

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS
Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme
De MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**LE DEPLIANT PSEUDO-AUTHENTIQUE :
OUTIL PEDAGOGIQUE DANS L'APPROPRIATION DE
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE**

**Cas de la deuxième année moyenne SAAD BEN LACHEHEB
M'SILA**

Directeur de recherche :

Mr. DAKHIA MOUNIR

Présenté par :

MAHDID HAFIDA

Promotion : Juin 2013

Tables des matières

Remerciements.....	3
Dédicace.....	4
Introduction générale.....	8
Chapitre I : la place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement	
Introduction :.....	12
I.1.la méthodologie traditionnelle :.....	12
I.2. la méthodologie directe :.....	15
I.3. la méthodologie active:.....	19
I.4. la méthodologie audio-orale :.....	21
I.5. la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (sgav) :.....	24
I.6. l'approche communicative :.....	27
I.7.tableau récapitulatif de l'historique et de la place de la grammaire.....	31
conclusion :.....	31
Chapitre II :l'orthographe grammaticale dans la pédagogie du projet	
II.1. l'orthographe grammaticale:.....	36
II.2. les documents authentiques :.....	37
II.2.1.les différents types de documents authentiques ?.....	39
II.2.2.les caractéristiques d'un document authentique... ..	40
II.3.La pédagogie du projet.....	41
II.3.1.les caractéristiques de la pédagogie du projet :.....	41
II.3.1.1.qui peut accéderà cette pédagogie?.....	41
II.3.1.2.les avantages et les inconvénients de la pédagogie :.....	42

II.3.2. le rôle de l'enseignant?.....	44
II.3.2.1.les caractéristiques du projet.....	45
II.3.2.2.l'évaluation du projet.....	46
II.3.2.3.les types de projets en FLE :.....	49
II.4.les types d'activité dans le projet :.....	49
conclusion :.....	54
Chapitre III : le cadre pratique du projet	
Introduction :.....	57
I.la première étape : « détermination du besoin ».....	57
II.deuxième étape : « la résolution du problème ».....	73
III.étape trois : « l'évaluation de la progression ».....	79
Conclusion :.....	81
Conclusion générale :.....	83
La bibliographie.....	85
Annexe :.....	86

Introduction générale :

Les documents entourent la vie de chacun de nous (livre, journal, dépliant, ordonnance ...). Toutes les nations ont des documents soit religieux, traditionnels, juridiques, accompagnant toutes les grandes dates et les petits moments de la vie, exprimant des sentiments, des pensées, des mœurs et des valeurs d'un peuple.

Le document fait partie du patrimoine d'un peuple, témoignant de tous les grands événements historiques : guerres, conflits sociaux, modes. Il est le reflet précis et évocateur d'une culture et d'une époque, nous permettant de les comprendre de l'intérieur, tel que le dépliant comme document authentique qui fait partie de notre vie (touristique, administratif,...).

Cette étude s'intéresse à la place et à la valeur du dépliant fabriqué (pseudo-authentique) dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Le terme de document authentique, dans l'apprentissage des langues étrangères est apparu avec les méthodologies audio-visuelles.

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une approche communicative de l'enseignement du français langue étrangère, plus précisément en Algérie. L'objectif de cette approche est l'acquisition d'une compétence de communication. L'approche communicative se donne pour objectif de faire acquérir à l'apprenant la langue dans la variété de ses registres et usages.

Les principes clés de cette approche sont présentés plus en détail dans le premier Chapitre, le cadrage théorique de l'étude actuelle.

L'étude se concentre sur un groupe expérimental de 20 apprenants, de collège de Saad- Benlachheb à la commune de Ain el Riche wilaya de

M'Sila, à 70 km de Boussaâda et de 140 km de M'Sila. Ces apprenants, âgés de 12 à 14 ans sont en deuxième année moyenne. Le groupe expérimental d'apprenants est un groupe mixte, composé de 10 filles et de 10 garçons.

La première raison qui nous motive dans cette étude est dans le fait que le dépliant puisse être considéré comme produit créatif et artistique. Et pour une deuxième raison, la confection d'un dépliant pseudo- authentique comme outil pédagogique dans l'apprentissage de la grammaire est une nouvelle manière d'enseigner la grammaire.

L'expérimentation envisagée dans la présente étude découle de l'utilisation de la pédagogie du projet comme méthode d'aboutissement à notre objectif. Notre étude donne l'occasion d'examiner les apports pédagogiques du dépliant, insérée dans la progression d'un cours de FLE. Donc notre problématique est posée la suivante : le dépliant pseudo-authentique aide-t-il à l'appropriation de l'orthographe grammaticale?

Nous supposons à cette problématique l'hypothèse suivante : les informations brèves et concises contenues dans le dépliant facilitent l'appropriation de l'information donnée par le dépliant authentique comme support et outil idéal pour rendre l'information plus vivante et réelle à l'apportée de tout le monde.

Le paradigme des recherches est qualitatif et quantitatif. Ces approches méthodologiques sont appropriées pour évaluer la validité de certaines suppositions, théories, affirmations ou généralisations dans un contexte réel. Les recherches ont été entreprises dans l'environnement naturel, dans la progression normale des cours de FLE. La démarche a été basée sur une réflexion de la théorie de projet dans la classe de français

langue étrangère, une mise en pratique de cette théorie, suivie par une appréciation de la pratique.

La présente étude a pour but de s'interroger sur l'exploitation de la fonction didactique du dépliant pseudo-authentique comme outil pédagogique et quels sont ses apports dans un cours de grammaire.

Nous présenterons dans le premier chapitre la place de la grammaire dans les différentes méthodologies, pour savoir comment ces dernières entament l'apprentissage de la grammaire, dans le deuxième chapitre nous avancerons la place de l'orthographe grammaticale dans la pédagogie du projet et des notions sur les documents authentiques.

En revanche, le troisième chapitre s'intéresse au cadre pratique du projet, le processus de l'expérience d'un cours de grammaire à partir d'une activité inscrite dans la pédagogie du projet pour la fabrication de dépliant d'orthographe grammaticale comme produit final, et le dépliant en tant qu'outil pédagogique.

On y trouve le résumé du projet de la recherche empirique ayant recueilli les résultats du test de progression et la comparaison avec les résultats du test du niveau du pré enquête. Une analyse critique de la mise en œuvre des activités qui permet d'aborder l'utilisation du dépliant sous l'angle de l'apprentissage est présentée dans le chapitre III sous forme de séquences qui sont le cadre pratique de projet. Le bilan du projet est représenté dans le troisième chapitre.

INTRODUCTION :

L'enseignement d'une langue étrangère est difficile à acquérir ses normes et encore plus difficile. De ce fait, beaucoup de recherches ont été faites pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères. Et comme les normes sont le secret d'une expression (orale/écrite) correcte d'une langue étrangère, nous avancerons dans ce premier chapitre la place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le but est de savoir comment se déroule l'enseignement de la grammaire selon chaque méthodologies et compris l'approche communicative.

I.1.LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE :

(Est notamment appelée méthodologie classique ou méthodologie de la grammaire –traduction) fut largement adoptée dans le XVIII^e et la première moitié du XIX^e siècle. Et beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

Les objectifs fondamentaux de cette méthodologieselon **Pierre Martinez**:« [...] tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés. »¹Y compris que la culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère. De ce fait,elle se fondait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan.

¹MARTINEZ, Pierre, « La didactique des langues étrangères », PUF, *Que sais-je ?*, France, Quatrième édition, 2006, P49.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

Donc par équation logique, l'apprentissage d'une langue étrangère selon la méthodologie traditionnelle est égal à l'apprentissage de la langue soutenue (des auteurs littéraires). **Pierre Martinez**, en définissant la méthodologie traditionnelle dans son livre la *didactique des langues étrangères*, confirme cette équation dans le passage suivant : « *Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître. Mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs. Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires.* »²

Pour aboutir à l'apprentissage de la langue étrangère (selon la méthodologie traditionnelle), la langue était décortiquée et présentée sous forme de règles grammaticales et d'exceptions. Ces règles, elles sont à apprendre par cœur.

La méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. « *Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représente les objectifs immédiats : liste de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme (« Dites- ne dites pas »).* »³

Au XVIII^e, la grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Les instruments sont connus : d'un côté, un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une

²MARTINEZ, Pierre, Op. Cit, P.49

³Ibid, P 49

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

description cohérente du système de la langue. De l'autre côté, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs, accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle.

Sur cette méthodologie **Pierre Martinez** donne son point de vue dans ce qui suit : « *L'approche est très analytique et les outils privilégiés seront les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivants : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices, et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où long s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le « thème d'imitation ».* »⁴ Et il ajoute qu'on est donc bien dans une *pédagogie du modèle*, où lecture, version ; thème se font sous la direction attentive de l'enseignant.

Au XIX^e, l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de langue étrangère et le traduire « mot à mot » dans la langue maternelle était le point de départ d'une « étude théorique de la grammaire ». La grammaire n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage par conséquent les point grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

D'un point de vue didactique, il est vrai que l'enseignant selon la méthodologie traditionnelle ne possédait pas de manuel et par conséquent, il pouvait choisir lui-même les textes, mais l'utilisation d'un texte d'une difficulté grammaticale et lexicale

⁴MARTINEZ, Pierre, Op. Cit, P 50.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

poussait les apprenants au refus de l'apprentissage de la langue étrangère car c'est difficile.

Donc c'est grâce à ce manque des manuelles que l'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir, il posait les questions et corrigeait les réponses, il choisissait les textes et préparait les exercices. Ce pouvoir du savoir donna à l'enseignant le titre de « Maître ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du l'enseignant vers les élèves. L'erreur et l'hésitation était refusées et possibles de punition pour outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mot présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. Le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves. Remise en question, la méthodologie traditionnelle.

D'après l'historique avancé au-dessus, la place de la grammaire est primordiale dans l'enseignement des langues étrangères. Selon cette méthodologie l'apprentissage d'une langue étrangère se faisait de la manière suivante : énoncer des règles, illustrations et traduction des exemples (donnés par l'enseignant(le maître)), vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.

I.2. LA METHODOLOGIE DIRECTE :

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle.

Dès la fin du XX^e siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe « [...] - son nom l'indique - se caractérise d'abord par un refus, dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, de cet exercice « indirecte » qu'est la traduction. »⁵ elle recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles.

La méthodologie constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant « On se propose de placer l'élève dans un « bain de langage » et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi « naturelles » que possible : on pense que, de même que l'enfant apprend sa langue naturellement à force d'y être exposé, de même le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignant lui donne l'occasion d'une pratique constante. »⁶

De cette définition les principes fondamentaux qui la définissent sont :

⁵ALI BOUACHA, Abdelmadjid , « *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques, pratiques dans la classe* » , Hachette, Quatrième édition, France, 1983,P 42.

⁶ALI BOUACHA , Abdelmadjid, Op. Cit, P42.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. (Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.)
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. (On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".)
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode **directe, active et orale**.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions de l'enseignant afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode orale était donc pratique.

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé".

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Dans la méthode active on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes :

- La méthode interrogative est un système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.
- La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.
- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique.
- La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.
- L'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

En bref, le critique que nous pouvons avancer sur cette méthodologie est celui du **Ali Bouacha** : « [...] si cette démarche pédagogique relève, en partie et dans les meilleurs cas, dans des méthodes actives, la manière dont elle se propose d'être directe et naturelle ne va pas sans soulever des difficultés théoriques quant au modèle linguistique et à la conception de l'apprentissage. »⁷

D'après l'historique avancé au-dessus, la place de la grammaire dans la méthodologie directe était présentée sous forme d'une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue maternelle. Dans cette approche l'orale a une place prioritaire par rapport à l'écrit.

I.3. LA METHODOLOGIE ACTIVE:

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe, certains demandèrent de mettre en place un compromis entre le traditionnel et le moderne et cela a donné naissance en 1920 à **la méthodologie active** qui a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960. (On la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale").

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

⁷ALI BOUACHA, Abdelmadjid, Op. Cita. P 43.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique.

Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

Cependant, ils ne sont pas allés jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

Ils ont opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on avait de nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

La place de la grammaire dans cette méthodologie présentait selon une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

I.4. LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE :

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé **la méthode audio-orale (MAO)** : qui se basait sur :

- une théorie du langage : **la linguistique structurale distributionnelle**
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : **le behaviorisme.**

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Autrement dit, il s'agissait d'enseigner à *comprendre, à parler, à lire et à écrire* dans la langue étrangère. Cet ordre permettra de développer chez l'élève, en commençant par l'aspect oral, les quatre skills (habiletés).

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral « *la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les*

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire intervient dès que les moyens linguistiques en sont assurés. »⁸

. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que l'enseignant communique uniquement dans la langue étrangère.

La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la M.A.O. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre.

La méthode audio-orale se caractérise par :

- une approche contrastive,
- une priorité accordée à l'oral avec l'aide du magnétophone et peut être du laboratoire de langue,
- des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle,
- un vocabulaire restreint aux besoins immédiats de la leçon.

Autrement dit, la langue étrangère est présentée par des dialogues élaborés en fonction d'une progression. Chaque phase comprend une structure qui va servir de modèle pour la production de nouvelles phrases, par des opérations de substitution ou de transformation qui assuraient la généralisation de la structure apprise ("pattern")

⁸RIDCHARDS ; RODGERS, Cité par, MARTINEZ, Pierre, Op. Cita, P 55.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

La traduction n'était pas bien acceptée. La répétition intensive assure la compréhension, sans pour autant s'intéresser à la grammaire ni discuter les structures grammaticales. On ne demande à l'élève que la pratique des substitutions (lexicales, morphosyntaxiques) des transformations (pronominalisation, passivation, etc.) à partir de patterns drills, ou exercices structuraux.

Ces derniers sont censés renforcer et automatiser les opérations de substitution et de transformation pour permettre de généraliser l'apprentissage au-delà de ce qui est appris.

Le travail syntaxique est centré exclusivement sur la phrase sans solliciter l'intervention de l'élève pour une analyse réflexive. On trouve ici aussi la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe. De littérature, il n'en était même pas question. Cette méthode fut cependant très contestée aux USA et en Europe.

Les apprenants s'ennuyaient: la manipulation des formes étrangères de manière automatique ne permet pas de communiquer dans une situation réelle, car les exercices proposés sont fastidieux et peu motivants.

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

Dans cette méthodologie audio-orale la place de la grammaire est sous forme d'exercices structuraux, de substitution ou de transformation de la structure modèle. L'a mémorisation ou la fixation des règles se fait par l'automation. Dans cette méthodologie y a pas d'analyse ni réflexion.

I.5. LA METHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE (SGAV) :

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figolé par le ministère de l'Education qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (Centre de **R**echerche et d'**É**tude pour la **D**iffusion du **F**rançais) en deux listes:

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique : pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode **SGAV** (**structuro-globale audio-visuelle**). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de **l'image** et du **son**. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et son utilisation.

La méthodologie **SGAV** repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image*.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

La méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

La place de la grammaire dans cette méthodologie est sous forme de la grammaire inductive, implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation par transposition.

I.6. L'APPROCHE COMMUNICATIVE :

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérerait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens : public composé d'adultes, principalement de migrants. Grâce aux crédits attribués par l'Etat suite à la loi sur la formation continue et pour la première fois en didactique des langues, on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.

La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. 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.

La proxe communicative 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

Chapitre I La place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement

d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace. De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

La place de la grammaire selon l'approche communicative se résume en : conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explication par l'enseignant. Systématiquement des acquis.

I.7.TABLEAU RECAPITULATIF DE L'HISTORIQUE ET DE LA PLACE DE LA GRAMMAIRE :

Le tableau résume toutes les méthodologies et leurs caractéristiques : période, objectif général, public visé, théories sous-jacentes, statut de l'enseignant, statut des langues, place de l'oral et de l'écrit, place de la grammaire, richesse du lexique, progression et supports d'activités. (Voir pages : 32.33.34)

Conclusion :

D'après ce panorama historique, la grammaire était présente dans toutes les méthodologies d'enseignement apprentissage y compris l'approche communicative. La seule différence est la façon d'entamer l'apprentissage et le degré de l'importance donné par chaque méthodologie à la grammaire.

INTRODUCTION :

Dans le processus de compréhension, les connaissances linguistiques, et plus particulièrement les connaissances en orthographe grammaticale, sont déterminantes

Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les apprenants à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit. L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite.

Elle est mise au service de la lecture et de l'écriture; et, dans ce dernier domaine, une attention particulière est portée sur les faits linguistiques porteurs de sens. Ces compétences linguistiques peuvent alors être travaillées en classe grâce à la simulation du groupe à travers, par exemple, des documents authentiques dans le cadre de la pédagogie du projet.

Donc, dans ce deuxième chapitre nous verrons quelques notions sur l'orthographe grammaticale, les documents authentiques et la pédagogie du projet.

II.1. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE :

L'orthographe grammaticale se distingue de l'orthographe lexicale. Elle est déterminée par des règles dont l'apprentissage exige une analyse morphosyntaxique de la phrase. L'orthographe grammaticale regroupe les formes verbales (radicaux, modes,

temps) ; l'accord dans le groupe nominal, dans la phrase verbale et dans le texte ; les marques de l'énonciation (je suis venu/je suis venue) ; les marques du genre et du nombre ; la segmentation et l'homophonie (sait/s'est/ses/ces/c'est).

Pour chaque énoncé il faut reconstruire la forme graphique qui convient, c'est-à-dire l'orthographe, la forme droite, correcte, selon les normes définies par sa culture.

L'orthographe de la langue française est difficile à apprendre à sa dimension phonographique déséquilibrée, autrement dit on compte plusieurs signes graphiques pour un phonème : ce qui explique que dans les débuts d'apprentissage, certains scripteurs aient recours à la prononciation d'un mot et l'écrivent « comme ça se prononce », ou qu'ils assimilent une graphie sans savoir que cette graphie change sans orthographe pour une fonction grammaticale pour marquer le nombre, le genre, le temps, le mode, la personne.

II.2. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES :

Les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues au cours de la décennie 1970 lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV.

Selon le dictionnaire de didactique des langues de **R.Galisson** et **D.Coste** l'adjectif *authentique* : « [...] se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la

classe, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle. »¹

Depuis, leur utilisation dans une classe de langue les documents authentiques ont ouvert beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel. Le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives, ce que confirme la définition suivante : « *Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents bruts, élaborés par des francophones pour des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. »²* .

Le document authentique est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases

¹GALISSON,Robert; COSTE, Daniel, « *dictionnaire de didactique des langues* », Hachette, Paris, 1976.p59.

²CUQ,Jean-pierre ;Gruca, Isabelle, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* »,Presses universitaires de Grenoble, la France, 2005, p 431.

pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant. » (Robert, 2002 : p.14) selon des critères linguistiques et pédagogiques.

II.2.1.LES DIFFERENTS TYPES DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES ?

Nous allons tirer les types de documents authentiques de la définition suivante: « [...] un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels,[...] : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuillets ,etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui aillent textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.)[...] ».³

Donc un document authentique peut être un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision ou de cinéma, un imprimé administratif,

³CUQ, Jean-pierre ;Gruca, Isabelle,Op.Cit, Pp 431-432.

un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo de famille ou de monuments, de rues, un bulletin de météo, une chanson, un film ou documentaire, un emploi du temps, des résultats sportifs, une critique littéraire, des extraits vidéo d'émissions télévisées, de livres, etc. Et nous avons d'autres types de documents authentiques selon **R. Galisson et D.Coste** sont : « *Un extrait de conversation enregistrée, [...], une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, une réclame, [...], sont des documents authentiques.* »⁴

II.2.2.LES CARACTERISTIQUES D'UN DOCUMENT AUTHENTIQUE :

De la remarque avancée par **R.Galisson et D.Coste** dans le passage suivant : « *Comme la plupart des documents authentiques sont arrachés au support situationnel dans lequel il fonctionne normalement, leur emploi dans la classe est forcément lié à une situation fictive ou même artificielle ; il n'y a donc d'authentique que le document* ».⁵ Nous avancerons les caractéristiques d'un document authentique dans le tableau suivant :

<i>Les caractéristiques d'un document authentique</i>
<i>Utilisé dans une classe de langue</i>
1-pas de support situationnel réel.
2-emploi fictif au artificiel de la situation réelle du document.
3-le document garde toujours son authenticité.

⁵GALISSON, Robert, Op. Cit, P 59.

II.3.LA PEDAGOGIE DU PROJET :

« Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie :le projet (en tant que dynamique) est le but. »⁶

d'après cette définition de la pédagogie du projet Lebrun nous informe que l'utilisation de cette dernière dans le processus d'enseignement apprentissage aide l'étudiant à acquérir des outils méthodologiques qui vont par suite l'aider à être autonome de se mettre en projet, de se construire un projet (d'étude, de vie...).

II.3.1.LES CARACTERISTIQUES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET :

Nous empruntons les caractéristiques du Lebrun :

« - dans la pédagogie du projet, l'étudiant produit aussi quelque chose : son (nouveau) projet ; l'accent est mis sur la démarche mais cela ne veut pas dire qu'il n'y pas de but, de produit ;

-la pédagogie du projet est peu représentée dans les enseignements, que ce soit au niveau scolaire ou au niveau universitaire. »⁷

II.3.1.1.QUI PEUT ACCEDER A CETTE PEDAGOGIE?

L'être humain fonctionne par anticipation, il aspire, prévoit, planifie, s'organise pour arriver à ses fins; c'est dans la nature même

⁶LEBRUN, Marcel, « *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* », De Boeck université, Première édition, Bruxelles, 2002, P 158.

⁷LEBRUN, Marcel, Op. Cit, P 159.

de tout individu de se mobiliser pour un projet qui l'intéresse.

Appliqué au contexte pédagogique, *l'aspect affectif et personnel du projet est le principe de base pour l'intérêt que va apporter l'étudiant à un projet*. Pour cette raison, un projet doit permettre à l'étudiant ou à l'équipe une certaine latitude dans le choix du sujet ou du point de vue traité. Si le projet ne fait pas vibrer il risque de rester en plan et de ne pas susciter la mobilisation étudiante.

L'autre principe, celui-ci lié au cadre de l'enseignement, est que le projet permette à l'apprenant *d'acquérir des savoirs significatifs*, liés à la formation qu'il reçoit.

II.3.1.2.LES AVANTAGES ET LES INCONVENIENTS DE LA PEDAGOGIE :

D'après le tableau⁸ de *V.H.TOCHON* :

- les avantages de la pédagogie sont :
 - elle n'atomise pas l'apprenant à une situation problématique à résoudre ;
 - l'apprenant ne développe pas les contenus pour eux-mêmes, mais découvre leur finalité en les employant dans une action ;
 - elle lit les contenus de différentes disciplines dans une thématique comme occasionnant le transfert, développe des capacités instrumentales et des démarches procédurales de haut niveau.
 - c'est une psychologie de l'épanouissement du rôle reproducteur de

⁸TOCHON, François-Victor, cité par, Bordallo, Isabelle ; Ginestet, Jean-Paul, «*Pour une pédagogie du projet* », Hachette, Paris, 1993. P 74.

l'éducation.

- Et les inconvénients sont :

-la globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières :

-les contenus sont parfois négligés ;

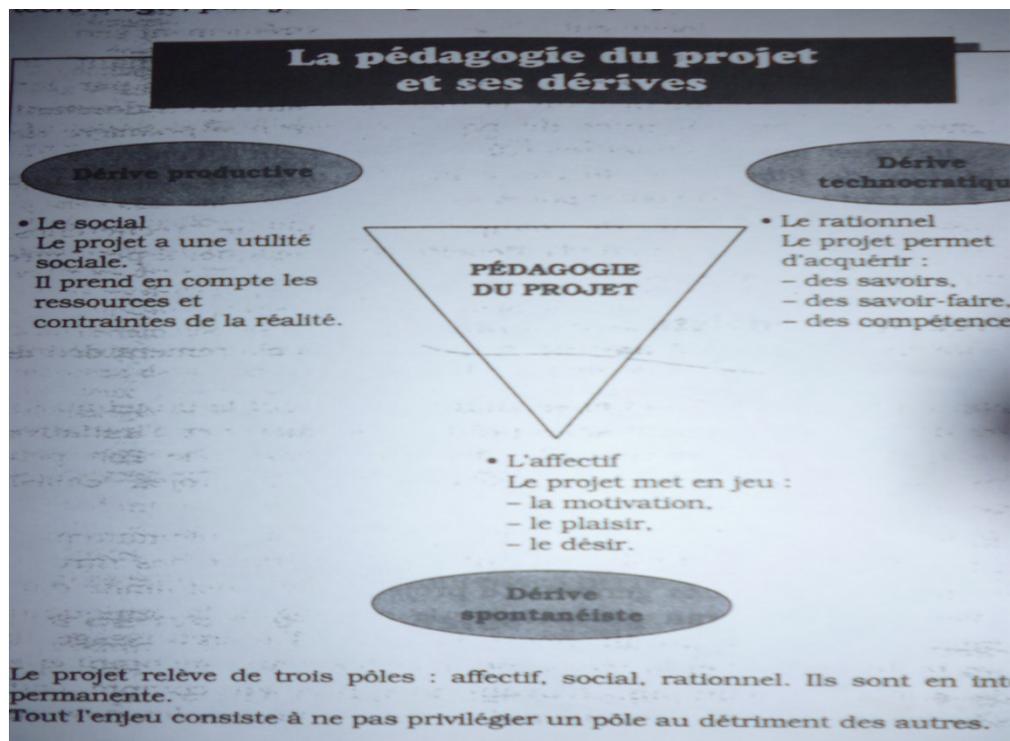
-l'apprentissage par la découverte peut s'avérer long et coûteux ;

-les déviations idéologiques sont possible ;

-le modèle est vague et manque de rigueur ;

-il est nécessaire à l'apprenant de passer rapidement de l'expérience sur le terrain à une phase de métacognition.

Les avantages pourront être résumés dans le schéma⁹ suivant :



⁹BORDALLO, Isabelle ; GINESTET, Jean-Paul, Op.cit. P 12.

II.3.2. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT?

D'abord, c'est *l'enseignant qui choisit la pertinence de cette approche* et en *planifie* les objectifs, la durée, les étapes, les thématiques. L'enseignant *fournit les grilles*, les repères, *le matériel, les ressources*.

Pendant que les étudiants travaillent à leur projet, l'enseignant les guide, encadre et évalue; son expertise est autant sollicitée dans ce cadre pédagogique que pour un enseignement magistral, par exemple.

Il y a trois étapes à considérer pour le professeur dans le développement d'un projet pédagogique.

- (1) D'abord il faut *s'interroger sur la pertinence de cette pédagogie* en rapport avec l'objectif ou la compétence à acquérir, puis ensuite, planifier très étroitement les phases du projet, car celui-ci peut à tout moment s'effondrer faute de participant!
- (2) La deuxième étape est *l'encadrement des étudiants* durant la réalisation du projet, ce qui implique une présence en face à face et ou une réponse rapide par courriel ou autrement à toute question qui peut survenir et pour laquelle l'étudiant est anxieux.
- (3) La dernière étape est la *finalisation et la présentation du projet*. Celui-ci doit aboutir dans la forme qui a été souhaitée et entendue au départ, mais il arrive que des impromptus, des incontournables surviennent. Que faire? Le professeur doit prévoir ces situations et apporter une solution. Pour ce qui est

de la présentation du projet, elle se doit d'avoir le décorum, la mise en place et la structure de réflexion et de métaréflexion nécessaire.

Le but de cette stratégie est de *permettre aux étudiants de vivre une expérience quasi professionnelle* en suivant les étapes de planification, de préproductions, de production et de mise en route.

Il faut compter que cette pédagogie fait appel à l'attitude de coopération. Le « vivre ensemble », avec toute l'adaptabilité qu'il impose, est un aspect de la valeur pédagogique de cette stratégie d'enseignement.

II.3.2.1.LES CARACTERISTIQUES DU PROJET :

Nous empruntons les caractéristiques du *Lebrun*¹⁰ :

Le projet

-est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, conflit socio-cognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.) soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus) ;

-fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création ;

-fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus

¹⁰LEBRUN, Marcel, Op.cit, P 160.

explicite entre enseignant et étudiants ;

-suscite de l'intérêt et de la motivation car il articule un but et les moyens pour y arriver ;

-aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel...);

-permet à l'élève

- *l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;*
- *l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par les réponses engendrées par le processus du projet ;*
- *l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;*

-est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures.

II.3.2.2.L'évaluation du projet :

Trois types d'évaluation sont primordiaux :

1- **L'évaluation diagnostique :** est réalisée en début d'apprentissage, et tente d'évaluer les savoirs et savoir-faire d'un apprenant avant le projet.

2- **L'évaluation formative :** plus fréquente et immédiate, s'efforce de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui permettre de s'y retrouver, en comprenant ses erreurs et en devenant capable de les dépasser.

3- **L'évaluation sommative :** intervient pour juger des compétences

acquises : elle établit le degré d'atteinte des objectifs et vérifie l'effectivité de l'apprentissage dans un contexte différent. Pour ce type d'évaluation, on peut demander des exercices écrits, un exposé oral par exemple, permettant de vérifier les acquis individuels, etc. projet permet d'appriivoiser l'inconnu pour le rendre connu.

- C'est une démarche créative,
- à durée définie,
- avec un résultat accessible,
- comportant des phases d'apprentissage (individuelles et collectives),
- enfin une valorisation du résultat et des compétences est imposable.

Un projet se déroule en quatre (04) phases :

- **Projection** : c'est prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité du projet et de relever un défi.
- **Planification**: c'est élaborer et préparer le projet par l'enseignant en utilisant un plan de travail, en répartissant en groupes les stagiaires tout en définissant leurs tâches. C'est aussi la phase de lister le matériel et les outils nécessaires.
- **Réalisation** : c'est une phase où se combinent les temps d'apprentissage et d'accomplissement des activités.
- **Évaluation** : moment où on apprécie le résultat du projet, et les savoirs faire ainsi que les compétences acquises.

Le temps de réalisation : moment où le groupe effectue sa tâche sans intervention directe du **formateur** (autonomie);

Le temps didactique : moment où les stagiaires bâtissent les savoirs nécessaires à la réalisation avec l'aide du **formateur**. Ils effectuent un va-et-vient entre l'action et la pensée, la théorie et la pratique ;

Le temps pédagogique : moment où **stagiaires et formateurs** donnent du sens au temps de réalisation et au temps didactique. Faire réfléchir les stagiaires (métacognition) pour formaliser les nouveaux savoirs, prendre conscience de leur place dans l'ensemble du projet par rapport aux objectifs.

Donc les fonctions de la pédagogie du projet en français langue étrangère sont:

1- *Une fonction synergique: le projet implique et engage les apprenants*, notamment les élèves en difficultés....

2- *Une fonction sociale interactive/ «sociabilisante»: Le projet amène les apprenants à s'envisager comme partenaires*, puisqu' ils vont travailler sur un produit unique, réalisé et finalisé collectivement.

3- *Une fonction pédagogique* : Le projet leur permet aussi de mobiliser la somme de leurs savoirs/savoir-faire/savoir-être, d'utiliser leurs acquis et d'y remédier en contexte.

4- *Une fonction créative* : Le projet fait appel à l'imagination et à la créativité des apprenants.

5- *Une fonction formative (en termes d'organisation):* les élèves apprennent à gérer, organiser leurs tâches et leur temps.

6- *Une fonction évaluative* : C'est aussi le moment où l'enseignant se rend compte des compétences acquises de ses apprenants. Il peut évaluer de manière moins scolaire (évaluation plus formative) les acquis.

7- *Une fonction stratégique* : L'apprenant fait face à un certain nombre de problèmes à résoudre lors de la réalisation du projet. S'il peine linguistiquement par exemple, il se tournera immédiatement

vers une autre personne du groupe afin de ne pas retarder le processus et mettre en péril le projet final.

II.3.2.3. Les types de projets en FLE :

1- Les productions destinées à être écoulées sur le marché :

Repas d'un restaurant d'école, production d'un élevage, d'un objet artisanal, service, enquête...

2- **Les produits médiatiques** : films, court-métrages, montages diapos, roman-photo, cédéroms, pièces de théâtre, saynètes, expositions, sites Internet, blogs, écriture de nouvelles à plusieurs mains...

3- **Les actions tournées vers le groupe** lui-même tout en favorisant un contact avec le monde extérieur: voyages, jumelages, échanges scolaires, découverte en contexte d'un musée, d'une entreprise...

Les projets tournés vers la réalisation d'un produit médiatique ou les échanges correspondent davantage aux attentes d'un enseignant en FLE.

II.4. LES TYPES D'ACTIVITE DANS LE PROJET :

Si l'on tente de répartir les tâches selon les trois types d'activités (production, compréhension, activités intuitionnelles ou métalinguistiques) on obtient selon **R. Porquier**¹¹ le recensement suivant :

a. Production : répétition (orale ou écrite) ; transcodage (dictée ou

¹¹BESSE, Henri ; REMY, Porquier, « *Grammaires et didactique des langues* », Didier, France, 1991. P 258.

lecture oralisée); transformation ou manipulation d'énoncés sous forme d'exercices systématiques ou non ; paraphrase ; réécriture orale ou écrite, à partir d'énoncés oraux ou écrits (comme dans la mise au discours indirect ou au discours rapproché) ; traduction de la langue maternelle en langue seconde ; expression libre orale ou écrite avec consignes et support (visuel , écrit, audio-visuel) ou sans consignes et/ ou sans support.

b. Compréhension : compréhension orale ou écrite (écoute ou lecture sans ou avec production ; paraphrase ; prise de notes, résumé ou compte-rendu ; traduction de la langue maternelle vers la langue seconde ; réponses à des questions ; classement de phrases ou d'énoncés synonymiques ; exercices à trous ou complétion de phrase ; recherche de contexte ou de situation appropriés à des énoncés ; association d'énoncés avec les images correspondantes, etc.

c. Activités intuitionnelles ou métalinguistiques : choix de synonymes ou de paraphrases dans des exercices ou tests à « choix multiple », avec ou sans texte-support ; classement ou analyse de phrases ou d'énoncés ; jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité ; identification d'erreurs ; auto-correction ; auto-paraphrase ; commentaires métalinguistiques divers, etc.

Les simulations sont très importantes dans les activités de l'enseignement donc leur utilisation dans un projet stimulent l'apprenant à être active lors des activités d'un projet.

Des remarques sont avancées par H.Besse et R.Porquier

Sur les simulations qui sont :

« Ces techniques ne sont pas nouvelles puisqu'elles étaient déjà recommandées par les tenants de la méthode directe [...]. »¹²

Dans ce passage les didacticiens parlent sur les jeux et simulations comme des anciens techniques et qui ont été déjà utilisés.

Distinction de quatre types de simulation :

L'étude de cas

L'étude de cas est une activité élaborée par la Business School de Harvard, vers 1914, aux États-Unis, qui permet d'appliquer des connaissances théoriques à un cas particulier en utilisant la participation de chaque membre d'un groupe. Une activité d'étude de cas comporte généralement quatre phases : 1) analyse de la situation ; 2) recherche des vrais enjeux ; 3) élaboration de solutions optimales ; 4) ébauche des actions à entreprendre. Il n'y a pas de corrigé type, une discussion sur les effets des solutions choisies faisant office d'évaluation. Dans un souci de clarification, il n'est pas inutile de préciser qu'une telle activité sert parfois de préalable au jeu de rôle en tant que prérequis, mais qu'elle ne peut en aucun cas se substituer à lui ; elle ne s'inscrit donc pas à plein dans le cadre des simulations, à la différence des trois activités décrites ci-dessous.

Le jeu de rôle

La paternité de l'activité de jeu de rôle est à attribuer au sociologue et médecin psychiatre autrichien Moreno : habité par des rôles différents (passés, présents et virtuels) réactivés selon les circonstances et les interlocuteurs, tout homme aurait besoin de

¹²BESSE, Henri ; REMY, Porquier, Op. Cit, P 171.

jeux de rôle et de psychodrame pour devenir "acteur en situation", expliciter ces différents rôles et évacuer ainsi traumatismes et chocs mal assimilés. Épuré de toute visée analytique, le jeu de rôle en classe de langues est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles : il appartient à la famille des simulations et consiste pour un formateur à faire reproduire, en salle, une situation vraisemblable de face à face en partie imprévisible - entretien ou réunion - durant laquelle les personnes jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario (Proust, Posse, 1991). Un jeu de rôle comprend souvent trois phases (Tabensky, 1997) : 1) la mise en train ou échauffement ; 2) le jeu ou action ; 3) le retour au groupe ou synthèse.

L'évaluation du jeu de rôle est effectuée sous la forme d'un dialogue commenté en groupe qui permet une analyse des conduites en termes de stratégies.

La simulation

À la différence du jeu de rôle, plutôt destiné à un public de non-natifs et de non-experts, la simulation s'oriente vers la vie professionnelle. C'est un dispositif structuré simple ou complexe, construit par un formateur, dont la fonction est de reproduire, en salle ou de manière portable, une situation (ou un ensemble structuré de situations) semblable à celle que devra affronter un apprenant après sa formation. Tout comme les jeux d'entreprise, son origine remonterait à 1811 avec l'élaboration par le Prussien von Reiswitz de l'ancêtre de ce qui deviendra le kriegspiel des écoles militaires : la mise au point d'une maquette et d'une règle du jeu permettant de simuler une bataille.

Une simulation, en milieu guidé, comporte trois phases

(Jones, 1992) : 1) le *briefing* qui consiste à expliquer ce qu'est une simulation ; 2) l'action ; 3) le *debriefing* qui est un commentaire en groupe sur les productions analysées à différents niveaux et qui tient lieu d'évaluation de l'activité.

La simulation globale

Enfin, à plus grande échelle, l'on trouve les simulations globales, élaborées par le Belc (Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger), dans les années 1970. L'objectif des simulations globales est l'autonomie de l'apprenant dans différentes situations de communication. Les simulations globales offrent l'avantage de passer par le fondement de l'écrit, de faire préparer les jeux de rôle éventuels par une série d'activités permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages et aux situations (Yaiche, 1996). Un tel événement est structuré en quatre grands moments : 1) l'établissement de l'environnement et du décor ; 2) l'établissement des identités fictives ; 3) les interactions ordinaires ; 4) une phase écrite, consignante les événements. Dans une telle activité, l'enseignant doit d'emblée clarifier les conditions de l'évaluation, en précisant quand, comment, pourquoi et sur quels types d'exercices et de capacités les productions des apprenants vont être évaluées.

Le tableau suivant synthétise le déroulement des différentes phases d'activités telles qu'elles sont mises en place dans les jeux de rôles, les simulations et les simulations globales.

« *Mise en regard des phases de trois activités communicatives*¹³ » :

¹³ [http : // www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr), consulté le 16 Avril 2013.

	Jeu de rôle (selon Tabensky 1997)	Simulation (selon Jones, 1992)	Simulation globale (selon Yaiche, 1996)
Première phase	Mise en train ou échauffement	<i>Briefing</i> : expliquer ce qu'est une simulation	Établissement de l'environnement et du décor Établissement des identités fictives
Deuxième phase	Jeu ou action	Action	Interactions
Troisième phase	Retour au groupe de synthèse	<i>Debriefing</i> : commentaires sur les productions	Traces écrite

L'avantage des activités de simulation globale est qu'elles peuvent être mises en place dans différentes situations d'enseignement/apprentissage, de FLE et sur objectifs de spécialité ou non ; leur inconvénient majeur est l'investissement en temps et en moyens humains : coordination d'une équipe pédagogique, complexité du travail des enseignants.

CONCLUSION :

De ce que nous avons avancé dans ce deuxième chapitre le rôle de l'enseignant est capital et que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ce n'est pas de quelque chose de facile.

Donc faire stimuler les apprenants pour acquérir l'orthographe grammaticale d'une manière ou autre est l'une des responsabilités de l'enseignant vers ses apprenants.

Pour ces raisons nous avons fait une petite expérience sur le terrain concernant une idée : faire acquérir l'orthographe grammaticale dans une pédagogie du projet, à travers l'élaboration d'un document pseudo- authentique (un dépliant) comme support stimulant et outil pédagogie d'apprentissage. Et ce que nous avancerons dans le troisième chapitre.

INTRODUCTION :

D’après les deux chapitres théoriques , notre projet s’inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet qui vise l’acquisition de l’orthographe grammaticale en réalisant un dépliant pseudo-authentique qui va être par la suite un outil pédagogique dans l’appropriation de l’orthographe grammaticale.

Alors, dans ce qui suit nous avancerons toutes les étapes de la réalisation du projet.

I.LA PREMIERE ETAPE : « détermination du besoin »

Pour déterminer les besoins des apprenants nous avons fait une pré-enquête sur le terrain.

D’après avoir l’autorisation (voir photo numéro un) du directeur (collège *Saad Ben L’acheb* à Ain el Riche à 140 Km de la wilaya de *M’Sila*) nous avons pu faire notre enquête sur un public de *deuxième année moyenne* le vingt décembre 2012.

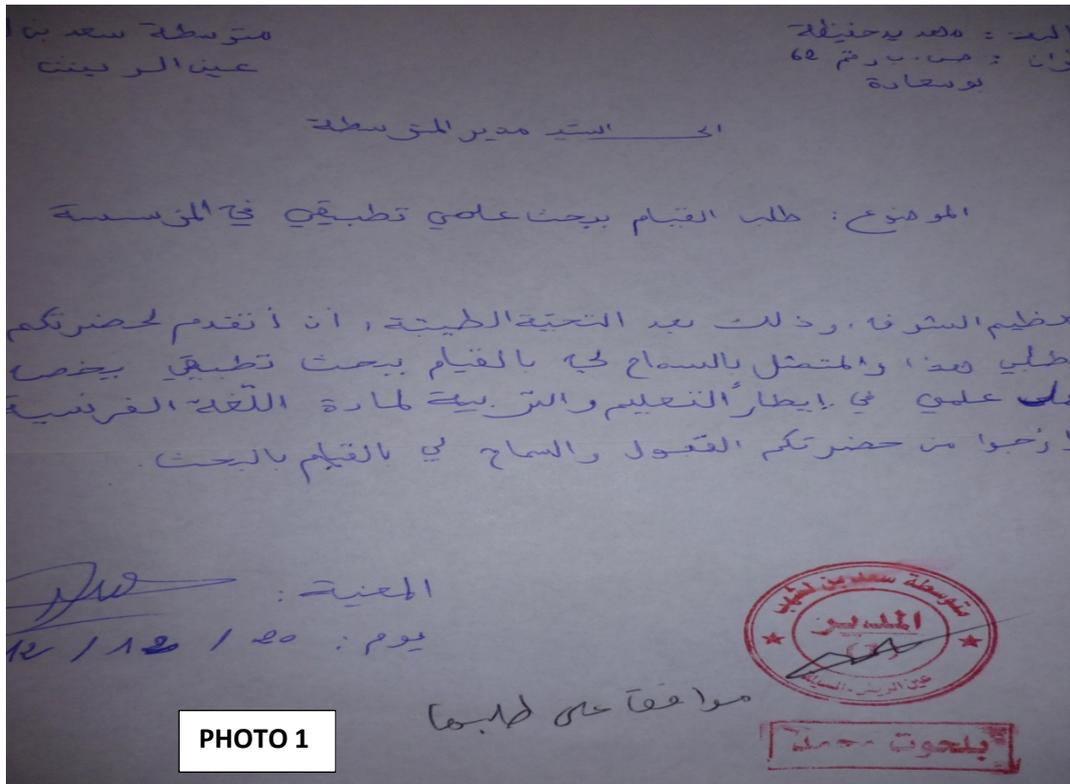


PHOTO 1

La dictée est l'activité que nous avons utilisé sur **33 apprenants** pour collecter des données dans le but de les analyser plus tard.

Mais avant de commencer la dictée nous avons suivi les étapes suivantes :

-Etape une : « Une préparation psychologique »(05 min)

A/qui suis-je :

B/justification de ma présence : « je suis là pour une recherche scientifique pour vous aider à dépasser vos problèmes d'écriture en langue française » ;

C/demande de permission de travail : « je ne suis pas là pour vous juger ni pour vous noter »,« pour réussir cette recherche scientifique j'ai besoin de vous ». « Acceptez-vous le travaille avec moi ? ».

-Etape deux : « préparation à la quête des donnés »:(03 min)

Après avoir l'accord des apprenants, j'ai les préparé à la quête des données, de prendre des « double- feuilles » / « feuille» et « d'écrire les phrases suivantes ».

-Etape trois : « la dictée » (35 min).

Après avoir assuré que tous les apprenants possédaient le matériel qu'il faut pour écrire (stylo, feuille) j'ai commencé la dictée qui a duré 35 minutes.

L'ANALYSE DES COPIES ET LES RESULTATS :

D'après l'analyse des 33 copies (voir annexe) les résultats obtenues sont:

Phrase(1) : « *Cette fille est belle.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge /	fausse en gras	de réponses
Apprenant 1 :satte	x	
Apprenant 2 :cettex		
Apprenant 3 :cate	x	
Apprenant 4 :cate	x	
Apprenant 5 :sate	x	
Apprenant 6 :sat	x	
Apprenant 7 :sat	x	
Apprenant 8 :sat	x	
Apprenant 9 :sat	x	
Apprenant 10 :sant x		
Apprenant 11 :sat		x
Apprenant 12 :sart	x	
Apprenant 13 :cat	x	
Apprenant 14 : cet x		
Apprenant 15 :st	x	
Apprenant 16 :sat	x	
Apprenant 17 :cet	x	
Apprenant 18 :cat	x	
Apprenant 19 :cet x		
Apprenant 20 :cette	x	
Apprenant 21 :cett		x
Apprenant 22 :sat	x	
Apprenant 23 :sotte	x	
Apprenant 24 :ceutte	x	

Apprenant 25: ce t		x	
Apprenant 26 : est			x
Apprenant 27 : sa t i ba le s	x		
Apprenant 28 : ca tte		x	
Apprenant 29 : sa t		x	
Apprenant 30 : ca t	x		
Apprenant 31 : co tte			x
Apprenant 32 : ca te			x
Apprenant 33: st			x

02 / 31

D’après ce tableau les résultats de l’orthographe grammaticale (« Cette » dans la première phrase) sont : deux réponses justes sur 33 prouvent que les apprenants ont des difficultés au niveau de l’orthographe grammaticale concernant : l’accord du genre et l’orthographe du mot cette(C+E+T+T+E).

Phrase(2) : « *Cet homme est beau.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge / fausse en gras	de réponses	
Apprenant 1 : sa t	x	
Apprenant 2 : sa ttex		
Apprenant 3 : ca te		x
Apprenant 4 : ca te		x
Apprenant 5 : sa te		x
Apprenant 6 : sa t		x

D'après le tableau les résultats de l'orthographe grammaticale(« **Cet** » dans la deuxième phrase)son :**zéro réponse juste sur 33**,confirment ce que nous avons constaté dans le premier tableau que les apprenants ont des difficultés au niveau de l'orthographe grammaticale concernant : **l'accord du genre et l'orthographe du mot cet(C+E+T).**

Phrase(3) : « *Tues malade.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge /	fausse en gras	de réponses
Apprenant 1 :	iu x	
Apprenant 2 :	es x	
Apprenant 3 :	iu x	
Apprenant 4 :	iumalade x	
Apprenant 5 :	ua x	
Apprenant 6 :	es x	
Apprenant 7 :	ie x	
Apprenant 8 :	imalade x	
Apprenant 9 :	in x	
Apprenant10 :	emalade x	
Apprenant 11:	et x	
Apprenant 12 :	imald x	
Apprenant 13 :	! x	
Apprenant14:	i x	
Apprenant 15 :	i	x

Apprenant 16 :	et x	
Apprenant 17 :	et	x
Apprenant 18 :	itx	
Apprenant 19 :	est	x
Apprenant 20 :	i	x
Apprenant 21 :	i x	
Apprenant 22 :	eeex	
Apprenant 23 :	eeex	
Apprenant 24 :	au x	
Apprenant 25 :	i x	
Apprenant 26 :	eus x	
Apprenant 27 :	i	x
Apprenant 28 :	es x	
Apprenant 29 :	é	x
Apprenant 30 :	tiumlages x	
Apprenant 31 :	ui x	
Apprenant 32 :	et x	
Apprenant 33 :	un x	

03 / 30

D'après le tableau les résultats de l'orthographe grammaticale (« **Es** » dans la troisième phrase) sont : **trois réponses justes sur 33**, indiquent que les apprenants ont des difficultés en conjugaison et au niveau de **l'orthographe du verbe conjugué (E+S)**.

Phrase(4) : « *Mohamed est malade.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge / fausse en gras	de réponses	
Apprenant 1 :	iu	x
Apprenant 2 :	es	x
Apprenant 3 :	iu	x
Apprenant 4 :	iumalade	x
Apprenant 5 :	un	x
Apprenant 6 :	est	x
Apprenant 7 :	ie	x
Apprenant 8 :	i	x
Apprenant 9 :	in	x
Apprenant 10 :	e	x
Apprenant 11 :	et	x
Apprenant 12 :	i x	
Apprenant 13 :	! x	
Apprenant 14 :	i	x
Apprenant 15 :	est x	
Apprenant 16 :	et	x
Apprenant 17 :	et	x
Apprenant 18 :	it x	
Apprenant 19 :	est x	
Apprenant 20 :	i	x
Apprenant 21 :	i	x
Apprenant 22 :	estx	
Apprenant 23 :	est x	
Apprenant 24 :	au	x
Apprenant 25 :	i	x
Apprenant 26 :	es	x

Apprenant 27 :	i	x	
Apprenant 28 :	_		x
Apprenant 29 :	et	x	
Apprenant 30 :	nu	x	
Apprenant 31 :	_	x	
Apprenant 32 :	et		x
Apprenant 33 :	un		x
05 / 28			

D'après le tableau les résultats de l'orthographe grammaticale (« Est » dans la quatrième phrase), sont : **cinq réponses justes sur 33**, confirment les apprenants ont des difficultés en conjugaison et de l'accord. Donc ils ont un vrai problème d'orthographe grammaticale.

Phrase(5) : « *Aminet Mohamed sont malades.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge / fausse en gras	de réponses	
Apprenant 1 :	ou	x
Apprenant 2 :	et x	
Apprenant 3 :	iu	x
Apprenant 4 :	iu	x
Apprenant 5 :	i	x
Apprenant 6 :	et	x
Apprenant 7 :	ie x	
Apprenant 8 :	_ x	

Apprenant 9 :	un			x
Apprenant 10 :	e			x
Apprenant 11 :	un			x
Apprenant 12 :	i			x
Apprenant 13 :	! x			
Apprenant 14 :	i			x
Apprenant 15 :	et			x
Apprenant 16 :	et		x	
Apprenant 17 :	et		x	
Apprenant 18 :	it		x	
Apprenant 19 :	est	x		
Apprenant 20 :	et		x	
Apprenant 21 :	it	x		
Apprenant 22 :	eu	x		
Apprenant 23 :	_	x		
Apprenant 24 :	it		x	
Apprenant 25 :	i			x
Apprenant 26 :	eis	x		
Apprenant 27 :	i	x		
Apprenant 28 :	_			x
Apprenant 29 :	e	x		
Apprenant 30 :	i	x		
Apprenant 31 :	_			x
Apprenant 32 :	es	x		
Apprenant 33 :	un			x

D'après le tableau les résultats de l'orthographe :(« Et » dans la cinquième phrase) sont : six réponses justes sur 33, l'ignorance de l'orthographe de la conjonction « et », de plus le mélange entre le verbe (est/es) donnent une vision claire sur les difficultés de l'orthographe grammaticale chez ces apprenants.

Phrase(6) : « Mohamed habite à Ain El Riche. »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge /	fausse en gras	de réponses
Apprenant 1 :	a	x
Apprenant 2 :	à x	
Apprenant 3 :	a	x
Apprenant 4 :	a x	
Apprenant 5 :	_ x	
Apprenant 6 :	a	x
Apprenant 7 :	a	x
Apprenant 8 :	a x	
Apprenant 9 :	_ x	
Apprenant 10 :	a x	
Apprenant 11 :	_ x	
Apprenant 12 :	a x	
Apprenant 13 :	ax	
Apprenant 14 :	a x	
Apprenant 15 :	ax	
Apprenant 16 :	_ x	
Apprenant 17 :	à x	
Apprenant 18 :	a x	

Apprenant 19	_ x	
Apprenant 20:	a x	
Apprenant 21 :	a x	
Apprenant 22 :	_ x	
Apprenant 23:	_ x	
Apprenant 24 a	x	
Apprenant 25	_ x	
Apprenant 26	_ x	
Apprenant 27	ax	
Apprenant 28 :	a x	
Apprenant 29 :	a x	
Apprenant 30 :	a x	
Apprenant 31 :	a x	
Apprenant 32 :	a x	
Apprenant 33:	a x	
02/31		

D’après le tableau les résultats de l’orthographe :(« À » **dans la sixième phrase**) sont : **deux réponses justes sur 33**, indiquent que les apprenants ont des difficultés de distinguer entre le verbe conjugué « a » et la **préposition** « à ».

Phrase(7) : « Amina *a* malàla tête. »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge / fausse en gras	de réponses	
Apprenant 1 :	a x	
Apprenant 2 :	àx	

Apprenant 3 :	à x	
Apprenant 4 :	ax	
Apprenant 5 :	à x	
Apprenant 6 :	ax	
Apprenant 7 :	à	x
Apprenant 8 :	ax	
Apprenant 9 :	a x	
Apprenant 10 :	–	x
Apprenant 11 :	–	x
Apprenant 12 :	amal	x
Apprenant 13 :	_x	
Apprenant 14 :	amala	x
Apprenant 15 :	amalg	
Apprenant 16 :	–	x
Apprenant 17 :	àx	
Apprenant 18 :	a x	
Apprenant 19 :	etx	
Apprenant 20 :	amalg x	
Apprenant 21 :	a x	
Apprenant 22 :	à x	
Apprenant 23 :	amal x	
Apprenant 24 :	à	x
Apprenant 25 :	–	x
Apprenant 26 :	a x	
Apprenant 27 :	_x	
Apprenant 28 :	ax	
Apprenant 29 :	amal	x
Apprenant 30 :	amal	x
Apprenant 31 :	amal	x

Apprenant 32 : amal	x	
Apprenant 33: à		x
09/24		

D’après le tableau les résultats de l’orthographe (« A » dans la septième phrase) sont : neuf réponses justes sur 33, la confusion entre la préposition et le verbe est très claire dans les deux tableaux (de la phrase 06 est de la phrase 07), selon ces résultats les apprenants sont en difficultés.

Phrase(8) : « *On sonne à la porte.* »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge /	fausse en gras	de réponses
Apprenant 1 :	on x	
Apprenant 2 :	ontx	
Apprenant 3 :	onx	
Apprenant 4 :	oux	
Apprenant 5 :	ont x	
Apprenant 6 :	onx	
Apprenant 7 :	on x	
Apprenant 8 :	_x	
Apprenant 9 :	ont x	
Apprenant10 :	ou	x
Apprenant 11:	on x	
Apprenant 12 :	on x	
Apprenant 13	enx	

Apprenant 14:	oix		
Apprenant 15	_x		
Apprenant 16	one x		
Apprenant 17	onx		
Apprenant 18	_x		
Apprenant 19	onx		
Apprenant 20:	on		x
Apprenant 21	_ x		
Apprenant 22	ost x		
Apprenant 23:	en x		
Apprenant 24	on		x
Apprenant 25	ou x		
Apprenant 26	emex		
Apprenant 27	oinx		
Apprenant 28	alx		
Apprenant 29	oo		x
Apprenant 30	ou		x
Apprenant 31	on		x
Apprenant 32	on		x
Apprenant 33:	on		x
13/20			

D'après le tableau les résultats de l'orthographe du (« On » dans la huitième phrase) sont : treize réponses justes sur 33, une confusion entre la préposition « en », le verbe « ont » et le pronom indéfini est très claire, le tableau indique les difficultés de l'orthographe grammaticale chez ces apprenants.

Phrase(9) : « On part *en* vacances demain. »

	Orthographe grammaticale	Nombre de
Juste en rouge / fausse en gras	de réponses	
Apprenant 1 :	on x	
Apprenant 2 :	onx	
Apprenant 3 :	on x	
Apprenant 4 :	on x	
Apprenant 5 :	on x	
Apprenant 6 :	on x	
Apprenant 7 :	ou x	
Apprenant 8 :	o x	
Apprenant 9 :	_ x	
Apprenant 10 :	ou x	
Apprenant 11:	on x	
Apprenant 12 :	on x	
Apprenant 13	onx	
Apprenant 14:	o x	
Apprenant 15 :	_x	
Apprenant 16 :	on x	
Apprenant 17	onx	
Apprenant 18	_ x	
Apprenant 19	enx	
Apprenant 20:	on x	
Apprenant 21 :	_ x	
Apprenant 22 :	a x	
Apprenant 23:	on x	
Apprenant 24	oun x	
Apprenant 25	ou	x

Apprenant 26	on	x	
Apprenant 27	_x		
Apprenant 28	_x		
Apprenant 29	_	x	
Apprenant 30	au	x	
Apprenant 31	on	x	
Apprenant 32	on	x	
Apprenant 33:	en	x	
02/31			

D'après le tableau les résultats (« EN» dans la neuvième phrase) sont : deux réponses justes sur 33, qui indiquent que les apprenants ont des difficultés au niveau de la préposition « en » et une confusion entre la préposition et le pronom indéfini « on » sont très claires dans les deux tableaux (de la phrase 08 est de la phrase 09).

D'après les tableaux nous avons pu savoir que les apprenants

ont des difficultés en orthographe grammaticale surtout :

1-entre : « cet » et « cette » ;

2-entre : « es », « est » et « et » ;

3-entre : « a » et « à » ;

4-entre : « on » et « en ».

Donc les apprenants ont besoin de savoir distinguer entre ces orthographe. Ils sont dans une situation de problème.

II. DEUXIÈME ÉTAPE : « la résolution du problème »

Pour résoudre ce problème d'orthographe grammaticale nous avons suivi une méthode de séquences :

SEQUENCE(1) : élaboration d'un dépliant contenant l'orthographe du « cet » et « cette »

dans cette séquence *vingt apprenants* ont participé à la réalisation de ce dépliant.

La séance à durer une heure. Pour suscité les apprenants à l'élaboration nous avons tout d'abord utiliser leurs copiesde la pré enquête. En montrant sur le tableau blanc les deux première phrases de la dictée nous avons demandé aux apprenants de corriger leurs copies en suivant bien sur l'exemple écrit sur le tableau.(pour sensibiliser l'apprenant de la faute et pour une visualisation ,identification mémorisation de l'orthographe). **Pour la majorité des apprenants l'orthographe de « cette » et compris « cet » sont une découverte.**

De ce fait nous avons demandé aux apprenants de travailler en groupe (quatre apprenants par table) pour chercher le sens du mot « ce » dans les dictionnairesvoir (photo numéro deux).



PHOTO 02

De cette petite recherche nous avons découvert que *l'utilisation du dictionnaire était pour la première fois*. Et que le dictionnaire a permis aux apprenants l'accès à l'orthographe du mot « cette » comme au mot « cet » et que l'ensemble « ce, cet, cette et ces sont des adjectifs démonstratifs.

Juste après cette activité nous avons demandé aux apprenants d'utiliser ces adjectifs dans des phrases comme un travail individuel.(voire la photo numéro03) le but de cette activité et d'installer chez l'apprenant l'esprit de la recherche pour avoir confiance en soi.



(PHOTO 03)

Et lors de l'activité nous nous sommes déplacées à travers les groupes (voir photo numéro quatre) pour orienter, courir et encourager les travaux.



(PHOTO 04)

Par la suite nous avons demandé aux apprenants de travailler en groupe(voir photo05) et de fabriquer un dépliant contenant des phrases concernant l'orthographe du « cet » et « cette ».(voir les dépliants dans l'annexe)



(PHOTO 05)

SEQUENCE(02) : élaboration d'un dépliant contenant l'orthographe du « as» , « a » et « à »

Pour cette séance nous avons gardé la même configuration de la salle (voir la photo N°06) pour ne pas bouleverser les groupes qui ont déjà travaillé ensemble dans la première fois séance.

Le déroulement de l'apprentissage du l'orthographe du « as », « a » et « à » et presque le même avec la première séance sauf qu'on a changé les dictionnaires de Larousse par les dictionnaires HACHETTE illustrés car ces derniers étaient plus facile à l'utilisation et les images rendaient les apprenants plus curieux et animés pour apprendre d'autres mots.

Autre chose pour faire comprendre aux apprenants qu'il existe une différence entre le verbe et la préposition « à » après avoir corrigé les deux phrases de la dictée (phrase 06 et 07) (dans les tableaux de l'analyse des copies au-dessus) nous avons demandé aux apprenants de conjuguer le verbe « avoir » au présent de l'indicatif sur le tableau blanc et on a signalé les deux « as » « a » par une couleur différente puis on a cherché ensemble le sens du « à » dans les dictionnaires.

Après cette recherche les apprenants ont compris que l'orthographe « à » s'appelle Préposition. De la même façon que la première séance les apprenants ont élaboré un dépliant (voir annexe) contenant des phrases avec la préposition et les verbes (as/a).



(PHOTO 06)

SEQUENCE(03) : élaboration d'un dépliant contenant l'orthographe du « et » , « es » et « est »

Nous avons suivi les mêmes étapes que la première et la deuxième séance. Sauf que nous avons utilisé la correction des phrases (03,04,05) et aussi nous avons changé le décor (voir la table ronde dans la photo 07 et 08) pour rendre l'interaction entre les

apprenants plus grande et facile d'une manière indirecte les préparés à travailler dans un groupe plus large. Comme on a utilisé la liste de la conjugaison qui existé à la fin de chaque dictionnaire.

A la fin de la séance nous avons le résultat était un dépliant de l'orthographe de « et », « et »et « est » comme prévu.



(PHOTO 07)



(PHOTO 08)

SEQUENCE(4) : élaboration d'un dépliant contenant l'orthographe du « as », « a » et « à »

La même chose pour cette séance ,correction de la phrase (08 et 09)la recherche sur la dictionnaire le sens de chaque orthographe est compris « on , en » sauf que le dépliant en final était fabriqué par tout le groupe voir annexe (20 Apprenant).

Pour plus de détail voir la vidéo et les photos dans l'annexe.

SEQUENCE(05) : L'élaboration du dépliant pseudo-authentique comme outil pédagogique dans l'appropriation de l'orthographe grammaticale qui est dans notre cas le : « est/es/et » , « as/a/à » , « on/en » et « cet/cette » . (voir annexe)

III.ETAPE TROIS : « l'évaluation de la progression »

Pour s'assurer que ce processus d'apprentissage est réussi nos avons fait un test(une dictée) est les résultats d'après l'analyse des copies(voir l'annexe) sont selon le tableau suivant :(voir le tableau au-dessous)

CONCLUSION :

En comparant les résultats des tableaux du pré-enquête et le tableau de l'analyse des copies de test nous pouvons dire que le projet a réussi en générale.

CONCLUSION GENERALE :

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de mettre en lumière la pédagogie du projet et d'atteindre notre objectif étant celui de fabriquer un dépliant pseudo-authentique d'expliquer les principes et les pistes suivies dans cette activité à prendre en considération les besoins des apprenants.

En effet, le présent travail comporte trois chapitres. A travers le premier chapitre nous avons essayé de mettre en lumière la place de la grammaire dans les différentes méthodologies pour définir l'approche dont on s'inscrit. Tandis que nous avons réservé le deuxième chapitre à l'orthographe grammaticale dans la pédagogie du projet.

Le chapitre pratique, consacré à notre expérimentation qui est le projet destiné aux apprenants de la deuxième année moyenne, un groupe expérimental école moyenne : Saad Ben l'acheb afin de répondre à notre problématique et nos hypothèses.

L'étude menée sur le public visé nous a conduit à retenir que la pédagogie du projet est un terrain très efficace pour une activité inventée par l'enseignant et pour installer chez l'apprenant des démarches techniques qui vont l'aider dans ses réalisations de futurs projets, sans l'aide de personne. Malgré cette importance c'est rare d'entendre parler sur cette pédagogie.

Après avoir analysé les réponses du test de progression, nous estimons et affirmons que les résultats obtenus de notre enquête nous amènent à confirmer nos hypothèses de départ.

Donc nous proposons de faire d'autres dépliants pseudo-authentiques comme outil pédagogique dans l'appropriation de d'autres besoins.

LA BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages et dictionnaires :

-ALI BOUACHA, Abdelmadjid, « *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques, pratiques dans les classe* », Hachette, France, 1983.

-BESSE, Henri ; PORQUIER, Rémy, « *Grammaires et didactique des langues* », Didier, 1991.

-BORDALLO, Isabelle ; GINESTET, Jean-Paul, « *Pour une pédagogie du projet* », Hachette, Paris, 1993.

- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Presse universitaire de Grenoble, France, 2005.

-LEBRUN, Marcel, « *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* », De Boeck université, Bruxelles, 2002.

-MARTINEZ, Pierre, « *La didactique des langues étrangères* », Que sais-je ?, Paris, 2006.

-GALISSION, Robert ; COSTE, Daniel, « *Dictionnaire de didactique des langues* », Hachette, Paris, 1976.

- RAYNAL, Françoise ; RIEUNIER, Alain, « *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* », Issy-les-Moulineaux, ESF, 7^{ème} édition, 2009.

Sitographie :

-[http:// www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

-<http://www.oasisFLE.com>

LES COPIES DE TEST DE LA PRÉ-ENQUÊTE :

La liste suivante présente les phrases dictées lors de la pré-enquête :

- 1- Cette fille est belle.
- 2- Cet homme est beau.
- 3- Tu es malade.
- 4- Mohamed est malade.
- 5- Amine et Mohamed sont malades.
- 6- Mohamed habite à Ain Riche.
- 7- Amina a mal à la tête
- 8- On sonne à la porte
- 9- On part en vacances demain.

LES COPIES DE TEST DE PROGRESSIONS ET LES PHRASES DICTEES

La liste suivante présente les phrases dictées lors du test de progression :

- 1- Ahmed vit en France.
- 2- On a tous besoins de l'air.
- 3- Ali va à l'école.
- 4- Cet animal appartient au Zoo.
- 5- Cette horloge.
- 6- Cette vielle est malade.
- 7- Mohamed est malade.
- 8- Orange, pomme et banane.
- 9- Tu es mon ami.

Les dépliants fabriqués lors des séquences :

Le dépliant confectionné.

Les autorisations