquenté une institution à vocation enseignante, c'est-à-dire ceux qui ont fait LL fra, LL africaines et l'autre qui a fréquenté la communication pour le développement à l'Université Lumière de Bujumbura. Pour ce cas, ces enseignants ne peuvent utiliser les pratiques de classe. Mais, comme pour le premier cas, les résultats issus de leçons d'observations des pratiques de classe vont nous révéler s'ils sont bien performants ou non.

Notre deuxième question cherche à savoir si les enseignants sont fiers d'enseigner le

français. Voici à cet effet les réponses reprises dans le tableau suivant :

Tableau n°4: Appréciation de la carrière enseignante par les enseignants

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
2. Etes-vous fier d'enseigner le français ?	Oui	25	96,15
	Non	1	3,84
	Total	**26**	**100**

Comme les résultats ci dessus le prouvent, seul un(e) enseignant(e) n'est pas fier(e) d'enseigner le français. Nous avons eu un entretien avec cet enseignant quand il nous remettait le questionnaire d'enquête comme nous le faisions souvent aux autres, il nous a dit qu'il ne se sent pas à l'aise quand il enseigne le français encore plus au post fondamental étant donné qu'il a fréquenté à l'université, la filière de la communication pour le développement qui n'a rien à avoir avec l'enseignement du français. A ce niveau, c'est compréhensible que la matière à enseigner ainsi que la manière d'enseigner lui font défaut au regard de son parcours académique.

Pour le reste constitué par une majorité des enseignants représentés à 96,15%, ils sont satisfaits de leur carrière enseignante, ce qui justifie leur fierté d'enseigner le français mais cela n'implique pas forcement qu'ils enseignement bien cette langue.

La troisième question consiste à identifier l'expérience professionnelle dans leur métier d'enseignant en FLE. Voici leurs réponses ci -dessous dans le tableau :

Tableau n°5 : Expérience professionnelle des enseignants

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
3. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant de français ?	1à 5ans	16	61,53
	5 à10 ans	4	15,36
	10 à15 ans	3	11,53
	15 à 20 ans	3	11,53
	Total	**26**	**100**

Comme les résultats mentionnés dans le tableau l et 5 précisent, les enseignants ayant moins d'expérience dans la carrière enseignante représentent un effectif élevé, soit 61,53%. Cependant, les enseignants plus expérimentés dans la carrière enseignante représentent un effectif moins élevé par rapport aux précédents, ce qui expliquerait la maitrise des méthodes et méthodologies appliquées pour l'enseignement des classes grammaticales du FLE, mais cela sera approuvé par les résultats d'observation des pratiques enseignantes.

III.2. Sources des lacunes des apprenants et état des lieux de l'A/E des classes grammaticales

III.2.1. Nombre d'heures par semaine dans le guide de l'enseignant

Dans la section Langues, le français est dispensé pendant dix heures par semaine dès la première année jusqu'à la troisième année. Cela nous fait croire qu'on a accordé des heures suffisantes à l'enseignement-apprentissage de cette langue bien qu'elle ne soit pas maîtrisée en ce qui concerne les classes grammaticales. A ce niveau, nous pouvons affirmer que le problème de la non maîtrise des classes grammaticales n'est pas du tout lié au temps insuffisant alloué à l'enseignement-apprentissage du français (comme on prétendrait le dire).

III.2.2. Activités préconisées dans le guide de l'enseignant

Si nous tenons compte des résultats consignés au niveau des tableaux 8 et 9 (page 78), dans la deuxième colonne des clés d'apprentissage, nous remarquons que les activités pour l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales, que ce soit les variables ou les invariables, ont été proposées. Mais, ces activités devraient être introduites par le support

envisagé, ce qui n'a pas été le cas. Il convient d'affirmer que la non maîtrise des classes grammaticales n'est pas liée au manque d'activités didactiques.

En outre, au niveau du questionnaire d'enquête, la quatrième question consiste à repérer les classes grammaticales faisant l'objet des lacunes chez les apprenants en situation de classe. Ici, les enseignants donnent leurs points de vue en tenant compte des niveaux de compréhension grammaticale de leurs apprenants. Pour faciliter la tâche dans ce travail de dépouillement des réponses découlant des questions ouvertes, nous avons opté à regrouper les réponses relativement similaires et les analyser et les interpréter ensemble.

Ainsi, la question est ainsi libellée : « Parmi les classes grammaticales vues depuis le cycle fondamental, où s'observent beaucoup des lacunes chez les apprenants ? ». A cette question, les réponses des enseignants sont regroupées successivement :

-Les réponses des huit enseignants paraissent similaires surtout que ces enseignants évoquent que les lacunes des apprenants se remarquent presque partout. Autrement dit, les apprenants ne parviennent pas à identifier les classes grammaticales surtout lorsqu'elles sont employées dans une phrase. Pour plus d'illustration, voici les propos de deux enseignants à titre d'exemple :

E1 : *« En ces jours-ci, les lacunes s'observent presque dans toutes les classes grammaticales de façon générale* », et E2 ajoute ceci : « *Les apprenants confondent toutes les classes des mots dans une phrase ».* En effet, il est regrettable que les apprenants ne soient pas en mesure d'identifier les notions grammaticales considérées comme le pivot de la langue française lorsqu'elles sont employées dans une phrase. Cela se présente ainsi au moment où ces notions sont enseignées préliminairement au fondamental. Les avis des autres enseignants vont nous pousser à une conclusion y conséquente.

-Les cinq enseignants ont convergé sur l'analyse d'une phrase complexe et l'analyse des propositions subordonnées comme des lacunes souvent remarquées lors de l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales en classe de FLE. Nous éclaircissons cela par des exemples des réponses données par certains enseignants : l'E3 explique en ces termes : « *les lacunes s'observent au niveau de l'analyse grammaticale et à la formation des phrases ».* A ces propos, l'E4 le complète en disant ceci : *« les lacunes s'observent beaucoup dans*

l'analyse d'une phrase complexe et des propositions subordonnées ». Si nous pouvons nous limiter à ces deux interventions des enseignants qui s'ajoutent aux deux précédents, il est sans doute remarquable que les notions de la grammaire ne sont pas du tout maîtrisées par les apprenants.

-Les dix autres enseignants suggèrent que les lacunes des apprenants s'observent dans certaines classes grammaticales. Mais, pour eux, ces insuffisances diffèrent d'un enseignant à l'autre. De ce fait, l'E10 dit ceci : « *Les lacunes s'observent au niveau de la distinction des verbes, des pronoms et des adjectifs dans les phrases*. », même son de cloche pour l'E11 : « *Les insuffisances au niveau des classes se remarque dans l'identification des pronoms relatifs et les pronoms interrogatifs* ». Quant à l'E12 : « *Les lacunes se remarquent surtout dans la conjugaison des verbes, le genre des noms, la confusion des adverbes ainsi la conjonction de subordination* ». L'E13 vient renforcer les propos de ses prédécesseurs en disant que : « *Les lacunes des apprenants se remarquent au niveau de l'usage du verbe (accord du participé passé, discours direct et indirect, voix active et passive), les pronoms (personnels, relatifs,).*

-Un autre enseignant évoque plutôt que les lacunes des apprenants pour la maîtrise des classes grammaticales se remarquent au niveau de *« Leurs places et leurs rôles dans les énoncés »*. Ainsi, cet enseignant va au-delà des lacunes de l'identification des classes grammaticales, comme pour les premiers intervenants, pour souligner que les apprenants ne se sont pas capables de montrer les places que prennent les classes grammaticales dans les phrases ainsi que les rôles syntaxiques joués par ces notions de grammaire. Mais, à ce stade, il est fort compréhensible que lorsqu'un apprenant n'est pas en mesure d'identifier par exemple un adverbe dans la phrase, il ne saura pas le rôle que va jouer cet adverbe dans cette phrase donnée.

De plus, ces résultats du questionnaire d'enquête concordent avec ceux d'observation des pratiques enseignantes. Ainsi, dans la même logique de détecter les sources des lacunes de la non maitrise des classes grammaticales, les résultats d'observation des pratiques de classe se sont révélés comme suit :

Tableau n°6. Enseignement et degré de maîtrise des classes grammaticales

N°	Critères d'observation		E1	E2	E3	E4
4.	Maîtrise de l'emploi des classes grammaticales dans les phrases	Adjectif	-	-	-	-
		Adverbe	-	-	-	+
		Préposition	-	+	+	-
		Nom	-	-	+	+
5.	La contextualisation de l'enseignement des classes grammaticales		-	-	-	-

Le signe (+) indique que les apprenants maitrise une classe grammaticale ou celle-ci est enseignée contextuellement. Le signe (-) indique le contraire du précédent.

En effet, Si nous considérons les observations faites dans les différentes classes, nous avons constaté que leur degré de maîtrise par les apprenants est sensiblement bas. Ainsi, concernant le degré de maîtrise et de l'emploi des adjectifs dans les phrases complexes, notre constat a été que les apprenants ne parviennent pas à différencier ou distinguer les classes grammaticales employées dans les phrases ou encore les confondent. C'est le cas d'exemple d'un passage proposé aux apprenants où ils étaient demandés de classer les adjectifs qualificatifs contenus dans ce passage selon leur fonction : « *Dans les jeux d'athlétisme, pas mal d'africains ont remporté des trophées. Courageuse, une athlète kenyane était gagnante. C'est ainsi que cette fille a été qualifiée plus adroite de ses mains que les autres* ». Par rapport à la question qui était posée aux apprenants, il s'agissait de relever les adjectifs et donner les fonctions qu'ils jouent dans la phrase. Voici certaines de leurs réponses qui ont retenu notre attention.

Pour l'E1, les apprenants ont répondu de cette façon : *« les adjectifs qualificatifs et leurs fonctions contenus dans ce passage sont : les jeux et africains ayant comme fonction le sujet ; courageuse, une athlète, kenyane, était, gagnante dont leur fonction est COD ; cette fille, qualifiée, plus adroite, ses mains, les autres ayant leur fonction le nom. »*

Pour l'E2, les productions des apprenants sont les suivantes *: « les adjectifs qualificatifs et leur fonction contenus dans cet exemple sont : les jeux d'athlétisme, africains, des trophées, ainsi dont leur fonction est sujet ; courageuse, une athlète kenyane, gagnante ayant comme fonction complément ; cette fille, adroite, ses mains, les autres dont leur fonction est complément.*

Pour l'E3, les apprenants ont répondu comme suit : « *les adjectifs qualificatifs et leur fonction contenus dans ce passage sont* : *d'athlétisme d'africains, des trophées dont leur fonction est le*

nom ; de ses mains ayant comme fonction le COI.

Pour l'E4, les apprenants ont produit ceci *: les adjectifs qualificatifs et leur fonction contenus dans ce passage sont : les jeux et africains, courageuse, une athlète, cette fille dont leur fonction est le sujet.*

Considérant les réponses des apprenants fournies ci-haut, nous avons néanmoins réalisé qu'ils devraient donner des vraies réponses suivantes *: « les adjectifs qualificatifs selon leur fonction, contenus dans ce passage, sont : courageuse dont la fonction est apposé, kenyane dont la fonction est épithète du nom « athlète », gagnante dont la fonction est l'attribut du sujet « athlète », adroite ayant des expansions complément de l'adjectif « de ses mains » ,complément du comparatif « que les autres ». »*

En ce qui concerne le degré de maîtrise ou de l'emploi des adverbes, nous avons constaté que les apprenants éprouvent là aussi des confusions quant à la reconnaissance des adverbes sous leurs fonctions dans les phrases complexes. Pour bien élucider cela, nous nous basons sur des phrases qui leur sont proposées :*« Dans le match qui opposait Real. Madrid à F.C Barcelona, beaucoup estimaient que ces équipes allaient égaliser. L'un des spectateurs dit : Un homme bien n'agit pas ainsi ». L'autre lui répond : « Voilà une idée qui n'est pas mal. »*

Par rapport à ce passage ci-haut énoncé, les apprenants sont appelés à relever des adverbes et dégager les fonctions qu'ils jouent. Dans cette perspective, les réponses des apprenants sont consignées comme suit :

Pour l'E1, les apprenants ont répondu ceci : « *les adverbes contenus dans ce passage sont beaucoup, l'un, bien, ainsi, voilà, mal dont leur fonction est adverbe »*

Pour l'E2, les apprenants ont répondu ceci : « *les adverbes contenus dans ce passage sont le match, beaucoup, ces équipes, l'un des spectateurs, un homme bien, ainsi, l'autre dont la fonction est le sujet »*

Pour l'E3, les apprenants ont répondu ceci : *les adverbes contenus dans ce passage sont beaucoup, un homme bien, voilà dont leur fonction est le sujet »*

Pour l'E4, les apprenants ont répondu ceci : *les adverbes contenus dans ce passage sont beaucoup dont sa fonction est le sujet du verbe « estimaient », bien dont sa fonction est épithète du nom « un homme », mal dont sa fonction est l'attribut du sujet « une idée ».*

En tenant compte des productions de ces apprenants, nous avons constaté que la plupart

d'apprenants ont du mal à reconnaître l'adverbe dans des phrases complexes, de plus ils les confondent avec d'autres classes grammaticales comme le nom. Concernant la reconnaissance des fonctions que ces adverbes jouent dans les phrases, les observations nous ont aussi révélé à ce niveau qu'il y a un problème de distinction et de maîtrise des fonctions des classes grammaticales dans les phrases. En effet, nous sommes sans ignorer que la nature et la fonction des mots devraient être au préalable maitrisées par un apprenant de la 2ème année Langue. Néanmoins, les observations que nous avons faites ont prouvé le contraire. Il est essentiel donc de nous rendre compte de ce manquement notoire.

Pour ce qui concerne les prépositions, les observations que nous avons faites dans quelques écoles de la DPE Rutana nous ont fait état de confusion de la part des apprenants, des prépositions des articles. De ce fait, pour étayer notre argumentaire, nous nous appuyons des réponses des apprenants qu'ils ont fournies par rapport à l'exemple de passage que l'enseignant leur avait proposé : « *Un mauvais état de santé altère nos jugements : « Quand avez mal à la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas de clartés ? Les randonnées en bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller à pied, s'écarter des chemins, s'aventurer à travers de la forêt passer au travers de buissons : on s'arrête à sa guise. On cause avec chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes, au point de vue d'agrément. On peut préférer voyager à pied.* » La question qui leur était donc posée était de repérer toutes les prépositions contenues dans ce passage. Ainsi, voici les réponses des apprenants à cette question :

-Pour l'E1, les apprenants ont répondu ceci : « *les prépositions contenues dans ce passage sont* : ***Un*** *mauvais état* ***de*** *santé altère* ***nos*** *jugements : quand avez mal* ***à*** *la tête,* ***vos*** *raisonnements n'ont-ils pas* ***de*** *clartés.* ***Les*** *randonnées en bicyclettes ont* ***leurs*** *agréments, mais on peut préférer aller* ***à*** *pied, s'écarter* ***des*** *chemins, s'aventurer* ***à*** *travers* ***de la*** *forêt passer* ***au*** *travers de buissons : on s'arrête* ***à*** *sa guise. On cause* ***avec*** *chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes,* ***au*** *point de vue d'agrément. On peut préférer voyager* ***à*** *pied.* »

-Pour l'E2, les apprenants ont répondu ceci : « *les prépositions contenues dans ce passage sont : Un mauvais état de santé altère nos jugements : quand avez mal* ***à*** *la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas de clartés. Les randonnées* ***en*** *bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller* ***à*** *pied, s'écarter des chemins, s'aventurer à travers* ***de*** *la forêt passer au travers* ***de*** *buissons : on s'arrête à sa guise. On cause* ***avec*** *chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge*

rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes, ***au*** *point de vue d'agrément. On peut préférer voyager* ***à*** *pied. »*

-Pour l'E2, les apprenants ont répondu ceci : « *les prépositions contenues dans ce passage sont : Un mauvais état de santé altère nos jugements : quand avez mal* ***à*** *la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas de clartés. Les randonnées* ***en*** *bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller* ***à*** *pied, s'écarter des chemins, s'aventurer à travers* ***de*** *la forêt passer au travers* ***de*** *buissons : on s'arrête à sa guise. On cause* ***avec*** *chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes,* ***au*** *point de vue* ***d****'agrément. On peut préférer voyager* ***à*** *pied. »*

-Pour l'E3, les apprenants ont répondu ceci : « *les prépositions contenues dans ce passage sont : Un mauvais état de santé altère nos jugements : quand avez mal* ***à*** *la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas de clartés. Les randonnées* ***en*** *bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller* ***à*** *pied, s'écarter des chemins, s'aventurer à travers* ***de*** *la forêt passer au travers* ***de*** *buissons : on s'arrête à sa guise. On cause* ***avec*** *chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes,* ***au*** *point de vue* ***d****'agrément. On peut préférer voyager* ***à*** *pied. »*

-Pour l'E4, les apprenants ont répondu *: «* ***les*** *prépositions contenues dans ce passage sont* : ***Un****mauvais état* ***de*** *santé altère nos jugements : quand avez mal* ***à*** *la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas* ***de*** *clartés.* ***Les*** *randonnées en bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller à pied, s'écarter* ***des*** *chemins, s'aventurer à travers* ***de*** *la forêt passer au travers de buissons : on s'arrête à sa guise. On cause avec chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique* ***l****'on dîne quelques œufs au jambon. Certes, au point de vue d'agrément. On peut préférer voyager* ***à*** *pied. »*

A cet effet, à travers ces productions des apprenants ci-haut présentées, les observations ont témoigné que l'identification des prépositions dans les phrases complexes est maitrisée à moitié. Pour ceux qui ont présenté des lacunes, leurs difficultés résident au niveau de la distinction des prépositions des articles. D'où, leurs connaissances antérieures par rapport aux classes grammaticales n'ont pas été renforcées ou laissent à désirer (voir E2 et E3).

Enfin, concernant le nom, nos observations ont révélé que les apprenants ne maîtrisent convenablement pas l'usage du nom ainsi que sa fonction jouée dans la phrase complexe ou du

moins les confondent des autres classes grammaticales. Pour mieux expliciter cela, nous partons de la phrase proposée par l'enseignant où les apprenants sont amenés à relever les groupes nominaux contenus dans cette phrase, les analyser en constituants et donner la fonction de chacun des groupes nominaux relevés: « *Le maître organisait dans sa classe, des leçons qui ressemblaient à une fête populaire* ». Par rapport à cette phrase, voici les productions des apprenants :

Le l'E1 : « *Les groupes nominaux sont le maître organisait, dans sa classe, des leçons qui ressemblaient, à une fête populaire. Les constituants sont le=article, maître=nom, organisait=verbe ;dans=article,sa=pronom,des=préposition,qui=pronom,ressemblaient=verbe;à =article, une=préposition, fête=nom, populaire=nom. La fonction des groupes nominaux relevés est le sujet.* »

Pour l'E2, les apprenants ont répondu ceci : *« Les groupes nominaux sont : maître, classe, leçon, fête. La fonction de ces groupes nominaux est le nom »*

Pour l'E3, les apprenants ont produit ceci : « *Les groupes nominaux sont le maitre, dans sa classe, à une fête populaire. Les constituants sont le=article défini, maître=nom ; dans=préposition, sa=adjectifpossessif,classe=nom ;à=préposition,une=articleindéfini,fête=nom,populaire=adjectif. Les fonctions des groupes nominaux relevés sont le maître=le sujet, dans sa classe=complément circonstanciel, des leçons=COD, à une fête populaire=COI.* »

Pour l'E4, les apprenants ont produit ceci : « *les groupes nominaux sont le maitre, dans sa classe, à une fête populaire. Les constituants sont le=article défini, maître=nom ; dans=préposition, sa=adjectifpossessif,classe=nom ;à=préposition,une=articleindéfini,fête=nom,populaire=adjectif. Les fonctions des groupes nominaux relevés sont le maître=le sujet, dans sa classe=complément circonstanciel, des leçons=COD, à une fête populaire=COI »*

En somme, pour cette quatrième question, nous avons cherché à détecter le type de lacunes que les apprenants éprouvent étant donné qu'un apprenant de la deuxième année langue était censé maîtriser ces notions de classes grammaticales. Mais, nos attentes n'ont pas été au rendez-vous. C'est ainsi qu'à notre grande surprise, nous avons remarqué que non seulement les apprenants ne parviennent pas à identifier correctement les types de classes grammaticales dont il s'agit dans une phrase, mais également leur rôle ou leur place dans une phrase encore moins dans une phrase complexe. Par rapport à cette non maîtrise des notions grammaticales, considérées comme le pivot de la grammaire ou de la langue française, nous avons constaté que le volume horaire accordé à la discipline(le français) et les activités proposées au niveau du guide de l'enseignant ne peuvent eux aussi être un handicap pour la maitrise des

catégories grammaticale, mais plutôt la non maîtrise des notions clés de grammaire devrait avoir par conséquent des répercussions sur d'autres compétences, à savoir les compétences de compréhension écrite et orale ainsi que les compétences de l'expression écrite et orale. Face à cette problématique qui fait rage dans les écoles visitées, il devient important de réfléchir sur les causes ultimes de ces lacunes notoires.

La cinquième question vise à identifier l'origine des lacunes des apprenants pour cette non maîtrise des classes grammaticales. Ainsi, différents avis des enseignants sont à prendre en considération vis-à-vis de cette question : « D'après-vous, quelle est l'origine de ces lacunes ou insuffisances ? Face à cette question, les réponses des enseignants sont diversifiées, ce qui nous amène au manque des pré requis.

En effet, les treize enseignants évoquent le manque des pré requis qui devraient être installés à l'ECOFO. Ce constat est déclaré par les enseignants de cette façon :

- « *L'origine est le manque de prérequis nécessaires qui devraient être installés dans classes antérieures, c'est-à-dire à l'ECOFO.* »
- « *Niveau très bas causé par le manque de prérequis de base de l'ECOFO.* »
- *« L'origine de tout ça dépend de leur formation de base, voire le programme de ce cycle, le fondamental. ».*
- *« Manque de prérequis ».*
- *« La non maîtrise des notions de base étudiées depuis l'école primaire jusqu'à l'école fondamentale ».*

-Pour éclaircir son précédent, E6 s'explique de cette façon *: « Ces lacunes prennent origine dans les classes antérieures. Par exemple, en 6ème année apprenant passe trimestre en étudiant la matière de la 5ème année, c'est au cours du 2ème trimestre qu'ils étudient le programme de la 6ème année. Souvent, le programme ne s'achève et les apprenants éprouvent des difficultés de maîtriser la matière ».*

- « *Peu de temps consacré à l'expression écrite et le bas niveau des notions de base de grammaire depuis le fondamental.* »
- *« L'origine des lacunes serait dans la non maîtrise de la concordance des temps qui n'ont pas été suffisamment renforcés dans les années antérieures.* »

Dans ce même ordre d'idées, les autres enseignants ont évoqué au-delà du manque des

prérequis suffisants depuis le fondamental, d'autres origines expliquant la non maîtrise des classes grammaticales au post fondamental. C'est le cas des interventions des enseignants suivants :

- « *L'origine de ces lacunes est due au manque de prérequis à l'ECOFO et la mauvaise orientation dans la section langues des apprenants moins intelligents* ».
- « *Le niveau bas des apprenants qui quittent la 9ème année sans un bagage suffisant pour aborder le post fondamental : prérequis. Sans oublier aussi la note d'orientation très inférieure dans la section Langues ».*

En outre, nous avons constaté que le manque des prérequis nécessaires chez les apprenants intervient en prédominance comme l'origine de la non maîtrise des classes grammaticales au post fondamental, spécialement dans la section langue, 2ème année. Mais, à côté de cela, d'autres ont relevé la non motivation des apprenants ayant un niveau très bas. En effet, d'autres facteurs constituant l'origine des lacunes ont été relevés par certains enseignants dont il convient de dégager leurs réponses :

- « *Les apprenants ne sont pas motivés eu égard de leur avenir, la formation antérieure (manque de prérequis) voire les enseignants qui ne sont pas qualifiés dans le métier d'enseignant* dans le quatrième cycle. »
- « *L'origine des lacunes ou insuffisances est étroitement liée dans le fait que les apprenants évoluent avec un faible niveau de connaissance à l'ECOFO. Les lacunes sont dues également au manque des enseignants qualifiés en 4ème cycle.*
- « *Ces insuffisances sont dues aux enseignants de l'ECOFO d'une part qui ne sont pas formés dans la carrière enseignante et d'autre part aux apprenants qui ne sont pas motivés pour suivre leurs écoles.* »

D'emblée, treize enseignants sur vingt-six, soit 50% dont leurs réponses ont convergé généralement sur le manque des prérequis des apprenants qui devraient être installés au fondamental, comme origine des lacunes observées chez les apprenants en classe. A ce titre, il convient de rappeler d'autres lacunes à côté de celle-ci, sur lesquelles les réponses des quinze enseignants ont convergé. Ainsi, le manque des prérequis de l'ECOFO chez les apprenants de la deuxième année dans la section Langues, l'orientation dans la section Langues des apprenants moins intelligents et le manque des enseignants qualifiés dans la carrière enseignante ont été révélés comme des facteurs qui sont à l'origine de la non maîtrise

par les apprenants des notions grammaticales en classe de FLE. On ajoute aussi que le manque de motivation chez les apprenants est aussi à l'origine de non maîtrise des notions grammaticales.

S'agissant de ces lacunes qui se sont révélées comme handicap à la maîtrise par les apprenants des notions grammaticales, le tort serait à jeter principalement aux apprenants qui sont n'ont pas de notions de base leur permettant d'affronter le programme du post fondamental. De ce fait, nous nous demandons plutôt que l'enseignant du post fondamental, étant qualifié dans la carrière enseignante, devrait combler les lacunes des apprenants remarquées juste à leur entrée au post fondamental. Les enseignants devraient installer les prérequis nécessaires des notions grammaticales ou faire des remédiations des leçons qui ne sont pas bien maîtrisées par les apprenants. Car, nous estimons qu'un vrai enseignant est celui qui fait avancer l'apprenant d'une étape à l'autre. Dans cette perspective, l'E14 se justifie de cette manière : « *L'origine de ces lacunes est que les enseignants ne font pas la remédiation à cause du temps. Le programme d'aujourd'hui est trop vaste de façon que les enseignants ne trouvent pas du temps de reprendre une leçon difficile ou à faire une remédiation de certaines leçons.*

A cet effet, même si les enseignants soulignent ce critère du manque du temps causé par le fait que les programmes du français sont vastes et que l'enseignant risque de manquer le temps supplémentaire pour remédier à ces lacunes, l'enseignant doit être créatif. Cela veut dire que l'enseignant donne ce qui est utile à l'apprenant. D'ailleurs, à part ce qui se trouve dans le manuel, l'enseignant doit faire d'autres recherches pour compléter ou enrichir les notes qu'il donne à l'apprenant. Cependant, l'aspect motivation serait aussi à l'origine de ces lacunes remarquées comme les enseignants enquêtés l'ont souligné. A ce niveau, nous sommes sans ignorer que lorsque l'enfant n'est pas ambitionné à parler la langue, il ne pourra pas non plus éprouver en lui l'engouement de l'étudier avec aisance. Dans cette optique,

- « *L'origine des lacunes est due au désintéressement de la langue française en faveur de la langue nationale (Le kirundi). »*
- *« L'utilisation de la langue française rarement dans les situations de communication »*

Les résultats de l'enquête par rapport à cette question nous ont révélé aussi que le tort de la non maîtrise par les apprenants est à jeter d'autre part aux enseignants. Dans ce cas, les

enseignants enquêtés ont évoqué le manque des enseignants qualifiés dans le métier d'enseignement à l'ECOFO. Ainsi, un enseignant qui n'a pas appris les pratiques concernant les stratégies d'enseignement-apprentissage du FLE et qui a un diplôme D7 ne peut pas offrir des bons résultats, car nous doutons de sa maîtrise de la matière .D'où ce qui peut aussi justifier le bas niveau de ses apprenants eu égard du niveau de l'enseignant qui laisse à désirer.

III.3. Etat des lieux de l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Pour bien aborder ce thème, nous commençons à analyser si le support est prévu dans le guide de l'enseignant. Ainsi, pour une meilleure compréhension d'une notion donnée, l'usage du support se révèle crucial. En effet, l'enseignement-apprentissage d'une notion grammaticale comme celle des classes grammaticales devraient au préalable se doter des textes supports ou listes de phrases accompagnés des activités d'enseignement-apprentissage, qu'il faut proposer aux apprenants. Cependant, aucun support n'est envisagé dans le guide de l'enseignant, lequel nous propose toute démarche à suivre pour bien enseigner une notion donnée et le contenu de la leçon. En conséquence, l'absence du support didactique proposé dans le guide de l'enseignant fait que fixé soient difficilement atteints, et de ce fait les classes grammaticales ne sont pas maîtrisées par les apprenants.

La sixième question cherche à savoir la grammaire que les enseignants privilégient lors de l'enseignement d'une notion grammaticale. A cette question, les réponses des enseignants sont reprises dans le tableau suivant :

Tableau n°7 : Grammaire privilégiée lors de l'enseignement d'une notion grammaticale

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
6. Quelle grammaire privilégiez-vous lors de l'enseignement d'une notion donnée (cas des classes grammaticales)	Grammaire isolée du sens	3	11,53
	Grammaire contextualisée	23	88,46
	Total	**26**	**100**

Ainsi, les résultats nous montrent que trois enseignants sur vingt-six privilégient la grammaire isolée du sens quand ils enseignent la notion de classe grammaticale, comme le

nom ou l'adjectif à titre d'exemple. Cela prouve l'efficacité des pratiques enseignantes adaptées aux nouvelles approches méthodologiques recommandées pour l'enseignement des langues en général et du français en particulier. Si la grammaire isolée du sens est privilégiée, cela signifiera que le rôle central qu'occupe l'apprenant dans la nouvelle pédagogie est ignoré.

Cependant, le tableau nous fait remarquer vingt-trois sur vingt-six enseignants qui pratiquent la grammaire contextualisée. Il est donc normal que les enseignants qualifiés dans leur domaine puissent se ranger au côté des approches en vigueur. Cela nous fait constater que les enseignants pratiquent et maîtrisent parfaitement les pratiques enseignantes quand ils enseignent la grammaire en général et les classes grammaticales en particulier. Notre souci est de nous rendre compte de l'utilisation de cette grammaire contextualisée en situation de classe.

A cet effet, voici les résultats d'observation des pratiques de classese présentent comme suit : Pour le cas des classes grammaticales, il nous convient de relever quelques phrases que les enseignants ont proposées aux apprenants pour dispenser leurs leçons où ces derniers étaient demandés essentiellement de relever les classes de mots et d'identifier leurs fonctions dans les phrases :

- « *Dans les jeux d'athlétisme, pas mal d'africains ont remporté des trophées. Courageuse, une athlète kenyane était gagnante. C'est ainsi que cette fille a été qualifiée plus adroite de ses mains que les autres* »
- *« Dans le match qui opposait Real. Madrid à F.C Barcelona, beaucoup estimaient que ces équipes allaient égaliser. L'un des spectateurs dit : Un homme bien n'agit pas ainsi ». L'autre lui répond : « Voilà une idée qui n'est pas mal. »*
- *« Quand avez mal à la tête, vos raisonnements n'ont-ils pas de clartés. Les randonnées en bicyclettes ont leurs agréments, mais on peut préférer aller à pied, s'écarter des chemins, s'aventurer à travers de la forêt passer au travers de buissons : on s'arrête à sa guise. On cause avec chaque campagnard, on se repose dans quelque auberge rustique l'on dîne quelques œufs au jambon. Certes, au point de vue d'agrément. On peut préférer voyager à pied. »*
- « *Le maître organisait dans sa classe, des leçons qui ressemblaient à une fête populaire ».*

En effet, si nous jetons un regard critique sur ces phrases ci haut-évoquées, nous estimons que les

apprenants ne pourront pas détecter le sens véhiculé dans la phrase sous prétexte qu'il y a des mots ou groupes de mots auxquels les apprenants burundais ne sont pas familiers. C'est-à-dire que ces phrases contiennent des éléments ne reflétant pas la réalité burundaise. Ainsi, au niveau de la première phrase, « une athlète kenyane » pourrait être remplacé par « une athlète burundaise notamment Francine Niyonsaba », pour la deuxième phrase, « Real. Madrid et F.C Barcelona » pourraient être substitués par « Kayanza United et Ngozi City », tandis que pour la troisième phrase, l'enseignant pourrait choisir un extrait d'auteur burundais qui faciliterait la compréhension chez les apprenants. Pour la dernière phrase, le groupe nominal « *le maitre* » pour être substitué par un nom burundais comme « Mutima ».

En définitive, nous avons estimé qu'il serait bon que les enseignants se servent des phrases ou des extraits de passages qui décrivent l'environnement psycho-social de l'apprenant pour ruraliser les enseignements et apprentissages. Cela ferait que les apprenants se sentent intéressés de la leçon. Au cas contraire, les apprenants se voient étrangers vis-à-vis de la leçon et s'en désintéresse du coup. Ce qui occasionne la non maîtrise des classes grammaticales, pilier des autres compétences en français.

Enfin, pour ce qui concerne la contextualisation de l'enseignement des classes grammaticales, nos leçons d'observation réalisées dans quatre classes ont prouvé qu'aucun enseignant ne contextualise ses enseignements

Pour la septième question, la question est ainsi libellée: « Selon votre choix, comment vous procédez pour expliquer cette notion ? ».

A cette question, les réponses des enseignants sont multiples et diversifiées. A cet effet, nous avons subdivisé les enquêtés en trois catégories en tenant compte des réponses qu'ils ont fournies :

La première catégorie est constituée de cinq enseignants dont leurs réponses convergentes essentiellement non seulement sur l'usage d'un texte support ou des phrases contextualisées formulées par les enseignants, mais aussi sur l'emploi de la méthode déductive (en autonomie, en sous-groupes, en groupe classe). Les répondants se sont exprimés de cette façon :

1 « *Dans la grammaire contextualisée, je passe par un support contenant la notion ou une ressource à installer chez les apprenants. Dans ce cas, les apprenants repèrent ladite notion*

en précisant son emploi se basant de ce passage. Eneffet, guidés par l'enseignant, les apprenants formulent la synthèse. Après quoi, nous passons aux exercices d'application où les apprenants emploient la ressource à installer dans des phrases ou dans un court paragraphe. »

2 « Au niveau de la procédure à mettre en application, on propose aux apprenants un petit texte contenant des mots de différentes classes et puis on essaie de leur faire savoir la classe grammaticale de chaque mot, mais avant tout on doit apprendre à l'apprenant les mots variables voire les mots invariables. Après avoir vu ces notions, il lui sera facile d'identifier la classe grammaticale d'un mot dont il est question. »

*3 « On passe par la méthode déductive à partir des exemples concrets variés jusqu'à l'élaboration de la règle (*en autonomie d'abord, puis en groupe).

4 « *Nous partons d'un texte ou tout simplement des phrases- supports proposées par l'enseignant. Après la maîtrise de ces notions, l'enseignant invite les apprenants à produire d'autres phrases contenant les notions grammaticales étudiées. »*

5 « Au niveau de la grammaire contextualisée, pour expliquer cette notion, je donne des phrases ou de petits passages puis je leur demande d'identifier les différentes catégories grammaticales dont il est question. »

La deuxième catégorie des répondants est faite de cinq enseignants qui évoquent simplement le texte support proposé dans le CSE ou des phrases formulées à cette fin par l'enseignant, sans décrire clairement la mise en application de la scénarisation de la procédure quand ils enseignent la notion de classe grammaticale. A titre d'exemple, ils s'expriment respectivement comme suit :

1« *Nous expliquons les règles de grammaire du français selon le contexte de la phrase ou du texte support dans lequel se trouve la phrase. »*

2 « *on part du contexte, du support didactique de l'énoncé libellé ou de la phrase modèle*. »

3 « *Nous procédons à la formulation des phrases complexes définissant le terme clé qui est enjeu. »*

4« On tient compte du support didactique pour expliquer la notion qu'on veut voir. »

5*« Nous expliquons la notion grammaticale à l'aide d'un texte support y relatif.»*

La troisième catégorie de nos enquêtés regroupe cinq enseignants qui se sont exprimés de

façon inadéquate. Autrement dit, leurs réponses n'ont pas de lien direct avec la question qui leur était posée. Ainsi, leurs réponses n'ont pas présenté un intérêt manifeste quant à la question concernant la façon de procéder pour faire apprendre la notion de classe grammaticale aux apprenants. Ainsi, les réponses de ces répondants sont consignées de la façon suivante à titre d'exemples :

1 « Le texte support fournit divers sujets qui influencent des accords des verbes même éloignés »
2 « Pour expliquer cette notion aux apprenants, j'enseigne les règles grammaticales d'accord tout en m'appuyant aux exercices d'application divers »
3« La grammaire contextualisée est une grammaire qui est replacée dans son contexte »
4« Nous partons des descriptions différentes adaptées à un contexte linguistique non francophone »
5« Le plus souvent, pour me faire comprendre, je traduis dans la langue maternelle ce que j'enseigne en donnant aussi un texte contenant la classe grammaticale à enseigner »

En effet, notre intérêt pour la perspective procédurale pour l'enseignement d'une notion grammaticale n'a pas eu des effets attendus si nous tenons en considération des réponses fournies par nos répondants. Dans cet ordre d'idées, nous rappelons que six enseignants sur vingt-six ont apporté des réponses appropriées par rapport à la question qui leur était soumise. A ce niveau, à la question qui consistait à décrire comment procéder pour expliquer une notion de classe grammaticale, ces répondants ont d'abord souligné qu'ils se basent sur un texte support souvent proposé par les concepteurs du manuel de l'élève ou proposé par l'enseignant en cas d'inexistence de ces premiers au début de la leçon. Nos répondants ajoutent qu'ils peuvent aussi se servir des phrases complexes formulées à cette fin ou encore des extraits/passages du texte. Notons que ces éléments doivent être contextualisés, c'est-à-direqu'ils doivent contenir des indices qui relèvent des réalités culturelles burundaises. C'est ainsi que l'apprenant se sent beaucoup impliqué dans cet enseignement-apprentissage d'une notion grammaticale, ce qui va occasionner son rôle central tout au long de ses apprentissages. Pour ce faire, l'apprenant est amené à décrypter ces éléments au moyen des taches que l'enseignant lui propose en vue d'aboutir à une synthèse.

En outre, les mêmes enquêtés évoquent qu'après avoir achevé la première partie du

déroulement de la leçon qu'est l'introduction, vient la scénarisation de la leçon où les trois étapes sont employées (l'élève exécute les taches proposées en autonomie, puis en petits groupes et enfin dans l'ensemble : toute la classe et l'enseignant pour dégager la synthèse et valider et toutes les règles y relatives). Nos enquêtés ont relevé que pendant l'exercice d'application, nous vérifions justement si l'objectif poursuivi a été atteint . De ce qui précède, nous pouvons affirmer que ces six enseignants pratiquent sans doute les pratiques enseignantes qui sont recommandées dans l'enseignement-apprentissage des notions grammaticales et cela pourrait par conséquent contribuer efficacement à la réussite des apprenants. Malheureusement, les vingt enseignants qui restent ne font pas preuve de leur ingéniosité dans leur métier d'enseignant eu égard à leur inefficacité des pratiques enseignantes décrites dans les réponses qu'ils nous ont fournies. Il convient de réaffirmer qu'au bout du compte la non pratique des pratiques de classe par les enseignants pour l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales est l'origine de la non maîtrise des classes grammaticales par les apprenants car plus de 76% ne pratiquent pas ces méthodes en classe de FLE.

La septième question s'attèle à établir la différence entre une phrase et un énoncé. Ainsi, cette question rentre dans la même logique que la précédente où la maîtrise par l'enseignant de cette différence prouverait la réutilisation efficiente des pratiques enseignantes en situation de classe de FLE. Voilà l'intitulé de la question : « *Selon vous, quelle différence pouvez-vous établir entre une phrase et un énoncé pour faire comprendre les deux notions aux apprenants ?* » Face à cette question, les répondants ont émis des réponses diversifiées selon leur degré de maîtrise des deux notions. Ainsi, nous pouvons réarranger les réponses des enseignants en deux catégories selon leur convergence et divergence d'idées.

La première catégorie d'enseignants constituée de huit enseignants sur vingt-six différencie la phrase d'un énoncé en faisant recours aux éléments qui définissent une phrase et celles qui définissent un énoncé. Ces éléments sont entre autres, pour la phrase : la lettre majuscule et un point à la fin de la phrase, une suite de mots dont la construction forme un sens complet. Tandis que pour l'énoncé, ils relèvent une signification contextuelle dépendant des indices spatio-temporels, personnels, etc. Les enseignants se sont exprimés respectivement comme suit :

- « *Une phrase est une construction syntaxique qui est grammaticale et sémantiquement correcte ; tandis qu'un énoncé est un message ou une production orale ou écrite qui doit répondre aux questions suivantes : qui, à qui, où et quand.* »
- « *La phrase est un énoncé cohérent du point de vue grammatical et sémantique, commençant par une lettre majuscule et se terminant par un point ; tandis qu'un énoncé est une idée syntaxique se référant à une situation spatio-temporelle.* »
- « *La phrase est une entité formée de plusieurs mots ou groupes de mots dont la construction forme un sens complet ; tandis qu'un énoncé est le fait d'exprimer oralement ou par écrit une information. C'est une formulation d'une information qui fait recours aux éléments spatio-temporels* »
- « *Un énoncé est tout message écrit ou oral produit par un locuteur ou émetteur ; tandis que la phrase est un groupe de mots qui commence par une lettre majuscule et se termine par un point et a pour noyau le verbe conjugué.* »
- « *La phrase est composée de mots qui expriment un sens complet ; tandis qu'un énoncé est composé de mots, mais le sens se réfère à la situation de communication* »
- « *Une phrase est une suite de mots ayant un sens, elle commence par une majuscule et se termine par un point ; tandis qu'un énoncé est une phrase simple qui va au-delà des limites et doit être interprété selon l'espace et le temps* »
- « *Un énoncé est une expression d'une information dont sa signification doit répondre aux questions où, quand, qui, quoi et parfois comment ; tandis qu'une phrase est un groupe de mots organisés autour d'un prédicat (verbe) noyau. »*
- *« Une phrase est l'ensemble de mots présentant un sens complet ; tandis qu'un énoncé est l'ensemble des conditions auxquelles doivent satisfaire les inconnues d'un problème.*

La deuxième catégorie d'enseignants est faite de dix répondants. Les uns trouvent que la phrase est souvent confondue avec un énoncé. Pour eux, il n'y a aucune nuance à établir entre les deux notions. Ainsi, l'E9 s'explique dans ces mots : « *Une phrase et un énoncé sont un peu confondus* », les autres ont du mal à définir les deux notions de façon appropriée tout en indiquant au moins des indices caractéristiques. A ce stade, leurs définitions sont floues, ne reflètent pas de différences. Pour plus d'éclaircissement, voici quelques-unes de leurs réponses proposées :

- « *L'idée présentée dans une phrase isolée est souvent ambiguë. Mais, l'énoncé donne un*

contexte précis facilitant la compréhension des apprenants »

- « *L'énoncé est mis dans un contexte, alors que la phrase ne l'est pas toujours* »
- « *Une phrase est une suite de mots ayant le GS, verbe et le complément*.
- « *La différence entre une phrase et un énoncé est qu'on parle de la phrase quand on analyse la construction : On distingue dans une phrase le GS, le verbe et le complément ; tandis qu'un énoncé c'est au niveau du sens : le message se trouvant dans une phrase* »
- « *Une phrase est une suite des éléments constituant un sens entre eux ; tandis qu'un énoncé peut être une suite de beaucoup de phrases* »
- « *Quand on utilise une phrase, les apprenants se retrouvent facilement plus qu'on emploie un énoncé* »
- « *La phrase est une suite de mots commençant par une majuscule et se terminant par un point ou signe de ponctuation ; tandis qu'un énoncé c'est une idée qu'on énonce* »
- « *Une phrase est une séquence des propositions ordonnées en fonction des règles de grammaire, permettant de décrire quelque chose ; tandis qu'un énoncé est un mot ou séquence de mots, unité d'énonciation dépendante du contexte* »

De ce qui précède, nous avons constaté que la majorité de nos enquêtés ont du mal à différencier correctement la phrase d'un énoncé si nous considérons les réponses de la deuxième catégorie d'enseignants. C'est ainsi que les réponses des dix-huit répondants, soit 69%, ont été insatisfaisantes Ce constat laisse penser que lorsque les notions de phrase et énoncé ne sont pas maîtrisées par un enseignant de français au post fondamental, section langues, alors que celles-ci constituent le socle pour l'extériorisation des classes grammaticales dans diverses réutilisations, cela aura sans doute des répercussions sur les compétences grammaticales chez les apprenants. Huit enseignants ont néanmoins manifesté une appréciation positive de par leurs réponses données, ce qui nous pousse à affirmer en tout état de cause qu'ils parviennent à bien dispenser des leçons où les classes grammaticales sont enseignées à partir des phrases ou des énoncés. L'enseignement des notions grammaticales doit être accompagné des approches méthodologiques auxquelles on fait recours.

III. 4. Méthodes et méthodologies de l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Pour pouvoir aborder ce thème, nous commençons à vérifier si la méthodologie est consignée dans le guide le guide de l'enseignant.En effet, l'enseignement-apprentissage de chaque langue doit refléter des méthodes et méthodologies qu'il faut utiliser pour la

transmission et la maîtrise de cette langue. Pour la dispense des leçons de français, l'enseignement-apprentissage de ces dernières n'est nulle part consigné dans les manuels scolaires. C'est aussi le cas des classes de mots variables et invariables où les activités proposées sur ces derniers sont établies de la manière ci-après comme nous le retrouvons respectivement dans le Guide de l'enseignant (2017 : 24 & 57) :

Tableau nº8 : Les mots variables

Ressources abordées	**Clés d'apprentissage**
Les classes de mots variables : -classes de noms -classes des déterminants -classes des adjectifs qualificatifs - classes des pronoms - classes des verbes	**Description des classes des mots variables** Exemples d'activités d'E/A : -Faire distinguer parmi les mots soulignés, les verbes, les adjectifs, et les noms. -Faire produire des phrases contenant les mots de classes variables.

Tableau nº9 : Les mots invariables

Ressources abordées	**Clés d'apprentissage**
Les classes de mots invariables : a) classe des prépositions (ou locutions prépositives) b) classes des conjonctions de coordination c) classe des conjonctions de subordination d) classe des adverbes e) classe des interjections	**Description des classes des mots invariables** Exemples d'activités d'E/A : -Faire relever les mots appartenant aux classes invariables -Faire produire les phrases contenant les mots de classes invariables

La lecture de ces deux tableaux montre que l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales se limite à la description de ces dernières et aux activités d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, l'enseignant ne saura pas, dans ce cas, la meilleure méthodologie à adopter pour l'acquisition efficace des classes grammaticales chez les apprenants. Il serait donc important de mentionner la méthodologie à adopter car les activités d'enseignement-apprentissage ne montrent pas la méthodologie avec laquelle elles concordent.

De plus, la description des classes grammaticales fait état d'une absence de la méthodologie qu'il faut viser pour acquérir les classes grammaticales. La définition d'une classe grammaticale qui devrait faciliter la meilleure intégration de cette notion n'est pas aussi indiquée. Le cas illustratif du nom le démontre : *le nom peut toujours être précédé d'un déterminant et recevoir des expansions. Ex : une catastrophe, des volcans, la liberté.*

En outre, au niveau du questionnaire d'enquête, la neuvième question consiste à identifier les approches méthodologiques employées pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des classes grammaticales en particulier, dont la question est ainsi libellée : « *Quelles sont les approches méthodologiques auxquelles vous faites recours le plus souvent lors de l'enseignement de la grammaire* ? » Avec cette question, notre attention portait sur la reconnaissance des approches méthodologiques utilisées par les enseignants pour nous rassurer qu'ils les utilisent dans des situations de classe. Ainsi, la première catégorie de cinq enseignants a convergé à l'unanimité sur l'approche communicative et l'approche actionnelle comme des approches auxquelles ils font souvent recours lorsqu'ils enseignent la grammaire ou les classes grammaticales. Dans cette perspective, voici leurs réponses à titre d'exemples :

- « *Les approches que j'utilise le plus souvent dans l'enseignement de la grammaire sont entre autres l'approche actionnelle et communicative.* »
- « *Les approches actionnelles et communicatives pour l'enseignement de la grammaire sont souvent employées. »*

En effet, ces réponses données ci haut mentionnées sont claires et concises. Cela nous conduit à bien identifier les approches méthodologiques qu'il faut pratiquer pour l'enseignement de la grammaire en situation de classe. Concrètement, les approches actionnelles et communicationnelles sont prioritaires et souvent empruntées pour l'enseignement du français

en général et de la grammaire en particulier. Nous nous attendions donc à ce que les enseignants pratiquent les stratégies d'enseignement-apprentissages des classes grammaticales, car nous estimons que la plupart d'entre eux sont qualifiés dans la carrière enseignante. Mais, à cause d'un effectif très réduit d'enseignants qui ont indiqué les approches méthodologiques appropriées qu'ils emploient pour l'enseignement de la grammaire ou des classes grammaticales, c'est-à-dire cinq enseignants sur vingt-six, soit 19,23 % , nous constatons que finalement les approches méthodologiques ne sont pas maitrisées et pratiquées convenablement par les enseignants et par conséquent cela a un impact négatif sur la maîtrise des classes grammaticales par les apprenants en situation de classe.

De plus, pour la deuxième catégorie, huit enseignants sur vingt-six, soit 30,76%, soulignent la pédagogie qui est vigoureusement recommandée au post fondamental : la pédagogie de l'intégration. Ils se sont donc exprimés ainsi :

- *« Nous, à l'école post fondamentale, nous faisons recours à la pédagogie de l'intégration »*
- *« Nous utilisons la pédagogie de l'intégration(PI) ,2ème génération et l'approche par compétence, 1ère génération.* »
- « *Pour le moment, nous recourons à la pédagogie d'intégration qui met en évidence le travail de l'apprenant, celui-ci finit par découvrir l'intérêt de la notion abordée dans la vie quotidienne* »
- « *Nous préférons la méthode en vigueur : la pédagogie de l'intégration »*

Quant aux enseignants qui soulignent que la pédagogie de l'intégration relève des approches méthodologiques appropriées pour l'enseignement de la grammaire, ils ne se sont pas trompés à ce niveau car la pédagogie de l'intégration est le résultat de ces deux approches dans leur fonctionnement. Pour plus de clarté, nous estimons que les tâches que l'enseignant propose aux apprenants de réaliser en autonomie d'abord, ensuite en petits-groupes et enfin en groupe classe, débouchent sur l'approche actionnelle. C'est au cours de la troisième étape où les apprenants sont amenés à exposer dans la séance plénière ce qu'ils ont fait dans leurs petits groupes respectifs qu'ils auront le temps de discuter et de développer l'expression orale à cet effet. Le développement des compétences grammaticales peut se solidifier au moyen de l'expression orale lorsque des exercices visant à réemployer les notions grammaticales sont

encouragés. Par exemple, on peut organiser le débat dialogue et jeux dans les séances d'expression libre.

En outre, la troisième catégorie est faite de trois sur vingt-six, soit 11,38% d'enseignants, qui mélangent les approches actuelles comme la méthode participative ou interrogative, et modernes et approches traditionnelles comme la méthode expositive. Ainsi, ils disent ceci :

- « *J'utilise les approches traditionnelles mélangées à la pédagogie d'intégration* »
- *« Nous faisons recours à l'approche expositive, méthode participative, et méthode interrogative, approche actionnelle et approche communicative »*
- *« J'utilise la pédagogie active et la pédagogie expositive »*

Pour le cas de la mixité des approches actuelles et traditionnelles, nous pensons plus clairement que ces deux approches s'emploient en alternance. Or, les approches dites modernes sont venues pour substituer des approches traditionnelles dites magistrales ou expositives qui n'accordaient aucun rôle à l'apprenant au cours des apprentissages. Bref, cette fréquence des pratiques des approches traditionnelles traduit le non usage des approches méthodologiques considérées comme des impératifs pédagogiques.

Enfin, la quatrième catégorie est constituée de dix enseignants, soit 38,48%, qui, dans leurs réponses, confondent les méthodes et les méthodologies utilisées pour l'enseignement de la grammaire, mais aussi leurs réponses n'apportent pas d'intérêt direct par rapport à la question qui était posée. Ils se sont donc exprimés respectivement comme suit :

- « *Les approches méthodologiques auxquelles nous faisons recours pour l'enseignement de la grammaire sont les méthodes déductive et inductive »*
- *« Nous partons de l'étude des constituants de la phrase. Ceux-ci sont analysés un à un. »*
- *«J'utilise la méthode participative à partir des notions plus simples pour arriver aux plus complexes. Si c'est possible, énoncer chaque fois la règle de résolution »*
- *« J'utilise le texte qui est toujours noyau, on part d'un texte ou des phrases supports et après on invite les apprenants à produire eux-mêmes des phrases contenant les notions grammaticales »*
- *« Je leur demande de produire des phrases contenant le sujet de la leçon avant de dire quoi que ce soit afin de vérifier d'abord les prérequis et le niveau des apprenants par rapport au*

sujet du jour. »

Pour ce cas, nous avons constaté que les enseignants éprouvent des confusions quant à la distinction des méthodes et méthodologies. A ce niveau, nous nous imaginons que ces enseignants ne parviennent pas à les pratiquer en situation réelle de la classe étant donné qu'ils ne les distinguent pas théoriquement. Pour ceux qui ont fourni des réponses n'ayant pas de lien avec les méthodologies dont il est question. Soit ils n'ont pas bien compris la question ou cela est dû à la méconnaissance de ces approches méthodologiques. Tout cela témoigne de la non maîtrise de ces dernières par les apprenants.

La dixième question sert à identifier les méthodes à employer lors de l'enseignement de la grammaire en général et les classes grammaticales en particulier. La question est ainsi formulée : « *Quelles sont les méthodes que vous employez lorsque vous enseignez la grammaire en général et les classes grammaticales en particulier*. » Face à cette question, les enseignants se sont exprimés différemment. Nous pouvons à cet effet regrouper les réponses des enseignants en trois catégories selon leurs convergences et divergences d'idées.

La première catégorie comprend cinq enseignants qui ont souligné la méthode déductive et inductive, soit 19,23%, comme des méthodes qu'ils emploient lorsqu'ils enseignent les classes grammaticales. Ils s'expriment de cette façon :

- « *Les méthodes que j'utilise quand j'enseigne les classes grammaticales sont la méthode inductive et déductive »*
- *« Les méthodes que j'emploie lorsque j'enseigne les classes grammaticales sont les méthodes inductives et déductives.*
- « *Toujours j'utilise la méthode déductive tout en précisant que la classe grammaticale d'un mot varie en fonction du contexte dans lequel il est employé.* »
- « *J'emploie la méthode déductive et inductive lors de l'enseignement des classes grammaticales* »
- « *J'utilise la méthode déductive et inductive lorsque j'enseigne les classes grammaticales »*

En effet, les réponses fournies par ces enseignants sont plus pertinentes dans la mesure où les deux méthodes déductives et inductives sont appropriées et efficaces pour l'enseignement des notions grammaticales. Il serait souhaitable que tous les enseignants du post fondamental,

section langues, maîtrisent ces deux méthodes et puissent les appliquer en classe de FLE.Mais cette attente n'a pas été au rendez-vous car**,** seuls cinq sur vingt-six enseignants, soit 19,23%, nous ont prouvé à travers les réponses qu'ils nous ont fournies qu'ils connaissent ces deux méthodes considérées comme levier pour l'enseignement des notions grammaticales. Tenant compte de cet effectif, nous pouvons admettre que les notions grammaticales ou les classes grammaticales pour notre cas sont mal enseignées, ce qui conduit par conséquent à leur non maîtrise par les apprenants.

De plus, la deuxième catégorie est constituée d'enseignants qui, dans leur expression, affichent une confusion totale entre les méthodes et les méthodologies. C'est-à-dire qu'ils ont repris les réponses qu'ils avaient données pour la question précédente qui concernait les méthodologies. C'est le cas de treize enseignants, soit 50%, qui ont répondu dans cette logique :

- *« Les méthodes que nous employons lorsque nous enseignons la grammaire ce sont les méthodes actives et communicatives* »
- « *Nous utilisons la méthode participative et les méthodes traditionnelles* »
- « *J'emploie la méthode participative, expositive et communicative »*
- *« Nous utilisons la pédagogie de l'intégration pour l'enseignement de la grammaire »*
- *« Les méthodes utilisées pour l'enseignement de la grammaire ce sont les méthodes actives : la PI*
- *« Les méthodes que nous employons pour l'enseignement de la grammaire sont entre autres les méthodes communicatives et actionnelles ou participative. »*
- *« J'utilise la pédagogie de l'intégration lorsque j'enseigne la grammaire »*

S'agissant des réponses fournies par ces enseignants, le constat est qu'ils ne parviennent pas à distinguer les méthodes et les méthodologies ; ce qui revient à redouter de leurs prestations sur les classes grammaticales. Ainsi, bien que le couronnement de la pédagogie de l'intégration soit très sensibilisé, il est évident que ces enquêtés ne manifestent pas des représentations qu'on attendait d'eux. A ce niveau, nous pouvons affirmer que ces enseignants ne peuvent pas enseigner efficacement sans qu'ils utilisent à bon escient les méthodes dites actuelles dont les méthodes participative et interrogative.

Quant à la catégorie suivante, elle est faite des huit enseignants, soit 30,76%, qui ne sont pas

clairs dans leurs expressions. Ils n'affichent pas leur ingéniosité si nous jetons un regard scientifique et critique sur ce qui ressort de leurs productions sur le questionnaire d'enquête. Voici comment ils s'expriment :

- « *Lorsqu'on enseigne la grammaire en général, les précisions ne sont plus claires mais quand on enseigne les classes grammaticales en particulier on doit préciser les natures et les fonctions* »
- « *D'abord je fais le rappel des prérequis en leur demandant de citer quelques classes grammaticales qu'ils connaissent ; puis je leur donne un support dans lequel se trouve les mots de la classe grammaticale que je veux enseigner et enfin je demande aux apprenants de souligner ces mots et de donner leurs caractéristiques* »
- « *On donne des mots différents (de toutes les classes grammaticales) aux apprenants et leur dit de préciser leurs classes grammaticales, puis on intervient après.* »
- « *En autonomie, puis en groupe de 4 à 5 apprenants, je demande aux apprenants de relever dans un texte support écrit au tableau, les classes grammaticales visées et d'en faire une analyse approfondie* »
- « *Je donne aux apprenantsles tâches en autonomie et les tâches en groupes* »
- « *On part d'un texte-support ou phrases-support. Après, les apprenants donnent des exemples contenants les classes grammaticales. L'enseignant propose des exercices pour la concrétisation.*
- « *Je fais souvent participer mes apprenants afin qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse et j'interviens après. Les apprenants doivent d'abord travailler en groupe* ».
- *« Nous partons d'un petit extrait de texte ou d'une anecdote racontée par un apprenant »*

Considérant ces réponses fournies par nos enquêtés, il est sans doute remarquable qu'ils ne pratiquent pas les méthodes déductive et inductive qui sont appliquées généralement pour l'enseignement-apprentissage de façon général. Quelque part, ils ont voulu montrer comment ils procèdent pour dispenser une leçon des classes grammaticales, mais cela n'était pas notre préoccupation en leur adressant cette question. Devant cette catégorie de nos répondants, nous admettons que leurs réponses qui ne concordent pas avec la reconnaissance des méthodes à utiliser dans l'enseignement des classes grammaticales, font qu'ils ne pratiquent pas en fait ces méthodes en classes comme dans le cas précédent. Pour vérifier si ces résultats issus du questionnaire d'enquête reflète sont vrais, il sied de les confronter avec ceux de

l'observation des pratiques enseignantes. Ces résultats d'observation des pratiques enseignantes sont consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°10. Stratégies d'enseignement des classes grammaticales

N°	Critèresd'observation		E1	E2	E3	E4
1.	Méthode utilisée	Inductive	-	-	-	+
		Déductive	-	-	-	-
		Expositive	+	+	+	-
2.	L'enseignant fait travailler les apprenants en autonomie puis en groupe		-	-	-	+
3.	Utilisation des approches actionnelles et communicatives		-	-	-	+

Tenant compte des observations que nous avons faites dans les certaines classes des établissements de la DPE Rutana, section langue. Nous avons constaté que les enseignants ne pratiquent ne pratiquent pas les stratégies d'enseignement-apprentissage pour les classes grammaticale de façon efficace. C'est-à-dire qu'aucun enseignant n'a utilisé la méthode déductive, soit 0 %, un enseignant sur quatre utilise la méthode inductive, soit 25%, et trois enseignants sur quatre utilisent la méthode expositive, soit 75%.

En effet, presque tous les enseignants préfèrent la méthode expositive en défaveur des méthodes recommandées particulièrement pour l'enseignement de la grammaire dont inductive et déductive. De ce fait, la pratique de ces méthodes près qu'inexistante a fait que les enseignants ne fassent pas travailler effectivement les apprenants en autonomie puis en groupe. De plus, chaque membre du groupe doit apporter son idée pour la mettre à la confrontation des autres pour aboutir aux idées convaincantes. Ainsi, pour que la contribution de tout membre soit pertinente, il doit y avoir un moment de préparation individuelle avant la mise en commun les groupes respectifs. Néanmoins, au cours des observations, nous avons constaté, dans un premier temps, que les enseignants accordent peu d'importance aux travaux individuels avant la mise en commun dans les groupes. La consigne que les enseignants donnent aux apprenants est de « *échanger sur les activités qu'ils leur sont proposées* ». Dans un deuxième temps, nous avons constaté que d'autres enseignants ne recommandent aucunement les apprenants à effectuer les tâches en autonomie puis en groupes respectifs. A ce sujet, les enseignants donnent cette consigne : « *travailler ces activées sur vos brouillons* ». Même son de cloche pour l'approche communicative où les enseignants n'ont pas offert l'opportunité aux apprenants de pouvoir communiquer tout en extériorisant ce qu'ils venaient

d'apprendre, notamment les classes grammaticales. A ce niveau, nous jugeons les objectifs que les enseignants se sont fixés n'ont pas été atteints vu que les méthodes et les méthodologies aboutissant à la vérification des objectifs n'ont pas été généralement utilisées. Ce manquement nous laisse entrevoir que la non-installation ou maîtrise des classes grammaticale par les apprenants est due à la non-pratique par les enseignants des stratégies qui sont au service du développement des compétences grammaticales à travers l'enseignement efficace des classes grammaticales, pivot de la grammaire française.

La onzième question, elle, concerne l'intérêt que les approches méthodologiques actionnelles et communicative apportent dans l'enseignement des classes grammaticales. Cette question vient approuver ou désapprouver encore si au-delà de la reconnaissance ou de la méconnaissance de ces approches, les enseignants les appliquent à bon escient dans leur carrière enseignante. La question était formulée comme suit : « *Quel est l'intérêt de : a) L'approche actionnelle dans l'enseignement des classes grammaticale ? b) L'approche communicative dans l'enseignement des classes grammaticale ?*

Les données que nos répondants nous ont fournies nous décrivent l'intérêt des deux approches méthodologiques par rapport à l'enseignement des classes grammaticales sous différentes appréhensions. A cet effet, chaque enseignant s'exprime selon l'intérêt qu'il trouve dans ces approches lors qu'il utilise ces approches en situation de classe comme il est recommandé. Pour nous faciliter la tâche d'analyse de ces données, nous nous sommes permis de regrouper les réponses recueillies en catégories. Nos répondants de la première catégorie se sont exprimés respectivement comme suit sur la sous question a) :

-*« La méthode actionnelle se fonde sur l'intériorisation individuelle de l'apprenant par l'action ou les tâches à réaliser »*

- *« La méthode actionnelle a pour intérêt de susciter les apprenants à s'approprier les apprentissages. Ils se sentent à l'aise quand ils découvrent qu'ils sont eux aussi capables de faire quelque chose en rapport avec la leçon »*

- *« L'intérêt de la méthode actionnelle, c'est que les apprenants ont des tâches à faire. L'enseignant est là pour les aider à corriger et expliquer les mots difficiles. »*

- *« Les apprenants s'aident mutuellement. Après le travail en autonomie, les apprenants travaillent en groupes et les faibles sont aidés par les meilleurs. Dans ce cas, les apprenants*

découvrent eux-mêmes les notions grammaticales »

- « Elle met beaucoup d'intérêts sur les efforts de l'élève. C'est ce dernier qui doit réagir davantage, le rôle de l'enseignant n'est que celui d'être facilitateur des enseignements »

- « L'intérêt de la méthode actionnelle, c'est que l'élève est bien lui-même qui est au centre de sa propre construction des apprentissages »

- « La méthode actionnelle a l'importance de mettre les apprenants en activité, c'est-à-dire qu'ils travaillent et cherchent à découvrir eux-mêmes la réponse »

De ce qui précède, sept enseignants sur vingt-six, soit 26,92%, indiquent dans l'ensemble que la méthode actionnelle met l'intérêt sur l'intériorisation des catégories grammaticales par l'apprenant au moyen des tâches qu'il est amené à réaliser en autonomie d'abord, ensuite en groupe et enfin l'enseignant intervient pour la remédiation en vue de valider les réponses que les apprenants ont exposées. De plus, au regard des réponses ci-haut fournies, nous pouvons conclure que ces enseignants ont la capacité de bien appréhender les approches actionnelle et communicative dans l'enseignement des classes grammaticales, et par conséquent, ils les appliquent efficacement en situation de classe. Pour la deuxième catégorie d'enseignants, elle est faite de deux enseignants qui ont opté pour l'omission. Cela nous laisse croire qu'ils ne s'accusent pas non seulement de la méconnaissance de l'intérêt des approches actionnelles mais également de lanon applicabilité de ces approches dans la situation réelle de la classe.

Quant à l'autre catégorie d'enseignants qui se sont exprimés dans ce même ordre d'idées par rapport à l'intérêt à l'endroit de l'approche actionnelle pour l'enseignement des classes grammaticales, ils soulignent simplement que cette approche met l'apprenant au centre des apprentissages. A cet effet, ils s'expliquent ainsi :

- « L'élève est au centre de l'activité d'apprentissage »

- « Ça permet de mettre l'apprenant au centre des apprentissages »

- « L'intérêt de cette méthode est que l'élève mène un combat entre lui et l'apprentissage »

Considérant les réponses de nos trois enquêtés qui représentent 11,53%, ils soulignent que l'apport de l'approche actionnelle réside dans le rôle central de l'apprenant dans sa construction des apprentissages. A ce niveau, ils oublient que l'approche actionnelle consiste à priori en la réalisation des tâches. D'où, nous pouvons déduire la non intériorisation de l'approche actionnelle par ces enseignants dans leur situation de classe quand ils dispensent

une leçon de classes grammaticales.

Dans cette perspective, un autre courant de seize enseignants se sont montrés ignorants quant à l'intérêt de l'approche actionnelle dans l'enseignement des classes grammaticales. Pour ce cas, ces enseignants s'expriment de cette façon à titre d'exemples :

- *« L'intérêt de l'approche actionnelle est que l'apprenant se comporte d'une bonne manière, donc sans difficulté aux leçons nouvelles »*
- *« L'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'exprimer, de donner son point de vue »*
- *« L'intérêt de l'approche actionnelle est que l'apprenant s'approprie lui-même des classes grammaticales dans son analyse »*
- *« L'approche actionnelle permet d'avancer bien en touchant certains détails pour approfondir la matière »*
- *« L'intérêt de l'approche actionnelle c'est que les apprenants ont l'occasion de participer dans leur apprentissage. C'est là que les apprenants ne comprennent beaucoup plus davantage. »*
- *« L'approche actionnelle comprendre rapidement la matière enseignée »*
- *« L'approche actionnelle dans l'enseignement des classes grammaticales facilite la compréhension chez les apprenants l'expression écrite. »*

Devant cette situation d'enseignants qui manifestent une incapacité de pratiquer les stratégies d'enseignement-apprentissage pour l'enseignement des classes grammaticales avec un taux de 61,53%, nous constatons que les classes grammaticales ne sont pas du tout bien exploitées.

Dans l'ensemble, si nous considérons les réponses des enseignants qui se sont exprimés à notre questionnaire d'enquête, nous avons obtenu un nombre représentant 73,53% des enseignants. Ceux-ci ont manifesté la méconnaissance de l'intérêt de l'approche actionnelle pour l'enseignement des classes grammaticales. Ceci justifie que enseignants ne se servent pas de cette approche quand ils dispensent une leçon concernant les classes grammaticales.

Par contre, seuls 26,92% d'enseignants ont indiqué qu'ils maîtrisent l'intérêt de l'approche actionnelle. Cela prouve que ces enseignants les utilisent en situation de classe. A travers cet effectif déséquilibré, nous confirmons que l'approche actionnelle n'est pas bien pratiquée par les enseignants en classe de FLE.

Pour l'intérêt envers l'approche communicative, pas mal d'enseignants se sont exprimés différemment comme pour le cas précédent de l'approche actionnelle. Ainsi, pour bien présenter et interpréter les résultats y relatifs, nous avons songé à regrouper les réponses des enseignants en catégories en tenant compte de leurs convergences et divergences.

Ainsi, la première catégorie est faite d'enseignants qui se sont exprimés en faveur de la maîtrise de l'approche communicative. A cet effet, nos enquêtés ont répondu de cette façon :

- *« Dans l'approche communicative, les apprenants s'expriment librement sur un sujet, cela leur donne l'occasion de donner leurs opinions, leurs points de vue »*
- *« Celle-ci permet à l'apprenant de développer l'expression orale »*
- *« C'est pour développer l'expression orale »*
- *« Cette approche permet à l'élève de bien s'exprimer à l'oral et de bien intérioriser les notions de grammaire qu'ils ont acquises.*
- *« L'approche communicative privilégie l'expression orale de l'élève en apprenant les notions grammaticales »*
- *« L'approche communicative permet d'intégrer facilement les compétences grammaticales dans l'expression orale »*
- *« Elle met les apprenants dans les situations de communication. Ils découvrent que ce qu'ils apprennent leur facilitera de communiquer dans la vie quotidienne »*
- *« Les apprenants intègrent les notions grammaticales dans leur situation de communication »*

Les résultats de nos enquêtés nous montrent que huit sur vingt-six enseignants, soit 30,76%, reconnaissent l'intérêt de l'approche communicative quand ils soulignent que l'approche communication permet à l'élève d'intérioriser les classes grammaticales dans l'expression orale. Autrement dit, elle vise concomitamment le développement des compétences grammaticales et le développement de l'expression orale. Nous avons constaté par conséquent que nos enquêtés pratique l'approche communicative dans leur carrière enseignante.

Cependant, la deuxième catégorie de seize sur vingt-six enseignants, soit 61,53% d'enseignants, fait preuve d'incompréhension de l'intérêt de l'approche communicative pour l'enseignement des classes grammaticales si nous tenons compte de la façon dont ils ont

répondu à notre question. A titre d'exemple, leurs avis se présentent respectivement comme suit :

- *« L'approche communicative dans l'enseignement des classes grammaticales aide l'enseignant à dispenser la leçon »*
- *« Cette approche aide l'apprenant à trouver la réponse. Mais, après l'enseignant doit valider ou améliorer la réponse donnée par l'enseignant. »*
- *« L'approche communicative est une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication »*
- *« Celle-ci a l'avantage de pouvoir tester les compétences et les prérequis des apprenants et voir où il faut les aider.*
- *« Elle permet aux apprenants de se mettre au centre des activités et de trouver eux-mêmes des réponses. »*
- *« Elle aide l'apprenant à construire le savoir en groupe »*
- *« Elle permet à l'élève d'exhiber ses lacunes face aux enseignements reçus en posant même des questions ; quant à l'enseignant, il fait la remédiation pour combler les lacunes constatées »*

A côté de ces treize enseignants dont leurs résultats sont ci-haut indiqués, s'ajoutent deux enseignants (soit 7,69%) qui ont emprunté la voie de l'omission face à la question. Leurs avis sont nuls ; ce qui prouve qu'ils ont du mal à non seulement décrire l'intérêt de l'approche communicative dans l'enseignement des classes grammaticales, mais également la réappropriation de cette approche au cours des enseignements**.**

Dans l'ensemble, nous pouvons confirmer que les enseignants qui ne maîtrisent pas l'intérêt de l'approche communicative dans l'enseignement des classes grammaticales sont plus nombreux. Ils sont exprimés à 69,22% contre 30,76%.

Grosso modo, les résultats de l'enquête ont mis en évidence deux parties, l'une pour l'approche actionnelle et l'autre pour l'approche communicative. Les enseignants qui se sont exprimés défavorablement vis-à-vis de l'approche actionnelle et communicative sont estimés respectivement à 73,53% et 69,22% contre 26,92% et 30,76% qui manifestent leur incapacité à bien intérioriser ces deux approches. Au regard de ces effectifs, nous déduisons partiellement que les approches actionnelle et communicative ne sont pas généralement

maitrisées par les enseignants. L'intérêt de ces approches leur échappe et cela implique la non réappropriation de celles-ci en situation de classe.

La 12ème question nous interpelle à nous rassurer partiellement si nos répondants pratiquent efficacement les méthodes déductive et inductive en classe de FLE. La question était donc formulée ainsi : « *Comment appliquez-vous les méthode déductives et inductives quand vous enseignez la grammaire* ? ». Par cette question, nos enquêtés ont réagi différemment indépendamment de la manière dont ils les appliquent.

En effet, pour bien mener notre analyse par rapport à cette question, nous nous sommes permis d'analyser les données par catégories selon que les idées convergent ou non. Ainsi, nos répondants de la première catégorie ont réagi de cette façon :

- « *Pour appliquer ces méthodes, je donne des exercices en groupe qui servent des exercices pour arriver à une conclusion générale (la méthode inductive) et on peut passer pour certains cas à une formule générale pour appliquer une notion de grammaire en donnant des exemples pour favoriser la compréhension de la notion aux apprenants »*
- *« Quand j'enseigne la grammaire, j'applique la méthode déductive en partant du plus général au plus spécifique. Tandis que dans la méthode inductive, je pars des généralités et des théories les plus spécifiques au plus larges »*
- *« Les méthodes déductives en grammaire sont appliquées quand nous incitons les apprenants à tirer des conséquences d'un raisonnement ou d'une conclusion d'analyse d'un mot. Tandis que les méthodes inductives, nous les appliquons pour que les apprenants raisonnent du particulier au général en grammaire. »*
- *« Dans la méthode déductive, c'est l'enseignant qui va beaucoup travailler en donnant des exemples aux apprenants, mais dans la méthode inductive, on part des éléments donnés par les apprenants et après l'enseignant valide la réponse de l'apprenant. »*
- *« La méthode inductive consiste à rassembler une série d'observations spécifiques pour arriver à formuler une conclusion générale. Tandis que celle déductive consiste à partir du général au particulier. »*
- *« La méthode déductive, je pars d'une conclusion pour dégager plusieurs observations. Tandis que pour la méthode inductive, je pars de plusieurs observations pour établir une conclusion »*

Les résultats fournis par les six, soit 23,07% de nos répondants, démontrent que les enseignants parviennent à discerner l'applicabilité de l'une de ces deux méthodes. Pour plus de lumière, dans la méthode inductive, on part du particulier au général. Autrement dit, devant un texte support ou des phrases support contenant une notion de grammaire à étudier, les apprenants sont amenés à faire des tâches qui en découlent en vue de la découverte de la règle ou de la synthèse par eux-mêmes. Notons que la réalisation de ces tâches est faite en autonomie d'abord et ensuite en groupes. Quant à la méthode déductive, on va du général au particulier. C'est-à-dire que la règle générale est annoncée à l'avance par l'enseignant et les apprenants sont appelés à dégager des exemples qui en découlent pour faciliter la compréhension de la règle déjà énoncée. De ce qui précède, chaque méthode est utilisée en fonction de l'objectif de la leçon de grammaire, mais la plus recommandée est la méthode inductive car elle est au service des approches actionnelles et communicatives. Autrement dit, elle permet à l'apprenant l'intériorisation et l'utilisation des compétences grammaticales dans des situations réelles.

La deuxième catégorie est faite de deux enseignants, soit 7,69%, qui ne se sont pas exprimés. Cela nous conduit à entrevoir la non maitrise et utilisation de ces méthodes en situation de classe.

Nos répondants de la troisième catégorie se sont exprimés respectivement à titre d'exemple :

- *« en enseignant les notions de grammaire, on fait travailler les apprenants au premier tour. Et en deuxième position, se suivent les interventions de l'enseignant. »*
- *« on donne des exercices aux apprenants pour en déduire eux-mêmes des règles grammaticales. Nous donnons des règles à partir des exercices résolus par les apprenants. »*
- *« pour la déductive, on part de la règle particulière pour arriver au général. Pour l'inductive, on part de la règle générale pour arriver au cas particulier. »*
- *« la déductive part des exemples pour conclure ; tandis que la méthode inductive part de la définition pour arriver à des exemples. »*
- *« la méthode déductive part d'un texte support ou des petites phrases et puis on donne les taches aux apprenants(en autonomie, en groupe, validation de la réponse par l'enseignant), puis on leur donne la synthèse. Pour la méthode inductive, c'est le cas contraire. »*
- *« la méthode déductive consiste à partir d'un exemple particulier pour enfin tirer une*

conclusion ; tandis que la méthode inductive consiste à partir des règles pour revenir à ces règles. »

- « la méthode inductive consiste à expliquer les notions en les mélangeant les unes aux autres. La méthode inductive consiste à expliquer les notions séparément. »

Les productions ci-haut fournies représentent d'autres points de vue présentant des similarités qu'on n'a pas voulu répéter. Donc, au total, 18 enseignants sur vingt-six, soit 69,23%, manifestent un amalgame de deux méthodes déductives et inductives où selon la méthode inductive, on part d'un texte support ou d'une série des phrases suivies des taches proposées aux apprenants qu'ils réaliseront en autonomie, en groupes puis ensemble avec l'enseignant pour la validation de leurs productions. Notons que les apprenants en dégagent la règle générale et la synthèse. Donc, on va du particulier au général ; tandis pour la méthode déductive, on part d'une règle générale pour formuler des exemples. Donc, on va du général au particulier. Cependant, les résultats ont montré qu'ils ont confondu ces deux méthodes. Ce qui nous conduit à justifier leur non applicabilité en classe.

III.5. De la situation des supports didactiques

La 13ième question nous met au courant de la situation des ouvrages de grammaire qui servent de référence au-delà du guide de l'enseignant et du cahier des supports-apprenants. Les réponses de nos répondants sont consignées dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°11 : Disponibilité des ouvrages de grammaire en dehors du guide de l'enseignant et du CSE

Questions	Réponses	Effectifs	%
13. Quand vous préparez une leçon de grammaire, avez-vous des ouvrages qui vous servent de références en dehors du guide de l'enseignant et du cahier des supports-apprenants ? Si oui, lesquels ?	Oui	11	42,30%
	Non	15	57,69%
	Total	26	100%

Au regard des résultats issus de ce tableau, nous remarquons que quinze sur vingt-six enseignants, soit une moyenne de 57,69%, ne disposent pas des ouvrages de grammaire autres que les manuels rendus disponibles par le ministère dans toutes les écoles. Vu que le contenu de ces manuels est supposé être enrichi via les recherches que l'enseignant doit

mener dans les différentes sources, cela nous permet d'affirmer que des notions de grammaires ne sont pas acquises efficacement si nous tenons compte de cette prédominance d'enseignants qui accusent un manque d'esprit de recherche. Or, l'idéal d'un enseignant est qu'il doit être créatif et réflexif dans ses enseignements pour rendre attractif sa crédibilité envers soi-même et envers les apprenants. Cependant, devant cette situation qui se présente ainsi, un certain nombre de nos enquêtés se sont exprimés autrement. C'est le cas de onze enseignants, soit 42,30% qui, quant à eux, à côté du guide de l'enseignant et du cahier des supports-apprenants, affirment qu'ils disposent d'autres ouvrages de grammaire qui leur servent de références quand ils préparent une leçon de grammaire. Ainsi, ils l'indiquent de cette façon :

- « *Le Français en seconde et Grammaire 4è/5è »*
- *« Précis de grammaire, Jean du Bois, La grammaire du français 5è/6è et Grammaire 3è/4è(IPAM), le français en seconde, Le BLED »*
- *« Les livres de grammaire de l'ancien système comme Grammaire du français 4è/3è(IPAM) »*
- *« Grammaire de Français 4è/3è, Le français en seconde et le Français en première et terminale »*
- *« Grammaire 5è/6è, Grammaire 3è/4è, Précis de grammaire de Maurice Grevisse. »*
- *« Grammaire du Français 4è/3è, Grammaire des collèges et Grammaire de l'expression »*
- *« IPAM 6è/5è, IPAM 4è/3è, BLEDCM1/CM2 »*
- *« Grammaire du français 6è/5è ou 4è/3è »*
- *« Le BLED, Grammaire 6è/5è, Grammaire 4è/3è et Le Français en seconde »*
- *« La Grammaire du français 4è/3è »*
- *« La Grammaire du français 6è/5è »*

A cet effet, ces résultats nous montrent clairement que cette catégorie d'enseignants manifeste un esprit de recherche. Cela nous prouve qu'ils donnent aux apprenants des contenus de matière bien solides ou enrichis.

Tableau n°12 : Ouvrages suffisants et spécialisés de grammaire disponibles sur l'établissement

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**%**
14.Sur votre établissement scolaire, avez-vous des ouvrages suffisants et spécialisés de la grammaire française ? Si oui, lesquels les plus exploités ?	Oui	7	26,92%
	Non	19	73,07%
	Total	26	100%

La lecture de ces résultats nous fait constater qu'un bon nombre d'enseignants ne dispose pas des ouvrages spécialisés et suffisants à leurs établissements. Autrement dit, les bibliothèques de leurs établissements ne sont pas alimentées en ouvrages de grammaire. Cela entraine autant de défis par rapport au développement des compétences grammaticales chez les apprenants. En fait, l'enseignant qui n'est pas animé dans ce cas d'un esprit de recherches se borne seulement aux contenus proposés dans les manuels scolaires proposés par le ministère. Pourtant, sept sur vingt-six enseignants enquêtés affirment que leurs établissements disposent en suffisance des ouvrages de grammaire utilisés dans l'acquisition efficace des notions grammaticales. Pour cette question, les enseignants qui se sont exprimés en affirmant que leurs établissements disposent des ouvrages ont repris les mêmes ouvrages cités à la question précédente. C'est pour cette raison que nous n'avons pas préférée les réciter encore car ils avaient été déjà énumérés.

En définitive, à travers les résultats de notre enquête menée dans les vingt-six établissements, nous avons trouvé que quinze enseignants sur vingt-six, soit 57,69%, ne détiennent pas des ouvrages qui leur servent de références en dehors du guide de l'enseignant et du cahier des supports-apprenants et dix-neuf enseignants sur vingt-six, soit 73,07%, expriment que leurs établissements ne disposent pas des ouvrages suffisants et spécialisés de grammaire française. Nous pouvons donc conclure que ce manque criant des supports didactiques exprimé à un taux élevé d'enseignants constituerait un défi majeur quant à l'acquisition efficace des compétences grammaticales.

Tableau n°13. Exploitation par l'enseignant des ouvrages de grammaire destinés à l'enseignement des classes grammaticales

N°	Critèresd'observation	E1	E2	E3	E4
6.	L'enseignant dispose des ouvrages de grammaire lors de l'enseignement des classes grammaticales	-	-	-	+
7.	L'enseignant exploite des ouvrages spécialisés lors de l'enseignement des classes grammaticales	-	-	-	-

Sur base de ces résultats issus des observations que nous avons faites, nous avons constaté qu'un 1enseignant sur 4, soit 25%, dispose un ouvrage de grammaire quand il dispense une leçon de grammaire, particulièrement celle des catégories grammaticales. La situation est ainsi au moment où 75 % d'enseignants ne disposent pas ouvrages de grammaire lors de l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales et nul n'en exploite pas, soit 100% d'enseignants. En effet, quand les enseignants abordent les leçons portant sur les notions grammaticales, ils se servent seulement des supports que prévoit le ministère de l'éducation notamment « *les cahiers des supports-apprenants et les guides de l'enseignant* ». Ceci permet d'affirmer que l'enseignant qui se borne exclusivement aux contenus prévus dans le manuel scolaire qui nécessitent d'ailleurs être enrichis comme le cas de la notion *des classes des mots invariables et variables*, ne peut pas rendre les apprenants performants. Nous avons considéré par conséquent que ces enseignants ne sont pas animés par l'esprit de recherche qui devrait aboutir à un contenu causant la maîtrise des catégories grammaticales.

En outre, les observations que nous avons faite par rapport aux leçons d'exploitation des ouvrages spécialisés de grammaire lors de l'enseignement des classes grammaticales, nous ont révélé que nul n'en dispose du tout. Ce constat problématique qui vient s'ajouter au défi précédemment relevé, celui de n'avoir pas disposé et s'en servir des ouvrages de grammaire quand les enseignants sont en train de dispenser la leçon portant sur les classes de grammaire. Nous avons estimé à cet effet que les enseignants que nous avons visités ne possèdent pas ces ouvrages spécialisés servant à enrichir les contenus proposés dans les manuels et encore moins, leurs établissements n'en disposent pas du tout. Ce manque des ouvrages spécialisés a un effet négatif sur l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales, car les enseignants ne peuvent pas prétendre bien enseigner étant donné qu'ils ne possèdent pas des ouvrages spécialisés encore moins lors qu'ils ne font pas des recherchent sur l'internet en vue de s'autoformer. Cela indique les enseignants ne peuvent pas faire maitrise les catégories grammaticales aux apprenants.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail porte une attention particulière sur l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales. Il s'intéresse à la discipline de français dans la section Langues de l'école post-fondamentale au Burundi. Sa réalisation s'appuie ainsi sur la partie théorique d'un côté et sur la partie pratique de l'autre côté.

Pour la première partie, nous avons passé en revue les éléments nécessaires pour l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales. C'est ainsi que le premier chapitre traite les définitions des catégories grammaticales qui peuvent être facilement compréhensibles pour le niveau des apprenants du post-fondamental. Ce chapitre traite de plus des généralités portant sur la représentation de la grammaire selon les approches traditionnelles. Le deuxième chapitre, quant à lui, vise l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales au post-fondamental. A travers ce chapitre, nous avons insisté sur cet art d'enseigner les catégories grammaticales suivant les approches actionnelles et communicatives ainsi que les avantages offerts par ces approches. Nous avons aussi montré les méthodes inductive et déductive qui permettent une meilleure acquisition de la compétence linguistique et qui sont dédiées à l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier, ainsi que sa réutilisation dans une situation authentique. Ces méthodes mettent l'apprenant au centre des apprentissages. Nous avons enfin démontré, à travers ce même chapitre, la contextualisation de l'enseignement de classes grammaticales.

L'étape qui a suivi a été la réalisation du travail de terrain pour collecter les données qui nous ont aidés à vérifier les hypothèses formulées au départ. Le terrain choisi a été la DPE RUTANA. Pour collecter les informations, nous avons eu recours à la méthode documentaire, au questionnaire d'enquête et à l'observation des pratiques de classe. Après l'analyse et l'interprétation des informations recueillies, nous sommes parvenus aux résultats ci-après. L'hypothèse selon laquelle l'insuffisance des prérequis en catégories grammaticales des mots par les apprenants serait à l'origine de la non maitrise de la langue française a été confirmée. Ainsi, 50%des enseignants enquêtés soulignent que l'origine est le manque de prérequis nécessaires qui devraient être installées dans les classes antérieures, c'est-à-dire à l'ECOFO. A côté de cette origine cruciale des lacunes des apprenants, d'autres origines ont été relevées,comme le manque des enseignants qualifiés et le manque de motivation chez les apprenants eu égard de leur avenir. S'agissant de ces

lacunes qui se sont révélées comme handicap à la maîtrise par les apprenants des notions grammaticales, le tort serait à jeter principalement aux apprenants qui sont accusés de faible niveau. C'est-à-dire n'ayant pas de notions de base leur permettant d'affronter le programme du post fondamental Ainsi, les enseignants devraient installer les prérequis nécessaires des notions grammaticales ou faire des remédiations des leçons ne sont pas bien maîtrisées par les apprenants au cours des enseignements. Malheureusement, les enseignants ne le font pas. Cela signifie que les apprenants vont avancer de classes avec cette lacune qui n'a pas été comblée juste dès le début de la première année post fondamentale, par son enseignant.

En outre, lors des observations des pratiques de classe, nous avons constaté que les apprenants ne maitrisent pas les classes grammaticales en classe lors de leurs enseignements. Autrement dit, ils ne les distinguent pas ou les confondent lorsqu'elles sont employées dans des phrases complexes. C'est le cas des adjectifs, des adverbes, des prépositions et des noms (Tableau n°6) dans les exercices proposés respectivement par les E1, E2, E3 et E4. Cette confusion des classes grammaticales vient expliquer que ces notions n'ont pas été consolidées dans les classes antérieures, c'est-à-dire que les apprenants accusent le manque des prérequis en classes grammaticales. Et cela, va freiner la réutilisation des classes grammaticales dans des situations d'intégration. Du côté des enseignants, les résultats des observations des classes ont révélé que nul ne contextualise ses enseignements, et cela a un impact négatif sur la compréhension des classes grammaticales chez les apprenants. Le fait que l'enseignement de ces classes grammaticales n'a pas fait l'objet du paysage familier de l'enfant l'a démotivé et freiné la compréhension de ces notions effectives.

L'hypothèse selon laquelle la mauvaise exploitation des méthodes et les méthodologies par les enseignants serait l'impact majeur de la non maîtrise des compétences grammaticales en FLEa été vérifiée. En effet, 49,86%d'enseignants enquêtés confondent les méthodes et les méthodologies utilisées pour l'enseignement de la grammaire et aussi mélangent les approches actuelles, dites modernes et traditionnelles. De plus, 73,53% d'enseignants ont manifesté la méconnaissance de l'intérêt de l'approche actionnelle dans l'enseignement des classes grammaticales. Dans cette perspective, 69,53% d'enseignants font preuve d'incompréhension de l'intérêt de l'approche communicative pour l'enseignement des classes grammaticales.

En outre, 80,76% d'enseignants n'affichent pas leur ingéniosité si nous jetons un regard

scientifique et critique sur ce qui ressort de leurs productions sur les questionnaires d'enquête et ne parviennent pas à distinguer les méthodes des approches méthodologiques, ce qui revient à redouter sur leurs prestations dans les classes grammaticales. Dans cette logique, 76,92% se sont abstenus et d'autres manifestent un amalgame de deux méthodes déductives et inductives où selon la méthode inductive, on part d'un texte support ou d'une série des phrases suivies des taches proposées aux apprenants qu'ils réaliseront en autonomie, en groupes puis ensemble avec l'enseignant pour la validation de leurs productions. Notons que les apprenants en dégagent la règle générale et la synthèse. Donc, on va du particulier au général ; tandis que pour la méthode déductive, on part d'une règle générale pour formuler des exemples. Donc, on va du général au particulier. Cependant, les résultats ont montré qu'ils ont confondu ces deux méthodes. Ce qui nous conduit à justifier leur non applicabilité en classe.

Lors des observations des pratiques, les résultats du tableau n°11, montrent que 75% de nos enquêtés n'ont pratiqué pas la méthode inductive, 100%n'ont pas pratiqué la méthode déductive et 25% pratiquent la méthode expositive. Dans cette perspective, 75% de nos enquêtés ne mettent pas les apprenants en autonomie et en groupe. Ce qui a justifié la non exploitation des méthodes déductive et inductive en situation de classe.

La dernière hypothèse selon laquelle l'insuffisance des ouvrages spécialisés constituerait un défi majeur quant à l'acquisition efficace des compétences grammaticales a été confirmée. En effet, le tableau n°13 nous montrent 57,69%ne disposent pas des ouvrages de grammaire autres que les manuels rendus disponibles par le ministère dans toutes les écoles.En effet, le même cas se présente au niveau du tableau n°14 où73,07% indiquent que leurs établissements n'en disposent pas. Autrement dit, leurs bibliothèques ne sont pas alimentées en livres de grammaire. En outre, les observations nous ont montré que 75% de nos enquêtés ne disposent pas des ouvrages de grammaire lors de l'enseignement-apprentissage des classes grammaticales et 100% n'en exploitent pas lors de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier.

Face à cette situation intenable, il serait souhaitable qu'un enseignant de français possède d'autres ouvrages de grammaire pour se cultiver mais aussi compléter la matière conçue dans les manuels scolaires. Sans oublier que le gouvernement via le ministère ayant l'éducation dans ses attributions devrait prendre le devant en disponibilisant les ouvrages de grammaire aux écoles qui n'en disposent pas, mais également en alimentant des bibliothèques de la plupart des établissements

scolaires. Mais, en attendant que cela ne soit encore fait, les écoles ou les enseignants de français peuvent s'en acheter pour que les effets négatifs dus à ce manque d'ouvrages de grammaire n'occasionnent aux apprenants la non maitrise de la grammaire et des catégories grammaticales en particulier.

En définitive, le développement de la compétence grammaticale des apprenants exige une implication totale de tous les intervenants dans l'action pédagogique, il s'impose donc aux enseignants d'exploiter les approches actionnelles et communicatives visant à autonomiser l'apprenant dans la maitrise et réemploi des catégories grammaticales en situation authentique. Il s'impose aussi d'utiliser les méthodes déductives et inductives qui sont au service de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier pour que l'apprenant puisse intérioriser ces catégories grammaticales en vue de les utiliser à bon escient. En outre, pour une meilleure acquisition de ces catégories grammaticales, la mise en contexte de ces dernières devrait être une priorité, c'est ainsi que les enseignants devraient les adapter dans un paysage familier de l'enfant. Enfin, pour promouvoir le développement de la compétence grammaticale des apprenants, des formations continues dans le cadre des méthodes et méthodologies visant l'acquisition efficace de ces catégories, devraient être organisées. En attendant que ces formations soient organisées, les enseignants peuvent consulter les ouvrages y relatifs ou s'autoformer via l'internet.

Au terme de ce travail, nous pensons que nous avons contribué à l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des catégories grammaticales en particulier. Cependant, nous ne prétendons pas avoir épuisé un tel sujet aussi vaste et complexe. Le champ à exploiter reste ouvert pour d'autres chercheurs qui pourront se focaliser sur les modalités pratiques de l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales pour le développement de l'oral lors de l'exploitation des situations d'intégration.

Suggestions

Nous adressons nos suggestions à l'endroit de :

- du gouvernement via le ministère ayant l'éducation nationale dans ses attributions, d'organiser, à l'endroit des enseignants, des formations continues sur l'enseignement-apprentissages des catégories grammaticales. Ces formations se focaliseraient sur les méthodes actives (déductive et inductive) et les approches méthodologiques (communicatives et actionnelles) pour combler les lacunes remarquées chez les enseignants quant à leur applicabilité et maitrise. De plus, nous suggérons que ledit ministère disponibilise des ouvrages spécialisés de grammaire aux écoles qui en ont besoin le plus , le manque de ces ouvrages présente des effets négatifs sur l'enseignement-apprentissage des catégories grammaticales chez les enseignants et les apprenants.
- des enseignants de français, de développer l'esprit de recherche sur différentes ressources à l'instar de l'internet pour s'autoformer pour étendre et compléter les connaissances sur les méthodes adoptées. En attendant que des ouvrages spécialisés de grammaire soient disponibilisés par l'autorité supérieure, les enseignants pourront s'en acheter pour minimiser les effets causés par ce manque client des ouvrages de grammaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARRIVE, M. & al. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* Paris : CLE international, coll. DLE.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Didier.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.

BUYSSENS, E. (1975). *Les catégories grammaticales du français*. Bruxelles : Éditions de l'Université.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

CHETIOUI, C. & LEONETTI, A. (2011) : CNED Alliance Française Paris Île de France préparation au DAEFLE à distance Enseigner la grammaire en FLE – coursCommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf [consulté le 15 Mars 2023].

CHATOLLES, M. (2009). *La grammaire en contexte : présentation de la grammaire française*. Paris :Librairie Vuibert.

CLAUDE, G. (2020). *Méthodes inductives et déductives : définition, méthodologie et exemple*, https://www.scribbr.fr/méthodologie/méthodes-inductives déductives/,consultéle15/6/2023à11h25min.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* : apprendre, enseigner, évaluer**.** Paris : Les Éditions Didier.

CONSTANT, A. (2011). *Nouvelle grammaire et enseignants de français langue seconde : mémoire :* Université du Québec à Montréal.

COURTILLON, J. (2001). « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative » in*Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 n°122, p.153-164.

CREISSELS, D. (2006a). *Syntaxe générale, une introduction typologique1.catégories et constructions.* Paris : Lavoisier.

CREISSELS, D. (2006b). *Syntaxe générale, une introduction typologique2.La phrase*. Paris : Lavoisier.

CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, Collection FLE.

DEKETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*.Bruxelles : DeBoeck-wesmael.

DIK, S. & HENGEVELD, K. (1997). *The theory of functional grammar.* Berlin: Mouton de Gruyster.

DUBOIS, J. (1973). *Dictionnaire de Linguistique.* Paris : Librairie Larousse.

EL FITOURI, I. (2003). « Le point didactique. Enseigner la grammaire du français aujourd'hui. Grammaire et didactique du français » in*Le français dans le monde*, N° 328, p. 25-27.

FOUGEROUSE, M-C. (2001). « L'enseignement de la grammaire en classe de Français langue étrangère » in*Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 – nº 122, p.165-178.

FOUGEROUSE, M-C. (2010). « La grammaire : quels enjeux ? » in *Le français en action*, Supplément En direct de l'APPF, décembre 2010/1, p. 25-34.

FUCHS, V. & MELEUC, S. (2004). *Linguistique française : français langue étrangère*. Paris: Peter Lang Gmbh.

Germain, C. & Seguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Paris: CLÉ Internationale.

GILBERT, L. & al, (1971). *Grand Larousse de langue française*. Paris : Larousse.

GOOSSE, A. (1986). *Le bon usage. Grammaire française*. Paris : Duculot.

GREVISSE, M. (1980). *Le bon usage. Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux : Duculot.

GREVISSE, M. (2005) : *Le petit Grevisse. Grammaire française.* Paris : De boeck.

HOTYAT, F. & DELPINE-MESSE. (1993). *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*. Paris : Edition Labor.

JAVEAU, C. (1971).*L'enquêteparquestionnaire*.Bruxelles : Editionsdel'UniversitédeBruxelles.

KATIHABWA, J. (2010).*Impactdidactiquede lanonmaitrisedufrançaissurlaréussitescolairedansles classesducycle inférieurduBurundi*. MémoiredeMaster.Bujumbura : UB

LAFON, R. (1991). *Vocabulaire de psychologie et de la psychiatrie de l'enfant*, 6ème édition. Paris : PUF.

LEMENER, E. &OPPENCHAIM, N. (2018). « L'intérêtscientifiqued'unedémarcheparticipative. Le cas d'une enquête par questionnaire avec des personnes anciennement sanslogement»in*Recherchesparticipatives*,Volume25, numéro2Université duQuébec,Montréal.

LIRIA, P.&LACAN, L. (2009). *L'approcheactionnelledansl'enseignementdeslangues*. Paris : Maisondeslangues.

MARTINET, A. &al. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.

MEFTP (2017), *Guide de l'enseignant, deuxième année post-fondamentale, sections langues en Français*, Bujumbura.

MOUNIN, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.

MUCCHIELLI, R. (1993). *Lequestionnairedansl'enquêtepsychosociale*. Paris : PUF.

PICCARDO, E. (2014). « Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche »,

POLISANO, K. (2018). *CoursdeStatistiquesniveauL1-L2*. Licence(en France) : UniversitéGrenobleAlpes,présenté comme exigence partielle de la maitrise linguistique. Université du Québec à Montréal.[Enligne]: http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/.

PUREN, C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives en didactique des languescultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3/2002, p. 55-71, Association française des Professeurs de Langues vivantes. [En ligne] : https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 [consulté le 16 Mars 2023].

REY, A. (1970). *La lexicologie: lecture*. Klincksieck : Université de Californie.

REY, A. (1991). *Dictionnaire d'aujourd'hui*. Paris : Le Robert.

RIEGEL, M. (1994) : *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

ROBERT, J-P. (2007) : *Dictionnaire pratique de didactique du Fle.* 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Ophrys, p. 98-101.

ROBERTE & al. (167). *Le petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquisdansl'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

SANTACROCE, M. (1999). *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère. Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III - Sorbonne nouvelle.

TAGLIANTE, C. (1999). *La classe de langue*. Paris : CLE International

THIBERT, R. (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école », Dossier d'actualité n° 58 – novembre 2010, [En ligne] : http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/58- novembre-2010.php [consulté le 28 février 2023].

TOMASSONE R. (2008). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.

WAGNER R, L. & PINCHON, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne.* Paris : Hachette.

WILMET, M. (2003). *Grammaire Critique du Français*. Bruxelles : Duculot.

ANNEXES

1. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DE LA SECTION LANGUES DU CYCLE POST FONDAMENTAL.

I. Présentation du répondant

A. Nom de l'établissement où vous enseignez le français……....

B. Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

II. Questionnaire proprement dit

1. Quel est votre niveau de formation ?

A. IPA/ENS V ☐ B. IPA/ENS III ☐ C. BAC II ☐ D. LL fra ☐
E. LL africaines ☐ F. Master en DLE ☐

2. Etes-vous fier d'enseigner le français ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

3. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant de français ?

A.1à 5ans ☐ B.5à10 ans ☐ C.10à15 ans ☐

D. Autres.....

4. Parmi les classes grammaticales vues depuis le cycle fondamental, où s'observent beaucoup des lacunes des apprenants ?

R.....

5. D'après vous, quelle est l'origine de ces lacunes ou insuffisances?

R.....
.....

6. Quelle grammaire privilégiez-vous lors de l'enseignement d'une notion donnée (cas des classes grammaticales) ?

A. Grammaire isolée du sens ☐ B. Grammaire contextualisée ☐

C. Autres.....

7. Au niveau de la grammaire contextualisée, comment vous procédez pour expliquer cette notion ?

R.....

.....

8. Selon vous, quelle différence pouvez-vous établir entre une phrase et un énoncé pour faire comprendre les deux notions aux apprenants ?

R.....

.....

9. Quelles sont les approches méthodologiques auxquelles vous faites recours le plus souvent lors de l'enseignement de la grammaire ?

R.....

.....

10. Quelles sont les méthodes que vous employez lorsque vous enseignez la grammaire en général et les classes grammaticales en particulier ?

R.....

.....11. Quel est l'intérêt de :

a) L'approche actionnelle dans l'enseignement des classes grammaticales ?

R.....

.....

b) L'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire ?

R.....

.....

12. Comment appliquez-vous les méthodes déductives et inductives quand vous enseignez la grammaire ?

R.....

.....

13. Quand vous préparez une leçon de grammaire, avez-vous des ouvrages qui vous servent de références en dehors du guide de l'enseignant et du cahier des supports-élèves ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

C. Si oui, lesquels ?

R.....

14. Sur votre établissement scolaire, avez-vous des ouvrages suffisants et spécialisés de la grammaire française?

A. Oui ☐ B. Non ☐

C. Si oui, lesquels?

R.....

2. GRILLE DES LEÇONS D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

1. Stratégies d'enseignement des classes grammaticales

1.	Méthode utilisée	Inductive
		Déductive
		Expositive
2.	L'enseignant fait travailler les apprenants en autonomie puis en groupe	
3.	Utilisation des approches actionnelles et communicatives	

2. Enseignement et degré de maîtrise des classes grammaticales

4.	Maîtrise de l'emploi des classes grammaticales dans les phrases	Adjectif
		Adverbe
		Préposition
		Nom
5.	La contextualisation de l'enseignement des classes grammaticales	

3. Exploitation par l'enseignant des ouvrages de grammaire destinés à l'enseignement des classes grammaticales

6.	L'enseignant dispose des ouvrages de grammaire lors de l'enseignement des classes grammaticales
7.	L'enseignant exploite des ouvrages spécialisés lors de l'enseignement des classes grammaticales

3. Outil pour la recherche documentaire

Etat des lieux de l'A-E des catégories grammaticales

1	Volume horaire	
2	Méthodologie utilisée	
3	Support utilisé	
4	Activités préconisées	
	Ressource abordées	Activités prévues