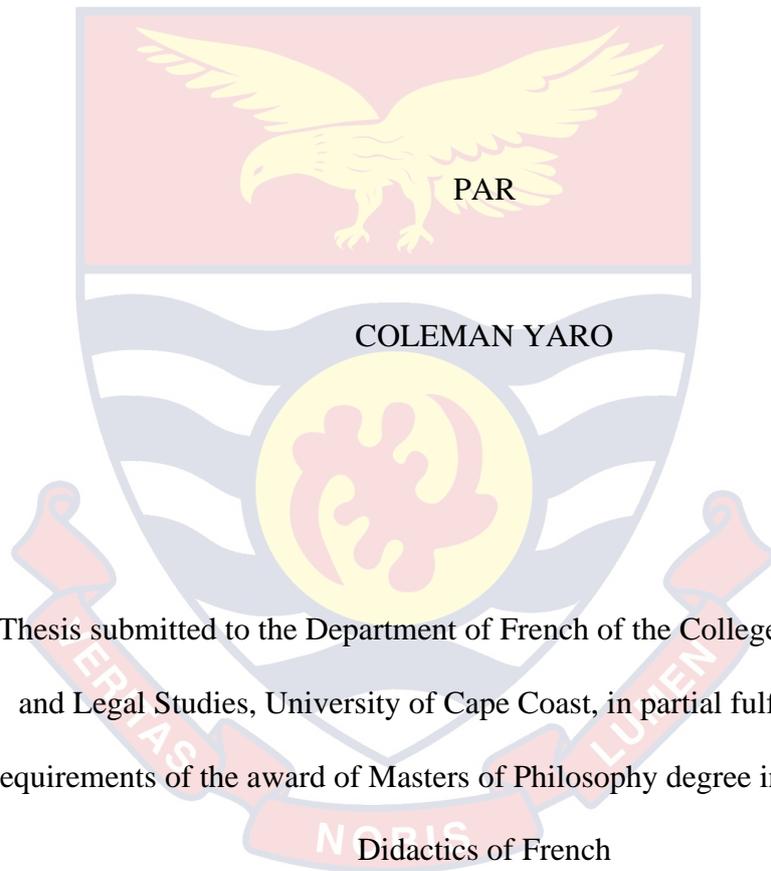


UNIVERSITY OF CAPE COAST

ANALYSE DES PROCEDES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA
GRAMMAIRE EN FLE AU NIVEAU SHS : LE CAS DE QUATRE
ECOLEES DANS LA REGION D'UPPER EAST



Thesis submitted to the Department of French of the College of Humanities
and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the
Requirements of the award of Masters of Philosophy degree in Linguistics and
Didactics of French

OCTOBER 2020

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature Date.....

Name:

Supervisors Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines of supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature Date

Name:

Co-Supervisor's signature Date

Name:

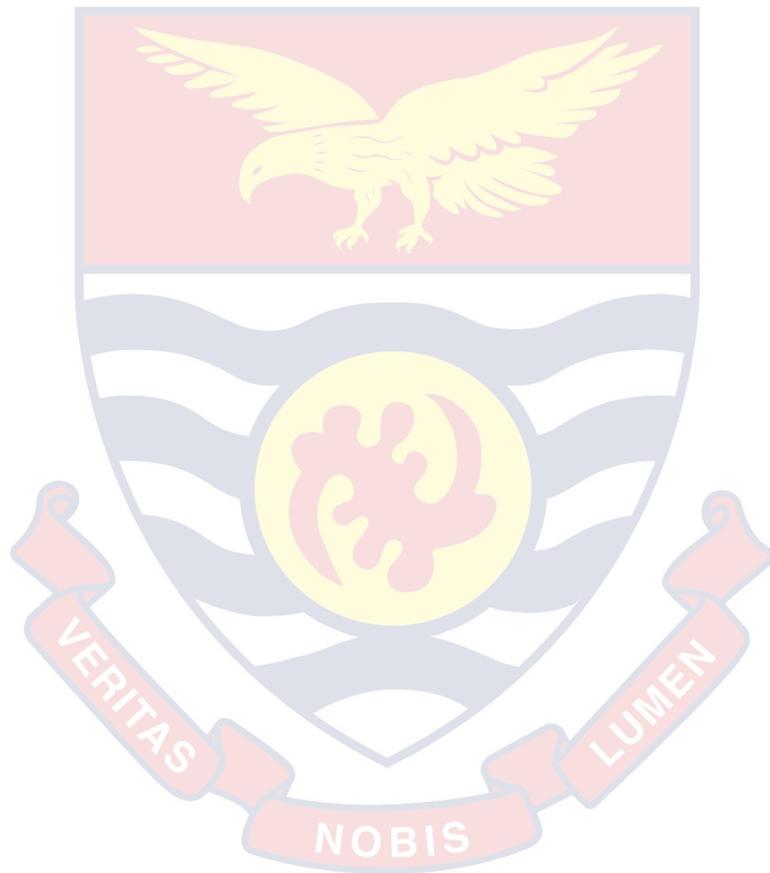
ABSTRACT

Grammar of the French language is one of the aspects that are taught at the Senior High School level. It is worthy of note that the general objectives of teaching French as indicated in the SHS syllabus is developing the communicative competence of the learner of the language. The purpose of this research is to verify the extent to which the methodological perspectives of the teacher of the grammar of French as a foreign language correspond with the main objective for the teaching of French and by extension, its grammar. The major objective for teaching of the grammar of the language, indicated in the syllabus, is the development of the communicative competence of the learner of the language orally first and then in writing. The researcher used non-participant observation and questionnaire as data collection tools. Through the observation of lessons of the four teachers, the researcher got firsthand information concerning the methodological perspectives of the teachers. Through the questionnaire, the researcher was able to solicit the opinions of the four teachers. The data collected and analysed revealed that the presentation of French grammar lessons in the four schools is limited to the rules of form and function of grammatical elements. Also, it was clearly revealed that communicative and interactive activities and tasks are conspicuously missing in the presentation of grammar in the schools in question. The recommendations derived from the results aim at positioning the teachers to consciously adopt appropriate methodologies that will lead to the realisation of the general objective for the teaching of French as a foreign language and by extension the teaching of its grammar at the SHS level.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes directeurs de mémoire, Dr. A.M.Y De-Souza et Dr. Alexander Kwawu du Département de Français à UCC pour l'orientation nécessaire qu'ils m'ont donnée tout au long du travail pour l'amener à terme.

Je tiens encore à remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur encouragement. Que Dieu vous bénisse.



DEDICACE

Je dédie ce travail à mes filles Ellen, Magdalene et Joelene.

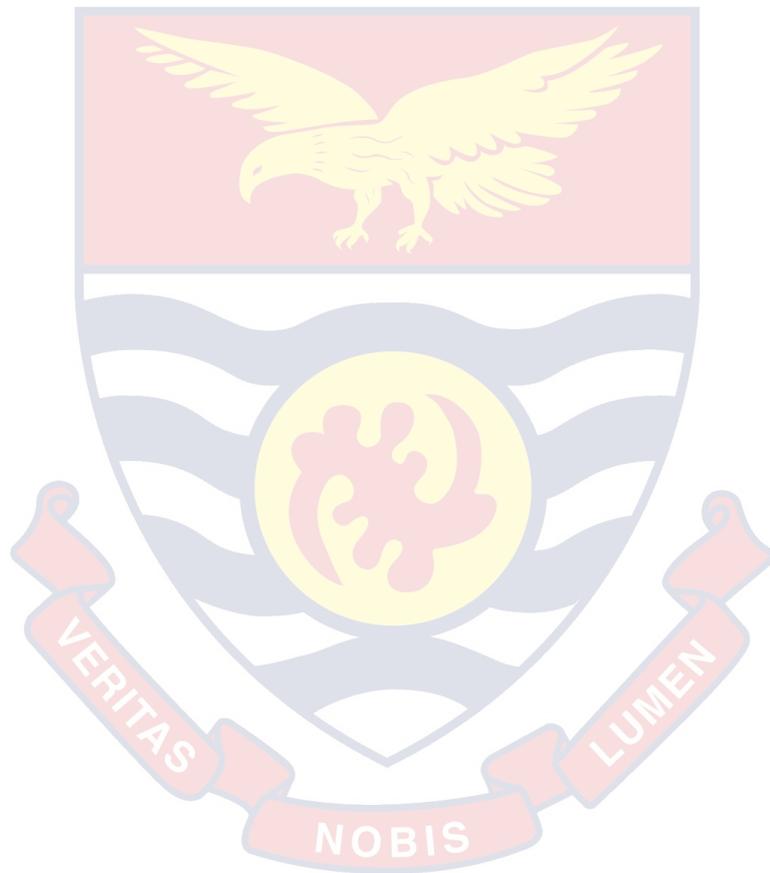


TABLE DES MATIERES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES	xii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE	
Introduction	1
Contexte de l'étude	2
Problématique	5
Questions de recherche	6
Hypothèses	7
Objectifs de l'étude	7
Objectif général	8
Objectifs Spécifiques	8
Justification du choix de sujet	8
Délimitation du Sujet	10
Délimitation des champs de l'enquête	10
Limitation	11
Plan de travail	11
CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	
Introduction	13
Cadre théorique	13

Modèle de la grammaire du sens et de l'expression de Charaudeau (1992)	14
Situation de communication	16
Modes d'organisation du discours	16
Catégories de langue	17
Texte et types de textes	19
Implication didactique du modèle de la grammaire du sens et de l'expression (Charaudeau, P. ,1992)	20
Définition des concepts	27
Notion d'approche	27
Notion de la grammaire	29
Enseignement de la grammaire	34
Traitement de la grammaire dans les méthodologies du FLE	35
Présentation de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle	35
La grammaire dans la méthodologie directe	36
La grammaire dans la méthodologie audio-orale (MAO)	37
La grammaire dans la méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV)	38
Traitement de la grammaire dans l'approche communicative (AC)	39
La grammaire dans l'approche actionnelle (AA)	40
Deux pôles d'enseignement de la grammaire : débat sens-forme	43
Notion d'enseignement	44
Notion de pratiques enseignantes	48
Notion d'évaluation	51
Focalisation de l'évaluation	52
L'évaluation et les objectifs de l'éducation	54
Enseignement de la grammaire et ses objectifs fixés dans le syllabus SHS	55

Les critères d'évaluation	57
Travaux Antérieurs	59
Conclusion partielle	64
CHAPITRE TROIS: DEMARCHES METHODOLOGIQUES	
Introduction	65
Typologie de recherche	65
Population de référence	66
Echantillonnage de la population	67
Instruments de collecte des données	68
L'observation	68
Le questionnaire	71
Plan d'analyse des données	71
La cueillette des données pendant les observations	71
Traitement et analyse des données provenant de l'observation	73
Le Questionnaire	75
Traitement et analyse des données provenant des questionnaires auprès des quatre professeurs	77
Conclusion partielle	78
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	
Introduction	79
Données provenant de l'observation non-participante	79
Données de la première phase de la grille d'observation	79
Données de la deuxième phase de la grille d'observation	83
Données de la troisième phase de la grille	86
Données de la quatrième phase de la grille d'observation	88

Analyse des données de l'observation	89
Mode de la présentation de la grammaire	90
Catégories de langue et emploi de métalangage	92
Activités de participation	93
Exercices d'évaluation	96
Données provenant des questionnaires	97
Thème 1 : Objectifs pour l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS	98
Thème 2 : mode de la présentation de la grammaire	99
Thème 3 : activités de participation	102
Thème 4 : exercices d'évaluation	102
Analyse des données des questionnaires	103
Objectifs pour l'enseignement de la grammaire du FLE	103
Mode de la présentation de la grammaire	105
Activités de participation	106
Exercices d'évaluation	107
Synthèses des données d'observation et des questionnaires	108
Validation des hypothèses	112
Conclusion partielle	114
CHAPITRE CINQ: CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DE L'ETUDE	
Introduction	115
Résumé	115
Conclusion générale	116
Recommandations	119

REFERENCES	123
ANNEXE A : GRILLE OBSERVATION	133
ANNEXE B: QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS	138
ANNEXE C: TRANSCRIPTIONS DES OBSERVATIONS DES COURS DE GRAMMAIRE DANS LES QUATRE LYCEES	141



LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 Correspondance de l'intention et les catégories de langue	18
2 Les types de textes et les modes dominants	19
3 Agencement entre les structures grammaticales et les dimensions	24
4 Tâches communicatives associées avec des structures grammaticales	25
5 Tableau de cinq pratiques d'enseignement identifiées par Peck.	50
6 Tableau présentant les grandes étapes et les éléments observables de grille d'observation (inspiré de Celce-Murcia et Hille (1998), Mackey (1994) et Côté et Tardif (2011))	70
7 Catégories et des sous éléments de l'observation	74
8 Regroupement des questions du questionnaire autour des thèmes.	77
9 Mode de présentation de la grammaire	80
10 Catégories de langue et emploi du métalangage	84
11 Activités de participation	86
12 Exercices d'évaluation	88

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES

AA	Approche Actionnelle
AC	Approche Communicative
CECR	Cadre Europeen Commun De Reference
COD	Complement D'objet Direct
CRDD	Curriculum Research and Development Division
FLE	Francais Langue Etrangere
GES	Ghana Education Service
GSE	Grammaire De Sens Et De L'expression
JHS	Junior High School
MAO	Methode Audio-Orale
SGAV	Structuro-Globale Audiovisuelle
SHS	Senior High School
SHTS	Senior High Technical School



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

Introduction

Le français est une langue étrangère qui occupe une place importante dans le cadre politique, économique, social et éducatif du Ghana compte tenu de la position géographique du pays face aux pays voisins et à ses relations internationales. Le Ghana, un pays limitrophe, est entouré des pays francophones à savoir : le Togo à l'est, le Burkina au nord et la Côte d'Ivoire à l'ouest. Cette position particulière fait que le français soit indispensable si le Ghana va réaliser la vision d'une situation de communication excellente avec ses voisins.

Selon Porcher (1995), le français demeure l'une des grandes langues de diffusion internationale. C'est l'une des langues officielles de plusieurs organisations internationales telles que l'Organisation des Nations Unies (l'ONU), le Fonds Monétaire International (le FMI), l'Union Européenne (l'UE), l'Union Africain (l'UA), et la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (la CEDEAO), pour ne citer que celles-ci. Au sein de l'ONU, le français est la deuxième langue officielle à part l'anglais, et c'est la seule langue officielle de l'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF). Que le français garde une étendue immense sur le plan international est indiscutable.

La maîtrise du français par les citoyens ghanéens aussi s'impose dans la sphère de formalités douanières, monétaires, entre autres. Il en est de même pour des raisons de l'unité africaine à travers des organisations sous régionales telles que l'Union Africain (UA) et la Communauté Economique des Etats de

l'Afrique de l'Ouest (la CEDEAO). Le Ghana en tant que pays anglophone, a déjà des liens commerciaux privilégiés avec les pays francophones.

La prise de conscience de l'importance de la langue française due à la position géographique du Ghana fait que le gouvernement ghanéen s'est octroyé le statut du membre associé de la Francophonie en 2006 lors du XIème sommet de l'organisation tenu à Bucarest, Roumanie. Cela implique un usage habituel et courant de la langue française par les citoyens et le partage des valeurs que préconise l'organisation. Cela alimente le grand besoin de la connaissance communicative de la langue française au Ghana. Voilà d'où jaillit l'importance de l'apprentissage de la langue française et le rôle important qu'elle joue non seulement dans les activités nationales mais aussi dans les activités internationales du pays.

Contexte de l'étude

Pour promouvoir l'enseignement- apprentissage de la langue française, elle est faite d'une matière enseignée de Junior High School au niveau universitaire, bien que de nos jours un grand nombre des écoles privées au niveau primaire consacrent beaucoup d'effort pour y assurer l'enseignement de la langue, compte tenu de la place importante qu'occupe la langue dans les affaires nationales et internationales. La langue est enseignée dans les JHS, les SHS, les Ecoles Normales (dans six écoles normales) et dans les universités (étatiques et privées). Le grand besoin pour cela, est de promouvoir et d'instaurer la connaissance de la langue dans les citoyens par le biais de l'éducation. Or, communiquer d'une manière efficace dans une langue étrangère implique une

connaissance assez approfondie de la langue, y compris la grammaire et de la dite langue. Communiquer dans la langue d'autrui, c'est beaucoup plus que reconnaître et produire un certain nombre de mots ; c'est aussi connaître les règles qui régissent la combinaison des mots et savoir les appliquer, (Tijani, 2012). Ces règles qui régissent la combinaison des mots posent souvent des difficultés aux apprenants d'une langue, dite étrangère, car ils auraient déjà appris leurs langues maternelles (L1) avant de commencer à apprendre cette langue étrangère.

Pour que les apprenants communiquent bien, à l'oral et à l'écrit en français, l'on ne peut pas délaissier l'enseignement apprentissage efficace de la grammaire. Or, la perception qu'ont les apprenants envers la grammaire de FLE est que celle-ci est très rigoureuse et compliquée. C'est ce qui a déclenché des réflexions et des recherches par les chercheurs ghanéens dans le but d'éplucher le problème et de proposer des solutions.

Les objectifs généraux inscrits dans le syllabus ghanéen pour l'enseignement du FLE pour les SHS veulent que l'apprenant soit en mesure de communiquer efficacement dans des situations quotidiennes, qu'il soit capable d'utiliser sa connaissance de la langue à son profit, au service du pays et au service de la sous-région (Ministry of Education, 2010). Bref, les concepteurs du syllabus veulent qu'il existe une relation évidente entre un enseignement (/apprentissage) formel de la langue et la mise en pratique des formes grammaticales dans des situations de communication essentiellement orales et éventuellement écrite. Pour être en mesure de bien s'exprimer à l'oral et à l'écrit

dans le but d'avancer ses idées, l'on ne peut pas négliger une compétence grammaticale qui favorise la communication à l'oral bien qu'à l'écrit.

L'enseignant du Français Langue Etrangère se dispose d'une succession d'approches méthodologiques pour l'enseignement apprentissage de la langue à savoir : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative et plus récemment, l'approche actionnelle. Chacune de ces approches méthodologiques favorise une démarche particulière dans la présentation et le traitement des éléments de la grammaire du FLE.

L'enseignement de la grammaire du FLE au Ghana est influencé par une multiplicité de méthodologies et d'approches qui l'ont caractérisé surtout au niveau SHS. Majoritairement, l'enseignement de la grammaire du FLE se dispose d'une pléthore de démarches et de techniques de traitement à savoir les démarches explicite, implicite, déductive, inductive, etc. La question définitive que nous nous posons est : quelle optique est adoptée par l'enseignant et est-elle appropriée pour l'atteinte des objectifs fixés dans le syllabus ?

Cuq et Gruca (2002) tiennent que l'enseignement de la grammaire de FLE est l'objet de débats. Certains défendent un enseignement implicite et bannissent toute forme de métalangage; d'autres favorisent un mode explicite ayant recours à la déduction, où les règles sont présentées à l'apprenant dès le départ; d'autres préconisent un mode explicite mais avec une démarche inductive, en visant à faire découvrir les règles par l'apprenant. Defays (2003) soutient que la grammaire explicite qui avait monopolisé autrefois les cours de langue, est bannie avec

l'avènement des méthodes communicatives radicales, dont les concepteurs pensaient qu'elle perturbait l'apprentissage au lieu de le favoriser. Il en découle clairement que l'enseignant de la grammaire du FLE se dispose de diverses approches de présentation de celle-ci. La question que nous nous posons est : quelle est l'approche adoptée compte tenu de la position que tient le syllabus envers l'enseignement du FLE y compris sa grammaire?

Problématique

La grammaire représente un aspect incontournable de la communication pour pouvoir agir dans une langue, y compris le FLE. Elle constitue l'un des aspects du FLE enseigné au niveau SHS au Ghana. Or, dans l'ère dite de l'éclectisme, l'enseignant dispose d'un bon nombre d'approches méthodologiques et des techniques pour entamer la grammaire de la langue. Les didacticiens, dès le commencement de la scolarisation, ont promulgué des approches méthodologiques qui tiennent des visées variées en ce qui concerne comment aborder la grammaire. Cuq et Gruca (2005) ont tracé l'itinéraire historique des méthodologies de l'enseignement du FLE. Ces approches préconisent des démarches spécifiques du traitement de la grammaire du FLE. Ces approches méthodologiques théorisées et baptisées « méthodologies de l'enseignement du FLE » y compris les méthodologies : traditionnelle, directe, audio-orale, structuro-globale-audio-visuelle, approche communicative et approche actionnelle. Un parcours des méthodologies nous renseigne sur comment la grammaire de FLE y est abordée. Cependant, le document étatique (le syllabus) veut que l'approche et technique adoptée par le professeur pour entamer

l'enseignement de la langue française, voire sa grammaire conduise au développement d'une compétence communicative de la langue française chez l'apprenant (Ministry of Education, 2010).

Quelques chercheurs ont travaillé dans le domaine de l'enseignement de la grammaire dont Okyere-Dadzie (2015) a travaillé sur la pronominalisation du COD, Tambourgi (2008) a travaillé sur l'enseignement inductif de la grammaire et Ayi-Adzima (2010) sur la maîtrise de la pronominalisation de COI. Bref, tous les travaux consultés, nous n'avons pas constaté un travail portant sur l'analyse des procédés de l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS. Voilà notre décision d'entamer l'analyse des procédés de l'enseignement de la grammaire du FLE pour voir dans quelle mesure cela répond aux exigences du syllabus du FLE au niveau SHS. Alors, en guise de problématique, nous allons, dans ce travail, analyser les procédés de l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS dans quatre écoles dans la Région de Upper East.

Questions de recherche

Pour guider et orienter notre travail de recherche dans le but d'assurer la réalisation des objectifs fixés pour le travail, nous avons formulé les questions suivantes :

- i. Quelles démarches méthodologiques adoptent les professeurs pour enseigner la grammaire dans les SHS ?
- ii. Comment ces démarches méthodologiques abordent-elles la grammaire ?
- iii. Est-ce que les démarches adoptées répondent aux exigences du syllabus ?

Hypothèses

Pour mener à terme notre quête sur les approches adoptées dans l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS et pour bien meubler notre réflexion là-dessus, nous faisons des suppositions ou hypothèses à valider à la fin de ce travail de recherche. Elles précisent des pistes de résultats envisageables pour nous permettre de maintenir le cap.

1. L'enseignement de la grammaire serait fait d'une manière morphosyntaxique et ainsi serait axé sur les règles de forme et de fonction des éléments de la grammaire.
2. Les éléments grammaticaux seraient présentés en phrases isolées sans aucun contexte familial aux apprenants.
3. Il y aurait un écart entre la présentation de la grammaire et l'exigence du syllabus au niveau de procédé. Bien que le syllabus prône le développement d'une compétence communicative, l'enseignement de la grammaire se limiterait à la maîtrise des règles de forme et de fonction des éléments grammaticaux.

Objectifs de l'étude

Compte tenu de la place primordiale qu'occupe la grammaire dans la réalisation des objectifs fixés dans le syllabus pour l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana, il est indiscutablement important d'adopter les approches qui sont mieux adaptées à la réalisation de ces objectifs. Pour nous aider à décortiquer les approches, les démarches et les techniques utilisées majoritairement par les enseignants au niveau SHS, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

Objectif général

Nous visons observer quelques cours de la grammaire de FLE dans les quatre SHS dans le but d'analyser les procédés adoptés dans l'enseignement de la grammaire du FLE.

Objectifs Spécifiques

Cette recherche vise spécifiquement les suivants :

- i. identifier les démarches adoptées par l'enseignant dans l'enseignement de la grammaire du FLE.
- ii. montrer comment les démarches adoptées par les enseignants entament la grammaire.
- iii. Analyser comment les démarches adoptées par les enseignants répondent aux exigences du syllabus au niveau SHS.

Justification du choix de sujet

L'enseignement de FLE au Ghana vise à l'acquisition de la compétence communicative de la langue par l'apprenant au niveau SHS. Pour que l'apprenant ait la capacité de communiquer d'une manière efficace, que cela soit à l'écrit ou à l'oral, la grammaire est indispensable pour y arriver.

Des études sur l'enseignement de la grammaire du FLE au Ghana ont été déjà faites dans le but de contribuer aux objectifs établis pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire de la langue. Par exemple, Ayi-Adzima (2010) a travaillé sur la maîtrise de la pronominalisation de complément d'objet indirecte, Okyere-Dadzie (2015) sur la pronominalisation du COD au niveau SHS et

Awute (2013) sur l'emploi de morphogrammes en FLE. Bien que ses études se cantonnent dans le domaine de la grammaire du FLE, nous constatons une lacune digne d'être comblée : comment les enseignants entament-ils la grammaire de FLE en guise d'approche; et ces approches répondent-elles aux objectifs dans le syllabus pour l'enseignement de la grammaire ? L'enseignement du FLE dispose d'une multiplicité d'approches, de procédés et de techniques.

Dans la classe du FLE, les cours de grammaire ont la tendance de s'orienter vers la grammaire morphosyntaxique. Or la grammaire que préconise le syllabus se chemine vers l'instauration d'une compétence communicative chez l'apprenant. Comme la langue est conçue comme instrument de communication (Ministry of Education, 2010), l'enseignement de la grammaire ne peut que revêtir ce caractère pour être dit approprié. Il ne suffirait donc pas de mémoriser les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer ; il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette, langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne etc.) . Tout cela visant à déboucher sur une communication efficace de la langue.

Alors, par le choix de ce sujet, nous voulons entrer dans le vif de l'enseignement de la grammaire pour vérifier quelles optiques sont adoptées par les enseignants dans l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS pour en analyser les procédés. Cela va nous permettre de faire des suggestions pour améliorer la présentation de la grammaire dans les SHS au Ghana.

Délimitation du Sujet

Quelques chercheurs en FLE ont déjà élaboré des études sur la grammaire de FLE portant sur des thèmes grammaticaux divers. Certains ont porté sur la pronominalisation, la négation, l'orthographe et sur l'emploi des méthodologies spécifiques dans l'enseignement des thèmes spécifiques.

Nous avons limité le présent travail à l'analyse des approches qu'emploie l'enseignant dans l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS. Notre focus est d'observer les démarches méthodologiques adoptées par l'enseignant dans la présentation de la grammaire. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) recouvre une étendue vaste consistant du lexique, de la phonétique, de l'expression (orale et écrite), de la grammaire entre autres. Nous nous cantonnerons dans l'enseignement de la grammaire. Plus spécifiquement, nous nous orienterons vers les démarches que favorisent les enseignants dans la présentation de la grammaire visant à une analyse de leurs choix d'approches. Cela nous aiderait à mieux comprendre les contraintes et les forces pour proposer des mesures d'amélioration.

Délimitation des champs de l'enquête

Le FLE est une matière enseignée dans un grand nombre de lycées dans ce pays. Cela implique que notre problématique, analyse des procédés qu'adoptent les enseignants dans la présentation de la grammaire du FLE, devrait être effectuée dans tous les lycées dans le pays ; mais manque d'accès à tous ces lycées, vue les contraintes financières et le temps limité de ce travail, nous avons choisi de travailler avec les enseignants et les apprenants dans quatre lycées dans

la Région d'Upper East à savoir : Bolgatanga SHS, Zamse SHTS, Bawku SHS et Zuarungu SHS.

Le choix de ces écoles comme population de référence est propice pour nous, vu que l'enseignement du français dans ces lycées dépasse dix ans au minimum.

Limitation

Lors du travail, nous avons éprouvé quelques défis sur le terrain qui nous a posé des entraves à surmonter.

Les enseignants dans les écoles étaient ostensiblement réticents d'être observés lors d'une leçon de la grammaire. Ils étaient soupçonneux du fait que nous venons pour épier leurs faiblesses dans la présentation de la grammaire. Alors, avant d'accepter de faire partie du travail de recherche, ils nous ont posé plusieurs questions se rapportant au but de la recherche. Là, nous avons donné des réponses plus génériques pour ne pas endommager le succès du travail de recherche.

Aussi, nous avons eu quelques difficultés par rapport aux questionnaires donnés aux professeurs. Certaines réponses étaient floues et nous avons contacté par téléphone les enseignants concernés pour vérifier ce qu'ils voulaient dire justement.

Plan de travail

Notre travail de recherche se répartit en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons l'introduction générale, le contexte de l'étude, la

problématique suivie des questions de recherche. Nous avons à la suite les hypothèses de recherche, les objectifs (reparti en objectif général et objectifs spécifiques), la justification du choix de sujet, la délimitation et la limitation du travail.

Le deuxième chapitre entame le cadre théorique de notre étude, les définitions des termes pertinents au travail et les travaux antérieurs qui ont des liens avec notre sujet.

Le chapitre trois englobe les démarches méthodologiques de l'étude à savoir la typologie de recherche, la population de l'étude, l'échantillonnage et l'échantillon, les instruments de collecte des données, les procédures de collecte des données et les procédés de traitement des données. Nous présentons et discutons, dans le chapitre quatre les résultats de notre étude.

Le dernier chapitre présente un résumé et une conclusion générale de l'étude, ainsi que quelques recommandations pour les professeurs du FLE, les proviseurs des écoles et le Service d'Education.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Introduction

Notre présente étude s'articule autour de l'analyse des procédés de l'enseignement de la grammaire en FLE au niveau SHS. Nous nous tâchons dans ce chapitre de préciser notre cadre théorique et de définir clairement les concepts majeurs liés au travail tout en précisant nos définitions opératoires dans le but de mettre le travail dans une perspective propice. Nous allons aussi faire une discussion de quelques travaux qui ont trait à notre préoccupation. Nous allons finalement parler des implications didactiques de la théorie qui sous-tend cette étude.

Cadre théorique

L'enseignement de la grammaire en FLE occupe une place primordiale dans l'enseignement de la langue française dans les Senior High School au Ghana. L'acquisition d'une connaissance grammaticale appropriée positionne l'apprenant du FLE à produire des phrases correctes non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral. Ce qui pose un défi aux partenaires dans le contrat de l'enseignement apprentissage de la grammaire en FLE c'est l'approche adoptée par l'enseignant dans la présentation de la grammaire, vu qu'ils (enseignants) disposent d'une myriade d'approches et que nous sommes dans l'ère où l'éclectisme est en plein essor. Ce phénomène de l'enseignement de la langue, voire la grammaire de la langue (qu'elle soit première, seconde ou étrangère) fait

objet de plusieurs études en didactique des langues. Notre problématique vise à l'analyse des procédés l'enseignement de la grammaire au niveau SHS.

Or nous avons repéré les indices procéduraux de l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS dans le syllabus du FLE pour ce niveau. Ce document préconise la présentation de la grammaire qui débouche sur une compétence communicative de la langue et une application inconsciente des règles grammaticales.

Alors, pour nous, le modèle de la Grammaire du Sens et de l'Expression de Charaudeau (1992) sera apte à constituer un cadre théorique suffisamment représentatif pour notre travail.

Modèle de la grammaire du sens et de l'expression de Charaudeau (1992)

La Grammaire du Sens et de l'Expression, désormais (GSE), tient compte de l'existence d'un patrimoine grammatical, la grammaire morphosyntaxique. Cette tradition grammaticale décrit les parties du discours et les composantes de la phrase (les propositions), à l'aide d'une nomenclature à savoir : nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, article et cetera.

En didactique, l'expression *Grammaire du Sens et de l'Expression* est apparue sous la plume de Patrick Charaudeau autour de l'ouvrage dont l'intitulé est justement *Grammaire du Sens et de l'Expression* (Charaudeau, 1992). Charaudeau décrit la spécificité de cette grammaire en soutenant que le langage est à la fois *sens*, *expression* et *communication*.

Alors, la GSE s'intéresse, donc, à décrire les faits du langage en fonction :

- i. des *intentions du sujet parlant* qu'ils sont susceptibles d'exprimer.

- ii. des *enjeux communicatifs* qu'ils révèlent.
- iii. des *effets de discours* qu'ils peuvent produire.

Cette grammaire favorise une présentation et une explication simple des éléments grammaticaux et un emploi minimum du métalangage tout en privilégiant une explication qui se focalise sur le sens et le contexte. La grammaire est présentée et exploitée dans une perspective d'échange non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit, Maïa et Odile (2002). Cette grammaire vise à rendre la grammaire de la langue vivante et stimulante pour l'apprentissage de la langue. Elle fait ainsi, en rattachant les structures grammaticales à un contexte pour amoindrir les difficultés aux apprenants. D'après Maïa et Odile (ibidem), la grammaire du sens et de l'expression préconise les exercices contextualisés permettant l'emploi immédiat de ce qui est enseigné. Les exercices consistent en un corpus qui met en valeur le fait de la langue. Alors, l'objet de la GSE n'est pas la langue pour elle-même, mais la langue comme outil de communication. Charaudeau nous présente les exigences de la GSE : *des intentions du sujet parlant*, qu'ils sont susceptibles d'exprimer et ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour de ces intentions du sujet parlant ; *enjeux communicatifs qu'ils révèlent*, ce qui exige que les différents systèmes de la langue soient traités du point de vue du sens ; et *des effets du discours* qu'ils peuvent produire , ce qui veut que les différents types d'usage vivant de la langue soient passés en revue, et non seulement les usages littéraires. Les quatre composants de la GSE que présente Charaudeau sont les suivantes : situation de

communication, modes d'organisation du discours, catégories de la langue et textes et types de textes.

Situation de communication

Cette composante, qui se réfère au lieu où se construit un contrat d'échanges langagiers entre des partenaires, implique quelques éléments essentiels. Dans un premier temps, elle implique la présence d'un sujet parlant qui a une intention communicative et des partenaires. Cela par extension implique un contrat qui admet un échange interlocutif semblable aux conversations et aux dialogues du quotidien, (Charaudeau, 1992 :629). Alors, la GSE présente les catégories grammaticales en tandem avec des intentions du sujet parlant tout en présentant les formes grammaticales permettant au sujet parlant d'exprimer ses intentions. Le fait d'intentionnalité du langage est au cœur de la GSE et cela dépend, ostensiblement des choix plus ou moins conscients que le sujet parlant opère pour produire du sens dans l'espoir de se faire comprendre.

Modes d'organisation du discours

Cette composante comprend les procédés de mise en scène de l'acte de communication qui correspondent à certaines finalités à savoir les modes d'organisation dits : *énonciatif* (qui expose, formule ou exprime), *descriptif* (qui sert essentiellement à construire une image temporelle du monde) , *narratif* (qui implique un raconteur ou témoin qui soit pourvu d'une intentionnalité, voire un vouloir transmettre quelque chose) et *argumentatif* (qui tisse un rapport

triangulaire entre un sujet argumentant, un propos sur le monde et un sujet cible), (Charaudeau 1992 :640).

Catégories de langue

La GSE veut que le sujet parlant dispose des catégories conceptuelles pour construire son acte de communication. Cette grammaire, alors, présente la possibilité de regrouper les catégories de forme qui sont susceptibles de correspondre à ces catégories conceptuelles, (Charaudeau 1992 :128). Une même catégorie de sens peut être exprimée par diverses catégories de forme. Il en découle qu'une forme grammaticale correspond à des catégories conceptuelles différentes. Ainsi, *articles, possessifs, démonstratifs* appartiennent à des catégories de forme qui correspondent à l'opération : « *déterminer les êtres du monde dont on parle* ».

Évidemment, chacune de ces catégories apporte une spécificité de sens qui permet de distinguer différentes façons de déterminer les êtres : *l'article* du point de vue de l'actualisation, *le possessif* du point de vue de la dépendance, *le démonstratif* du point de vue de la désignation. De même, les dites propositions subordonnées *relatives, conjonctives, participes* et *gérondives* (terminologie des grammaires morphologiques) doivent être regroupées avec l'adjectif autour de l'intention : « *qualifier les êtres* », et non se trouver dans des chapitres séparés au nom de leurs morphologies, car elles correspondent à l'opération de qualification. Le tableau ci-dessous montre les correspondances que l'on peut établir entre l'intention de communication et les catégories de la langue.

Tableau 1: Correspondance de l'intention et les catégories de langue

INTENTION	OPERATION DE LANGUE	CATEGORIE DE DE FORME
Nommer	La dénomination	Les noms (propre/commun
Déterminer (mode d'identification)	La personne L'actualisation La désignation La dépendance La quantification L'identification indéterminée La Présentation	Les pronoms personnels Les articles Les démonstratifs Les possessifs Les quantificateurs Les indéfinis Les présentateurs
Qualifier (manière d'être/faire)	Définir Caractériser	Les noms Les adjectifs Les relatives Les participes
Décrire l'action	Les actants (agents, patients etc.) Les relations actantielles Les configurations (actif, passif, nom)	Les types de constructions
Situer (structura- tion de l'espace- temps)	Localisation dans l'espace la situation dans le temps	Les prépositions, Les adverbes et les indi- Dateurs de temps/lieu Les temps et aspects des Verbes
Expliquer (les relations logiques et les raisons d'être)	La causalité La restriction et l'opposition La condition / l'hypothèse	Les conjonctions Les propositions
Dire le point de Vue (le positionnement du sujet)	L'affirmation et la négation La modalisation	Les formes positives et Négatives Les modes des verbes, Les marques de modalité (verbes et adverbes)

SOURCE : Charaudeau (1992 :5-7)

Texte et types de textes

Il s'agit ici du produit-résultat de l'acte de communication qui est la manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour être utile au projet de la parole d'un locuteur donné, (Charaudeau 1992 : 643). Comme les situations de communication et les projets de parole relèvent des finalités répertoriables, les textes qui en résultent se livrent à des constantes qui permettent de les classer en types de textes. Tantôt ces types de textes coïncident avec un mode d'organisation de discours qui en constitue l'organisation dominante, tantôt ils résultent de la combinaison de plusieurs de ces modes. Par exemple, le type de texte publicitaire combine plusieurs de ces modes d'organisation avec une tendance plus orientée vers le Descriptif et le Narratif. De même, dans la presse d'information, on trouve des textes à tendance descriptive et narrative. Le tableau ci-dessous présente les types de textes et leurs modes dominants.

Tableau 2: Les types de textes et les modes dominants

TYPES DE TEXTES	DE MODES DE DISCOURS DOMINANTS	AUTRES MODES DE DISCOURS
Publicitaire -affiche de rue -magazines	Enonciatif -simulation de dialogue -variable mais descriptif dans le slogan	Narratif lorsqu'une histoire est racontée. Plus argumentatif dans les revues spécialisées.
Presse -faits divers -éditoriaux -reportages -commentaires Tracts politiques	-Narratif et Descriptif -Descriptif et Argumentatif -Descriptif et Narratif -Argumentatif -Enonciatif (appel)	Enonciatif Selon les cas, effacement ou intervention du journaliste Descriptif Liste des revendications Narratif Action à accomplir

Tableau 2 Con't

Manuels scolaires	-variables selon les disciplines, mais omniprésence du Descriptif et du narratif	Enonciatif Dans les consignes de Travail. Plus Argumentatif dans certains disciplines (mathématiques, physique etc.)
D'information	-recette -notices techniques -règles de jeux	-descriptif -descriptif et narratif (faire) -descriptif et narratif
Récits	-romans -nouvelles -de presse	Enonciatif Intervention variable de l'auteur-narrateur selon le genre (autobiographie, témoignage, nouvelle etc.)

Source : Charaudeau (1992 :643)

La GSE consiste donc en une intégration des quatre composantes soit *le sens communiqué d'un texte réalisé par l'intermédiaire d'une mise en forme des catégories de la langue dans un mode d'organisation du discours en fonction du projet de parole actualisée dans un cadre situationnel donné.*

Implication didactique du modèle de la grammaire du sens et de l'expression (Charaudeau, P., 1992)

La grammaire du sens et de l'expression qui pose le socle fondateur de notre travail de recherche a quelques implications didactiques pour l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS. La grammaire baptisée, *la Grammaire du Sens et de l'Expression* que présente Charaudeau (1992) veut que l'enseignement de la grammaire ne se limite pas à une grammaire prescriptive et morphosyntaxique qui s'intéresse aux formes et aux règles de combinaison de ces formes. Plutôt, cette grammaire consiste en une intégration des éléments clés

à savoir : la forme et la fonction des éléments grammaticaux, le sens, un mode d'organisation du discours en fonction de la grammaire et la mise en place d'un cadre situationnel pour la mise en pratique authentique des éléments grammaticaux. Compte tenu de l'étendue de cette grammaire, nous ne négligeons pas l'implication didactique pour l'enseignant du FLE.

Dans un premier temps, cette grammaire préconise un agencement des structures morphosyntaxiques et les dimensions sociale, sémantique et discursive de la grammaire. Les règles d'ordre morphosyntaxique (appelées règles d'usage par Germain et Seguin, 1995) doivent s'adapter aux règles d'emploi (soit les structures grammaticales adaptées au contexte discursif et à la situation de communication). Cela implique un rejet total de l'enseignement de la grammaire sous forme des phrases isolées et dépourvue de tout contexte au profit d'une grammaire contextualisée. D'une lignée de pensée pareille, Larsen – Freeman (1991) insiste qu'enseigner la grammaire consiste à aider l'apprenant à saisir la relation entre des structures grammaticales et trois autres dimensions de la langue à savoir : la dimension discursive, la dimension sociale et la dimension sémantique. Par dimension sociale, l'on se réfère aux rôles sociaux d'interlocuteurs, à leurs interrelations ainsi qu'à l'objectif de la communication (Celle-Murcia et Hille, 1995). Des fonctions langagières comme *inviter*, *refuser*, *approuver* et cetera, se penchent fortement sur des facteurs sociaux tels que la politesse, la familiarité, le doigté entre autre. Par exemple, lors d'un refus, à la suite d'une requête, les mots et les structures grammaticales dépendent de deux variables en jeu : le degré de familiarité des interlocuteurs et leurs rôles sociaux.

La fusion que propose *la Grammaire du Sens et de l'Expression* entre les structures grammaticales et la dimension sémantique se voit à partir des notions de temps, d'espace, de degré, de quantité et de probabilité (Germain, 1993 a). Prenons cet exemple : *Muriel a quelques bons conseils* et *Muriel a peu de bons conseils*. Dans tels cas, le choix d'élément linguistique (qu'il soit *quelques* ou *peu de*) est guidé par ce que la personne veut dire, voire, par le message à communiquer. Autre exemple, si quelqu'un dit : *Muriel mange du riz* et *Muriel mange le riz* ; le choix de *du* ou *le* dépend de la sémantique que consacre la personne à son message. Voilà d'où intervient la dimension sémantique dans tout cela. Tout cela implique l'intentionnalité du sujet parlant et qu'il a un objet communicatif à transmettre. Il doit soigneusement sélectionner les catégories qui véhiculent d'une manière précise son projet de communication. Les catégories formelles (éléments de forme de la grammaire morphosyntaxique) doivent être regroupées en nouvelles catégories dites conceptuelles. C'est à partir de celles-ci que l'apprenant arrive à clairement et à précisément dire ce qu'il a comme intention communicative (Charaudeau, 1992). Par exemple, la quantification en GSE, on dispose des suivants : article indéfini « des », adjectifs numéraux, « un, deux... », adjectifs indéfinis « quelques, plusieurs... » et des expressions diverses « plein de, un grand nombre de, un tas de... » qui sont du cadre de la grammaire morphosyntaxique. En GSE, ces catégories formelles sont regroupées et baptisées « quantificateurs » et qui, d'ailleurs fournissent le sujet parlant de différentes nuances de sens pour en sélectionner ce qu'il veut dire justement.

Aussi, les structures grammaticales doivent être reliées à la dimension discursive. Par dimension discursive on fait référence à des informations connues et non connues, à l'enchaînement des idées discutées (Celce-Murcia cité par Germain et Seguin, 1995). Cela veut dire que l'enseignant doit faciliter la prise de conscience par l'apprenant d'une association entre une certaine structure grammaticale et le discours. Par exemple, une différence d'emphase qui est d'ordre discursive se révèle dans ces deux phrases : *Il a donné la voiture à Cloé* et *Il a donné la voiture à Cloé*. La première est en réponse à la question : A qui a-t-il donné la voiture ? Et la seconde est en réponse à la question : Qu'est-ce qu'il a donné à Cloé ?

Selon la position que tient *la Grammaire du Sens et de l'Expression*, une unité grammaticale est toujours associée à l'un ou l'autre des trois dimensions d'une langue : social, sémantique ou discursive. Pour une exploitation efficace d'une telle grammaire dans une classe de FLE, Celce-Murcia et Hilles (1998) propose des techniques pour associer les structures aux dimensions préconisées par *la grammaire de sens et de l'expression*.

Tableau 3: Agencement entre les structures grammaticales et les dimensions

TECHNIQUES D'ASSOCIER LES ELEMENTS AUX DIMENSIONS			
	DIMENSIONS	TECHNIQUES	RESSOURCES
STRUCTURE +	Dimension sociale	Interactions dynamiques (dramatisation)	Activités orientée socialement : saynètes, jeux de rôles
STRUCTURE +	Dimension sémantique	Ecoute et réponse Démonstration Techniques statiques	Objets : images, relias, graphiques
STRUCTURE +	Dimension discursive	Création de texte et manipulation Explications	Objets linguistique et activités telles que chansons, problèmes, histoires

Source : Celce-Murcia et Hilles (1988 : 13)

Une autre implication didactique de la *Grammaire du Sens et de l'Expression* est que lors de l'enseignement de la grammaire l'enseignant doit associer les structures ou les éléments grammaticaux aux tâches communicatives. Le but de ces tâches communicatives n'est pas uniquement de réussir à les exécuter mais bien de susciter la production des structures grammaticales spécifiques que l'enseignant veut que les apprenants sachent. Les tâches communicatives sont conçues pour être exécutés par deux personnes soit entre enseignant et apprenant ou entre deux apprenants (apprenant-enseignant ou apprenant-apprenant), et cela implique la création d'une situation d'échange entre des partenaires en communication (Germain et Seguin ,1995). Ces tâches dites communicatives donnent une visée pragmatique et contextuelle à la mise en pratique des éléments et des structures grammaticales non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit.

En outre, l'emploi de la *GSE* implique les choix conscients des textes qui véhiculent les catégories de langue dont le sujet parlant a besoin pour combler les contraintes que propose la situation de communication, Charaudeau (1992 :641). Ces textes qui constituent la mise en forme des exigences communicatives du locuteur (apprenant) émanent véritablement des quatre modes d'organisation du discours (l'énonciatif, le descriptif, le narratif, et l'argumentatif). Il est conseillé, alors, que l'enseignant dans une classe de la grammaire du FLE, se sert des textes appropriés et propices pour déclencher la situation de communication souhaitable.

Mackey (1994) dresse un répertoire des tâches communicatives et les structures grammaticales qui peuvent être enseignées à partir des tâches.

Tableau 4: Tâches communicatives associées avec des structures grammaticales

TYPES DE TACHES COMMUNICATIVES ET STRUCTURES GRAMMATICALE ENSEIGNEES	
TYPES DE TACHES COMMUNICATIVES	STRUCTURES GRAMMATICALES ENSEIGNEES
Décrire des activités quotidiennes	-la troisième personne du singulier - les pluriels des noms -les pronoms objets -le passé irrégulier -le passé régulier
Compléter une histoire	-les questions (<i>qui, quel, quelle etc.</i> auxiliaire, sujet-verbe-objet) -les formes gérondives -le passé régulier -le passé irrégulier -les pronoms objets -les adverbes en <i>-ment</i>
Mettre en ordre une série d'images	-la négation (nég. +sujet-verbe-objet et nég. +verbe) -les questions (sujet-verbe-objet) -les questions avec topicalisation -les verbes accompagnés d'une préposition
Identifier les différences	- les questions (sujet-verbe-objet) -le pluriel -le possessif

Tableau 4 Con't

Dessiner une image	-la topicalisation adverbiale -les verbes accompagnés d'une préposition -la négation -le pluriel -le possessif
--------------------	--

Source : Mackey (1994 : 17,18)

Il est aussi nécessaire que l'enseignant essaie d'éveiller une certaine conscience grammaticale chez l'apprenant. Autrement dit, c'est à l'enseignant qu'il incombe de susciter une réflexion grammaticale de l'apprenant sur la langue. Cette réflexion grammaticale doit porter sur les éléments de la langue qui ont été déjà appris à travers différents types d'exercices ou des pratiques, (Germain et Seguin, 1995). Cela donne à l'apprenant un savoir intuitif de ce qui est grammaticalement plausible. Besse et Porquier (1991) à ce propos, prône l'utilité d'une conceptualisation grammaticale auprès des apprenants. Pour eux, il s'agit de la prise de conscience d'une erreur grammaticale régulièrement commise par une section des apprenants. C'est à indiquer que certains des apprenants ont intériorisé le microsysteme dans lequel s'inscrit l'erreur. Il paraît fort possible que la prise de conscience des erreurs commises par certains des apprenants comme point de départ de la conceptualisation, rend le processus rentable puisque certains des apprenants ont déjà intériorisé les règles concernées. Pour Besse et Porquier (ibidem), il est conseillé de laisser les apprenants élucider les règles eux-mêmes dans leur propre métalangage. Cela, il insiste, crée un savoir intuitif chez l'apprenant.

En raccourci, opter pour *la Grammaire du Sens et de l'Expression* de Patrick Charaudeau implique que l'enseignant assure qu'il ait primo, un agencement entre les structures grammaticales et les dimensions sociale, discursive et communicative ; secundo, une création d'un tremplin d'échange de

type conversationnel pour provoquer en échange entre les partenaires dans la situation de la classe ; tertio, un effort d'encadrer l'apprenant dans une réflexion sur les règles grammaticales à travers la conceptualisation.

Définition des concepts

Pour garder le focus et la lignée de notre travail nous procéderons à la définition des concepts clés à savoir : approche, grammaire, évaluation et enseignement

Notion d'approche

Le mot « Méthodologie » est synonyme au mot « Approche » bien que le dernier est d'usage contemporain. « Méthodologie », un terme en didactique de langue, se livre à des nuances de définitions et, alors, revêt un caractère polysémique. Cuq J.-P. (2003 :166) distingue ces nuances dans l'effort de clarifier les acceptions auxquelles le mot se livre en cercles didactiques.

Primo, le mot utilisé au singulier défini (la méthodologie) correspond à :

« Toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».

Secundo, elle « désigne un domaine de réflexion et des constructions intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament ».

Tertio, le mot employé à l'indéfini ou au pluriel (une méthodologie / les méthodologies) renvoie :

« aux constructions méthodologiques d'ensembles historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans différentes domaines de l'enseignement- apprentissage des langues et qui se sont révélées capables de mobiliser au moins pendant plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques... »

Compte tenu de notre problématique, qui vise l'évaluation d'approches de l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS, nous le trouvons propice de nous aligner à la première acception du mot que fait Cuq (2003). Cette définition adoptée implique le côtoiement des deux processus (l'enseignement/ apprentissage) qui entraînent une situation de partenariat entre les partenaires dans le but d'assurer une situation didactique souhaitable. De nos jours, on préfère dire « *approche* » que « *méthodologie* ». Considérons ce que dit Puren (1988 :386) :

« Le terme de méthodologie apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'approche lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction des éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de

supports...et de démarches, méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu... ».

Comme évoqué dans le discours de Puren (1988) la notion de méthodologie paraît très rigide. Pour nous, elle semble être restreinte en vue d'époques, de démarches et même des méthodes (livres). Dans l'ère où les pratiques didactiques s'orientent vers des démarches diversifiées favorisant des échanges authentiques pour susciter des communications réelles et authentiques en classe de langue, c'est bien plus commode de parler d'approche que de méthodologie. Cela implique que « approche » permet l'adoption des démarches didactico-pédagogiques pour améliorer les pratiques de classe.

A cette étape, nous allons entamer une autre notion clé dans cette étude : la grammaire.

Notion de la grammaire

Le terme « Grammaire » est une notion qui se veut polysémique vue d'optiques différentes. L'on peut avoir des acceptions différentes du mot dû à l'angle d'où l'on la visionne. Dans son sens étymologique, la grammaire est l'art d'écrire (Lyons, 1968), puisque pour les Grecs, cette discipline était associée au langage écrit.

Pour certains auteurs, «grammaire» serait synonyme de morphologie et syntaxe (Besse, 1976; Dubois ,1991; Johnson & Johnson, 1998). Pour d'autres, il s'agirait de la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase et deviendrait synonyme de syntaxe (Dubois, 1991).

Une autre acception du terme renvoie à la description des principes d'organisation de la langue: la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique (Besse, 1976).

D'après Chomsky (1965), la «grammaire» serait d'une connaissance tacite que possède un locuteur et qui lui permet de comprendre et de produire les phrases d'une langue donnée. Besse et Porquier (1991) s'alignent à l'acception résumée ci-dessus et définissent la grammaire comme la connaissance intériorisée que possède l'usager d'une langue. Pour eux, il s'agit d'une forme de compétence, voire, la compétence grammaticale. Cette vision de la grammaire pour nous est plus biologique que didactique. Le terme «grammaire» est associé non seulement à la linguistique mais aussi au processus d'enseignement apprentissage, la didactique. Selon Cuq et Gruca (2005 :117), la grammaire est d'abord conçue comme un ensemble de règles prescriptives qui garantissent le bon usage. Cette conception de la grammaire d'une langue est représentée par les règles d'usage de la forme normative de ladite langue. Cela implique la nécessité de l'enseignement apprentissage de la grammaire. Voilà la raison pour l'indispensabilité d'un bon enseignement de la grammaire du FLE.

Pour notre présent travail, la définition opératoire de la grammaire s'inscrit dans la définition que fait Cuq et Gruca (ibidem) :

« La grammaire est une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire bien ».

Nous jugeons propice cette définition parce que dans notre travail, nous visons observer quelques cours de la grammaire de FLE dans le but d'analyser les approches adoptées dans le but de voir comment elles répondent aux exigences du syllabus. Cette définition implique une activité qui se déroule au sein d'une salle de classe et qui entraîne un échange entre deux partenaires, l'enseignant et l'apprenant. Cette définition se livre au côtoiement des définitions que font certains experts dans le domaine de l'enseignement de la grammaire. Selon Germain et Séguin (1995 : 55), l'enseignement de la grammaire serait le fruit de l'interaction entre enseignant et apprenants. Il définit le processus comme suit :

« L'enseignement de la grammaire fait donc référence à la grammaire telle qu'elle se constitue en salle de classe dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, au processus d'interaction entre enseignant et apprenants en salle de classe à propos des questions d'ordre grammatical, ou encore, au langage utilisé par l'enseignant au moment d'enseigner la grammaire, ainsi qu'aux techniques proprement dites d'enseignement de la grammaire et aux types d'exercices ou activités grammaticales proposées par l'enseignant ».

Leur position implique un processus qui se déroule uniquement au sein d'une salle de classe, entraînant un partenariat interactif entre les deux partenaires (enseignant-apprenant) et s'articulant non seulement autour d'activités grammaticales mais aussi du langage grammatical qu'emploie l'enseignant. Notons que le langage grammatical qu'emploie l'enseignant de la grammaire de

FLE pourrait vaciller entre un langage lourdement métalinguistique, un langage légèrement métalinguistique ou l'absence totale du métalangage.

D'autres auteurs s'alignent aux définitions centrées sur les règles d'usage et d'emploi de la langue (Germain et Séguin, 1995). Ces auteurs s'intéressent non seulement aux aspects morphosyntaxiques, soit les règles d'emploi de la langue, mais aussi les conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de communication, soit les règles d'usage. Trévisse (1993 :48-49) prône, elle aussi, cette conception élargie de la grammaire :

« Enseigner la grammaire est une expression dont les deux Terme doivent être explicités avant de tenter d'en justifier le but : une théorie des opérations énonciatives, par exemple, ne dissocie pas syntaxe et sémantique, prend en compte la négociation du sens et les ajustements nécessaires dans la compréhension et la production. Elle rend compte du fait que les valeurs sémantiques de base sont filtrée par le contexte et la connaissance du monde. Elle ne peut donner lieu à un enseignement grammatical issu d'une conception appauvrie de grammaire, limitée à des propriétés morphosyntaxiques purement formelles, d'où seraient exclus le potentiel sémantique et le fonctionnement en contexte et en situation pour des énonciateurs actifs » .

Pour Trévis (1993), la définition de la grammaire doit aller au-delà d'une considération morphosyntaxique. Nous constatons un fort engagement de la syntaxe et la sémantique dans cette acception, ce qui, pour nous assure une connaissance pragmatique de la grammaire. Larsen-Freeman (1999), de son côté, rappelle que l'enseignement de la grammaire n'est qu'un moyen pour atteindre un but. Les enseignants doivent donc être conscients à la fois du contenu et de la façon d'enseigner la grammaire. En ce qui a trait au contenu, nous estimons que l'enseignement de la grammaire ne peut se limiter à la présentation des propriétés formelles des structures utilisées. Cette visée implique un bon agencement de la syntaxe et la sémantique dans sa présentation.

De sa part, Borg (1999 :10) définit l'enseignement de la grammaire comme étant celui qui vise à développer la conscience, chez les apprenants, des traits morphosyntaxiques d'une langue :

«Grammar teaching refers to instruction designed to enhance students' awareness of the morphosyntactic features of a language».

Borg, ostensiblement avoue le développement d'une compétence qui permet un emploi usuel et correct des règles de forme et d'agencement de la langue. Pour nous, cela ne doit pas négliger l'aspect sémantico-pragmatique de la dite langue. De même, Canale et Swain (1980) définissent la compétence de communication comme étant le résultat de quatre compétences (grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique). Selon ces auteurs, la composante grammaticale comprend la connaissance du vocabulaire, des règles de formation

des mots, de l'orthographe et de la construction de phrases. L'enseignement de la grammaire comprend donc tous les aspects ci-dessus mentionnés selon les pédagogues d'orientation communicative. L'orientation élargie de l'enseignement de la grammaire de FLE qui veut que la grammaire soit non seulement la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue (règles morphosyntaxiques) mais aussi l'emploi des règles à l'écrit et à l'oral dans une situation de communication significative. Alors, nous nous contentons de préciser ce que c'est que l'enseignement de la grammaire dans notre travail.

Enseignement de la grammaire

Notre définition opératoire de la grammaire émane de la définition que fait Cuq et Gruca (2005) ; l'enseignement de la grammaire pour nous se réfère : « *aux échanges, au langage, aux activités et aux techniques de l'enseignant dans sa présentation de la grammaire du français langue étrangère dans le grand but d'aider l'apprenant d'avoir une compétence communicative de la langue* ».

Notre définition implique que notre corpus, dans un premier temps, a trait aux pratiques de l'enseignant et à ses présentations de la grammaire de la langue. Elle implique aussi la nature de langage utilisée par l'enseignant, les activités grammaticales proposées et les activités de classe préconisées par l'enseignant lors de la classe pour favoriser une connaissance communicative de la langue. Ayant ciblé notre acception de la grammaire dans ce travail, nous allons entamer les visées qu'assume la grammaire dans les approches méthodologiques du FLE.

Traitement de la grammaire dans les méthodologies du FLE

La présentation de la grammaire et son traitement dans les différentes méthodologies et approches guide notre lignée de réflexion sur le sujet que nous abordons présentement. Nous allons faire un parcours des méthodologies et des approches dans le but d'y avoir une vue claire de la présentation des règles de la grammaire du FLE.

Présentation de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle

Germain et Séguin (1998) se prononcent sur la nature et le traitement de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle. La grammaire de Donat (grammairien de 4^e siècle) et Priscien (grammairien de 5^e siècle) ont une forte influence sur la conception et traitement de la grammaire dans cette méthodologie. Il y s'agissait essentiellement d'appréhender les parties du discours, de mémoriser des listes de mots selon leur genre (à savoir masculin, féminin et neutre), de réciter la conjugaison des verbes et les déclinaisons des mots. Cette forme de présentation et de traitement de la grammaire, pour nous, veut que la mémorisation occupe une place importante dans l'apprentissage des éléments grammaticaux. Alors, à part des textes fournis aux apprenants sous l'égide du professeur, les règles grammaticales sont présentées d'une manière explicite et déductive pour assurer la mémorisation (Tagliante, 2006). La grammaire est déductive et explicite. La grammaire est au cœur de cette méthodologie et la traduction étant l'exercice ou la pratique.

La grammaire dans la méthodologie directe

La présentation de la grammaire dans cette méthode s'écarte clairement de l'orientation que donne la méthode traditionnelle à la grammaire. L'enseignement de la grammaire n'est pas banni dans cette méthodologie, ce qui est différent est le moment où les règles grammaticales sont introduites, (Germain et Seguin,1998). La pratique orale précède la présentation des règles grammaticales ; des phrases ou des formes déjà pratiquées par les apprenants sont ordonnées. La présentation de la grammaire dans cette méthodologie est inductive, c'est-à-dire qu'elle va de la présentation des exemples à la précision de la règle de fonctionnement. Et cela pour nous, fait un grand appel à la réflexion et à l'intelligence de l'apprenant. Grâce aux exemples bien choisis, l'apprenant peut arriver à bien induire les règles grammaticales (ibidem). Dans tout cela, nous voyons que la capacité d'observation chez l'apprenant est taxée puisqu'il doit, à partir des cas particuliers, procéder à une généralisation des règles grammaticales. Le processus en jeu, (pour Puren,1988), a une forte similitude avec la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant au milieu familial : peu de grammaire, mais beaucoup d'exercices oraux, beaucoup d'exercices écrits sur le tableau, des textes soigneusement préparés à partir desquelles on fait sortir toutes les règles grammaticales. Il nous semble très clair que la grammaire à l'oral occupe une place primordiale dans cette méthodologie. La présentation de la grammaire se veut aussi implicite puisque il n'y a aucune explicitation des règles grammaticales dans le processus.

La grammaire dans la méthodologie audio-orale (MAO)

Ceux qui préconisent l'adoption de la méthodologie AO voient l'apprentissage d'une langue étrangère d'un angle de l'automatisme syntaxique. Cela implique l'apprentissage de la langue en suivant une certaine régularité ou des règles préétablies, (Germain et Seguin, 1988). Les promoteurs de la méthode mettent, alors, au point la technique des exercices structuraux (ibidem). Pour faire saisir l'usage d'une règle grammaticale particulière, différents exercices mécaniques sont proposés aux apprenants et parfois suivis d'une phase de renforcement sous forme d'une répétition et d'une approbation de la réponse correcte fournie. Bien que la présentation de la grammaire se veuille mécanique, pour nous, elle revêt aussi un caractère inductif. Il nous semble qu'on ne voit aucune explicitation des règles grammaticales ; ce qui importe c'est de faire l'apprenant savoir qu'un élément grammatical peut correctement se manifester dans des environnements phrastiques particuliers. C'est à ce niveau qu'on voit clairement la place primordiale qu'occupent les exercices structuraux. Les points forts de la présentation de la grammaire dans cette méthode sont caractérisés par les exercices structuraux, les exercices de substitution et les exercices de transformation après la mémorisation de la structure modèle, (Tagliante, 2006). Cela, pour nous, implique la mémorisation et la fixation par l'automatisme ne sont pas suffisantes comme activités pour assurer une le développement d'une compétence communicative chez l'apprenant. Il faut des activités qui sont non seulement contextualisées mais aussi qui favorisent des échanges au sein de la classe.

La grammaire dans la méthodologie structuro-global audiovisuelle (SGAV)

D'après Guberian (1965 :45), l'un des garants de l'approche, le rôle primordial de la grammaire dans la méthodologie SGAV est « *de pouvoir effectuer des éliminations et des omissions dans la compréhension du langage* ». Pour Guberian, les composantes essentielles de toute langue sont les phénomènes d'ordre prosodique, notamment l'intonation et le rythme. La grammaire dans cette méthodologie consiste à privilégier les moments de détente en favorisant l'interchange entre le temps de détente et le temps d'attente. L'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère dans cette méthodologie est essentiellement vu comme un abrègement dans le processus d'audition, (Germain et Seguin ,1988). Nous voyons que dans cette approche, la grammaire est à l'oral et que la centration n'est pas sur la grammaire. Les structures grammaticales sont enseignées dans le but de faciliter l'assimilation spontanée et d'assurer la facilité de généralisation chez l'apprenant. Cela veut dire que l'apprenant ne doit pas chercher à analyser les phénomènes grammaticaux lors de la conversation. Comme souligne Guberian (1965 :52) , « *Il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles grammaticales* ». Cette description de la présentation de la grammaire d'une langue étrangère nous fait voir que la grammaire est non seulement implicite mais aussi inductive. C'est à noter que le caractère inductif de la grammaire n'a aucune similitude avec l'induction dans la méthodologie Audio-orale. Ici, la démarche se base sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme

étant mise au service de la communication. Nous sommes convaincus que le seul but pour la présentation de la grammaire est de positionner les apprenants de comprendre et de s'exprimer à travers une compétence linguistique.

Traitement de la grammaire dans l'approche communicative (AC)

Dans cette approche, l'apprenant est mis au cœur des activités qui, certes, s'articulent autour des quatre compétences à savoir : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. La composante linguistique est pour nous celle qui se prononce fortement sur les exigences d'une connaissance grammaticale. Mais la question que nous nous posons est : comment l'approche préconise-t-elle la présentation et apprentissage des règles grammaticales ? D'après Tagliante (2006), l'AC fait une large place à la grammaire explicite tout en sollicitant les capacités cognitives des apprenants à savoir : l'observation, la réflexion et l'analyse. Ces démarches conduisent à la pédagogie dite pédagogie de découverte. Tagliante, dans sa description des activités grammaticales de l'approche, parle de la conceptualisation grammaticale. Tagliante (2006) précise les principes qui guident l'élaboration de la stratégie de traitement de la grammaire : l'examen du corpus qui présente la structure à traiter, la mise en groupe d'apprenants et le rôle de l'enseignant en tant que guide, la systématisation, l'appropriation et la fixation à partir des activités grammaticales telles que les exercices structuraux de substitution, de transformation, exercices lacunaires entre autres. La démarche que privilégie la conceptualisation grammaticale met l'apprenant au centre d'induction des règles grammaticales. Le fait de pratiquer un apprentissage scolaire de la langue, à visée communicative,

sans mise d'accent expressément sur les connaissances grammaticales de la langue, pour nous, présente deux défis : la capacité du professeur de bien organiser et de guider le processus de la conceptualisation et la capacité réflexive et analytique chez l'apprenant pour assurer le déroulement efficace du processus. Krashen (1981) soutient que le fait de s'attarder en classe de langue étrangère aux aspects formels de la langue enseignée pourrait aller jusqu'à nuire au développement d'une compétence de communication. Krashen et ses compères préconisent l'enseignement qui évite toutes explicitations et déduction des règles grammaticales. Nous pensons, alors, quelle place occupe le métalangage ? Là aussi, nous estimons une place très étroite pour l'explicitation du métalangage : cela émane du fait que l'objectif de communiquer dans la langue étrangère dans des situations authentiques et réelles constitue le socle de l'approche communicative, voire sa grammaire. C'est-à-dire, à partir des activités communicatives et des exercices qui favorisent la mise en situation de communication, on demande aux élèves de réfléchir pour déduire la règle de la structure grammaticale étudiée.

La grammaire dans l'approche actionnelle (AA)

Nous abordons la problématique du traitement de la grammaire adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Retenons que la perspective actionnelle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas forcément langagières (CECR 2001 : 15). Alors, la compétence linguistique, qui est l'une des composantes de la compétence communicative, est définie dans le CECR (2001 : 87) comme « *la*

connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser ».

Retraçons de nouveau le fait que la compétence linguistique est constituée des catégories qui décrivent le contenu linguistique. À savoir : compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique, (Tagliante, 2010). Tandis qu'à première vue le Cadre n'accorde autant de place à la compétence grammaticale et à son acquisition, on peut y retrouver quelques références à la grammaire. Avant tout, elle y est définie comme « *la connaissance des ressources grammaticales et la capacité de les utiliser* » (CECR 2001 : 89).

Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (Cuq et Gruca, 2005). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif.

La reconnaissance de la place importante de la grammaire dans l'approche actionnelle est indiscutable bien qu'elle soit au second rang. La définition que donne le CECR de la grammaire nous fournit des indices en guise du traitement de la grammaire de FLE dans cette approche méthodologique. La connaissance grammaticale est simplement la capacité de comprendre et d'exprimer du sens tout en respectant les principes syntaxiques de la langue. Toute mémorisation des

règles grammaticales est complètement bannie puisque l'utilité communicative de la langue chez l'utilisateur est ce qui est visée. Clairement la présentation de la grammaire se penche vers l'enseignement implicite et inductif de celle-ci. La compétence grammaticale est placée au sein de la compétence communicative et ostensiblement incitant l'apprenant de développer sa compétence grammaticale de façon inductive (par l'exposition aux documents authentiques spécialement pour montrer la forme, la fonction et le sens des nouveaux éléments grammaticaux qui sont soit suivis d'explications et d'exercices formels, soit non), par l'observation de paradigmes formels (comme les tableaux) suivis d'explications et d'exercices formels et par la clarification et la reformulation de ses hypothèses, (CECR ,2001 : 116). Les auteurs du Cadre prônent qu'il incombe à l'apprenant de décider sur plusieurs aspects du processus d'enseignement -apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, lui mettant au centre du processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire de la langue. Et cela donne une vision inductive et implicite au traitement de la grammaire dans l'approche. La capacité d'observation, de réflexion et de puiser de la connaissance déjà intériorisée est fortement taxée chez l'apprenant en ce qui concerne la maîtrise de la grammaire du FLE.

Le focus que l'enseignement de la grammaire doit assumer pour qu'il ait l'apprentissage efficace de la langue française chez l'apprenant est un champ semé de débats. Certains chercheurs se tournent vers une centration sur la forme et d'autres prônent la mise d'emphase sur le sens. Nous le trouvons propice de faire lumière sur ce débat sens-forme.

Deux pôles d'enseignement de la grammaire : débat sens-forme

Ce débat sens-forme de l'enseignement de la grammaire a toujours cours lorsqu'il est question de l'enseignement de la grammaire dans une classe étrangère de langue. Le débat peut se résumer ainsi : « *vaut-il mieux mettre l'accent sur l'enseignement des formes grammaticales (au détriment de la signification) ou au contraire, mettre l'accent sur la signification au détriment de la forme grammaticales* ? » (Germain et Séguin, 1995 :146)

Plusieurs hypothèses ont été déjà formulées émanant des recherches empiriques qu'ont fait des chercheurs dans le domaine de la didactique des langues surtout la langue seconde et la langue étrangère. Ceux qui sont sous l'influence de Krashen et ses compères soutiennent que dans la classe étrangère, il faut s'abstenir d'enseigner la forme de la grammaire puisque celle-ci peut entraver l'apprentissage. Pienemann (1984), après une étude empirique prône que ce ne serait pas toutes les formes grammaticales qui pourraient être évitées dans une classe de langue.

Les adhérents de la mise d'emphase sur la forme grammaticale considèrent l'apprentissage comme : « *un processus d'accumulation progressive d'éléments isolés, s'ajoutant les uns aux autres. L'erreur qui doit être évitée à tout prix, est considérée comme la source possible de création de mauvaise habitudes : elle doit être reprise et corrigée sur -le-champ* », (Germain et Seguin, 1995 :147). Cette vision qu'a ce courant des chercheurs et didacticiens consacre une primauté sur la précision (accuracy) que sur l'aisance (fluency). White (1991, cité par Germain et Seguin) dicte que les apprenants qui reçoivent un

enseignement grammaticale explicite obtiennent des résultats satisfaisants à court et à moyen terme. Mais à long terme, ces apprenants ne sont pas meilleurs que ceux qui n'ont pas reçu un enseignement grammatical formel. Cette position que tient White pour nous est indicative de l'importance de mettre d'emphase sur le sens puisque cela ramène l'apprenant à relativiser avec les conditions discursives à travers la grammaire de la langue.

Majoritairement, les recherches empiriques qu'ont fait les chercheurs dans ce domaine de la didactique nous font croire que dans un cours où l'accent est mis sur le sens que sur la forme linguistique, sur les activités spontanées d'interaction et sur un environnement riche et varié du point de vu de la compréhension, les apprenants acquièrent une grande aisance à communiquer dans la langue étrangère ou seconde, (Germain et Seguin,1995 :148). Pour Swain (1985 : 248), il faut une étape nécessaire en vue de l'acquisition grammaticale et cela non pas parce que l'accent est mis sur le sens ou parce qu'il y a interaction mais bien plutôt parce qu'une fois la compréhension est assurée, l'apprenant peut dès lors se focaliser sur la forme (morphosyntaxique). Nous allons à ce niveau décortiquer la notion d'enseignement en tant que notion clé de l'étude.

Notion d'enseignement

La notion d'enseignement constitue théoriquement un pôle symétrique à la notion d'apprentissage. Il existe une relation forte entre l'enseignement et l'apprentissage. Parler de l'enseignement implique ostensiblement l'existence d'apprenants, alors, d'apprentissage. Comme évoque Rebol (1981), l'enseignement est triadique ; l'on enseigne quelque chose à quelqu'un. Nous

constatons que de l'optique pédagogique, la notion de l'enseignement implique un trépied y compris l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Il s'agit d'une transmission culturelle d'humains, experts à naïfs. Cela meuble l'enseignant en un détenteur du savoir et le place comme point focal du processus. Le processus lui-même se présente comme une transmission du savoir.

Pour Fenstermacher (1986), l'enseignement implique une personne (l'enseignant) qui possède un contenu et qui a l'intention de communiquer ou transmettre ce contenu à une personne (l'apprenant), qui initialement n'a pas le contenu, afin que l'enseignant et l'apprenant s'engagent dans une relation afin que l'apprenant acquière le contenu. On voit clairement ici l'enseignement décrit comme processus à la base d'une intention de transmettre un savoir du professeur à l'apprenant. Le premier étant le teneur du savoir et le second étant le receveur du contenu. L'on constate ostensiblement la perte de la notion de co-construction du savoir que tiennent certains didacticiens. Ce postulat en tant que définition consacre une place primordiale au professeur qui doit se présenter comme récipient et garant du savoir. Cela marginalise le rôle de l'apprenant sur qui il y aurait la tendance de voir l'enseignant comme la source ultime de tout savoir. Avec une vision du terme, l'enseignant est vu comme gardien du savoir et alors cette conscience meuble le choix d'activités de classe et ses pratiques de classe. Bien qu'il ait un engagement mutuel de l'enseignant et l'apprenant la pente favorise une transmission du professeur aux apprenants. Gage (1963) de sa part, considère l'enseignement comme toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se

comporter. Pour Gage, toute activité appelée enseignement vise le changement de comportement d'une personne appelée apprenant. C'est à l'enseignant qu'il incombe d'entraîner ce changement par le biais de ses pratiques de classe, ses techniques et ses choix de méthodologies dans le but de susciter le changement de comportement chez l'apprenant.

La définition de Legendre (1993) a une lignée communicative. Pour lui, l'enseignement est un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agents dans une situation pédagogique. Cette position clairement revêt un caractère interactif. Cette dernière visée de l'enseignement consacre à l'enseignant la position du garant du savoir. La question que nous nous posons est si l'apprenant ne pourrait pas être au centre de l'enseignement. Not (1987) alimente le discours en considérant l'enseignement comme processus de susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent. D'après Not, l'enseignement englobe l'agencement d'activités d'apprentissage et les matériaux nécessaires pour assurer la réception d'information chez l'apprenant. Pour nous, l'enseignant occupe toujours la place de détenteur du savoir comme la définition l'implique.

Selon Cuq (2003), l'enseignement est vu comme un moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les étudiants et l'enseignant en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux. A ce titre l'enseignement est chargé

d'intentions liées à l'apprentissage des élèves. Cela implique que les protagonistes d'une situation d'enseignement mettent en œuvre une attention partagée dirigée sur l'objet d'apprentissage. La finalité qu'a cette activité dit enseignement est la réception du savoir, conduisant à l'amélioration du comportement et à l'instauration des nouveaux comportements.

D'après Cuq (ibidem), l'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère entraîne une désaffection pour la notion traditionnelle d'enseignement dans la mesure où l'enseignant n'est plus considéré comme le détenteur et le médiateur unique du savoir. On s'accorde de nos jours sur le fait qu'enseigner une langue n'est plus uniquement conçu comme une transmission ; c'est plutôt « *une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant* », (Cuq et Gruca ,2003 : 188). Cette médiation peut être appelée guidage.

La notion contemporaine d'enseignement à l'objectif de rendre l'apprenant plus autonome dans sa capacité de coproduction de la parole en langue étrangère. Cette autonomie que vise l'enseignement dit contemporain, est conçue comme « *une disparition progressive du guidage* », (Anderson ,1999 cité par Cuq et Gruca (2003).

Le terme « enseignement » porte une multiplicité de définitions provenant des optiques disciplinaires diverses formulées par des experts. Certaines des définitions viennent de la définition traditionnelle où le professeur est non seulement au centre du processus mais aussi est indiscutablement accordée la

place du teneur du savoir. Il lui incombe alors, la transmission efficace du contenu transmis. Cela limite la contribution et l'initiative de l'apprenant.

En revanche, la définition dite nouvelle ou contemporaine de la notion veut que « enseignement » soit plus d'un guidage que d'une transmission. Comme souligne Cuq et Gruca (2003), enseigner une langue n'est plus uniquement conçu comme une transmission ; c'est plutôt vu comme guidage. Alors, en guise de définition opératoire de la notion d'enseignement, nous nous contentons de dire que c'est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. Nous entamons à cette phase la notion de pratique enseignante.

Notion de pratiques enseignantes

L'expression « la pratique enseignante » implique banalement tout ce que l'enseignant fait en tant qu'activités dans la présentation de sa leçon. Cuq (2003 :198) présente la notion comme « *les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe* ». Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables par opposition aux activités abstraites ou processus qui se bornent dans le traitement purement cognitifs effectués par l'apprenant. Il s'agit encore des activités effectivement réalisées par opposition aux activités exigées. Cela fait que les choix des activités constitutives de pratiques de classe débordent ce que préconise les théories ou les méthodologies de référence, l'instruction officielle ou encore ce que disent les concepteurs du matériel didactique utilisé. Cela ostensiblement consacre une grande place à la créativité et l'ingénuité de l'enseignant.

Dans le domaine de la grammaire en classe de FLE, c'est constaté que les enseignants privilégient la méthode transmissive et déductive puisqu'ils expliquent les règles grammaticales avant de donner des exercices d'application ; alors que le principe de centration sur l'apprenant préconise la mise en œuvre des méthodes actives et inductives en demandant les apprenants de recourir à une activité de conceptualisation grammaticale. Peck (1988) cité par Germain et Seguin (1995), dégage cinq techniques d'enseignement de la grammaire dans une classe de langue étrangère. A la suite des observations de sept enseignants des langues étrangères y compris quatre enseignantes de français, un enseignant allemand, une enseignante et un enseignant anglais, a dégagé, à partir de ses observations, cinq types de techniques d'enseignement de la grammaire : identification , classification, systématisation, application et généralisation. Le recours à telle ou telle technique d'après Peck varie selon chaque enseignant. Il en découle, pour nous, que les choix de techniques débordent les considérations théoriques tout en débouchant sur la créativité de l'enseignant concerné.

Tableau 5: Tableau de cinq pratiques d'enseignement identifiées par Peck.
CINQ TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
CHEZ
SEPT ENSEIGNANTS DE LANGUE ETRANGERE

Technique d'enseignement	Enseignants						
	A	B	C	D	E	F	G
Identification	X	X	X	X	X	X	
Classification		X		X	X	X	
Systématisation		X	X				X
Application						X	X
Généralisation	X		X				

Source : Peck (1988).

Les résultats de l'enquête qu'a fait Peck, nous renseigne sur le fait que les techniques de classe comme les pratiques d'enseignants sont des décisions que prennent les enseignants compte tenu de leur vision de l'enseignement de la grammaire en tandem avec les objectifs qu'ils instaurent pour l'enseignement de la grammaire de la langue. Par exemple, l'enseignant A avait des pratiques de classe clairement différentes de celles d'enseignant B. L'enseignant B présente un corpus aux apprenants pour identifier des éléments grammaticaux particuliers, les classifient et procèdent à la systématisation, mais les pratiques d'enseignant A sont ostensiblement différentes. Dans tout cela, nous voyons que l'enseignant de la grammaire du FLE dispose d'une myriade de démarches pour faire sa leçon ; et pour nous, trois prémisses en dégagent pour notre étude. Dans un premier temps, le professeur dispose de plusieurs démarches à déployer. Deuxième, c'est à lui qu'il incombe de choisir les démarches qui combleront les objectifs de sa leçon.

Troisième, le professeur doit exploiter les démarches choisies pour réaliser les objectifs de sa leçon. Or, ses objectifs spécifiques doivent traduire en la réalisation des objectifs généraux pour l'enseignement de la grammaire du FLE.

Notion d'évaluation

L'évaluation est une démarche qui est relative au processus d'enseignement-apprentissage, puisque ce processus implique le flux d'information, la vérification et l'appropriation de celle-ci. Pour Charles, H. L. (1997), évaluer c'est recueillir des informations permettant de prononcer un jugement de valeur en vue d'éclairer une décision. Cette vision de l'évaluation consacre une grande importance à des objectifs auxquels l'évaluation est accrochée. L'évaluation préconise que toute formation instaure des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, détermine un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables. De sa part, Cuq (2003) ne prône que l'évaluation soit une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite d'enseignement-apprentissage, compte tenu de l'intention de départ. L'évaluation est de porter un jugement qui conduit à une prise de décision et d'action dans le grand but d'effectuer une amélioration. Cuq (ibidem), établit quatre étapes distinctes mais complémentaires de la notion d'évaluation.

1. L'intention : c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenants, et les moments où s'effectuera l'évaluation.
2. La mesure : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.
3. Le jugement : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.
4. La décision. Cette phase a plusieurs objectifs. Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant. En guise d'une évaluation appropriée, des questions pertinentes à poser y compris : faut-il passer à une autre étape de l'apprentissage, mettre en œuvre des activités correctives ? Et si oui, à partir de quel niveau ? Pour tous les apprenants du groupe évalué ou pour certains seulement ? Elle concerne aussi la mise en place des bilans : passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes. Il est essentiel de préciser l'optique que prend l'évaluation dans ce travail. Alors, nous passons au focus de l'évaluation dans notre étude.

Focalisation de l'évaluation

Il y a différents optiques que prend l'évaluation dans le domaine de la didactique, spécifiquement dans l'évaluation en FLE. Caroline et Stanley (2003) font le point sur le focus de l'évaluation ; ils distinguent quatre orientations que prend l'évaluation en FLE :

1. L'évaluation centrée sur l'évaluateur : l'évaluateur a pour but, que cela soit explicite ou implicite, de vérifier si les méthodes didactiques et la pédagogie ont une action efficace sur l'apprenant. Cela donne une sorte d'image de l'efficacité de la pédagogie et valide aussi les pratiques de l'enseignant.
2. Une évaluation focalisée sur la relation éducative : traduit les soucis de l'évaluateur de transmettre des connaissances à l'apprenant et d'assurer des conditions d'apprentissage qu'il estime satisfaisantes.
3. L'évaluation centrée sur l'apprenant : a pour but primordial de faire progresser l'apprenant en fonction de son profil d'une manière individualisée. Elle engage l'apprenant dans une manière autonome par rapport à son apprentissage.
4. L'évaluation orientée selon les exigences institutionnelles ou sociales : vise non seulement à communiquer avec l'institution et les parents mais aussi cherche à sélectionner et à opérer des classements. Elle vise aussi à travailler en fonction d'une norme.

L'évaluation que nous entamons dans ce travail a son focus sur les approches méthodologiques de l'enseignant et ses pratiques de classe dans l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS. Ceci dit, nous le trouvons approprié de bien décortiquer la notion de pratique de classe de l'enseignant.

L'évaluation et les objectifs de l'éducation

L'évaluation n'a pas de sens que par rapport aux objectifs d'enseignement apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins. Or, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation. L'évaluation englobe donc tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l'enseignement apprentissage. De nombreux spécialistes ont dressé des taxonomies d'objectifs de l'éducation, qui visent à intégrer entièrement l'évaluation à l'enseignement-apprentissage. L'analyse par objectifs, si elle a contribué à définir de manière cohérente les éléments constitutifs d'un cursus éducatif notamment en ce qui concerne un programme et les objectifs généraux, a beaucoup apporté également à l'évaluation. La décomposition d'un objectif général, qui structure de manière intrinsèque l'enseignement, en objectifs spécifiques facilite l'évaluation. Les spécialistes distinguent : les objectifs spécifiques qui combinent une attitude et un contenu particulier et limité, comme, par exemple, se présenter, demander son chemin et l'ensemble de ces objectifs dits spécifiques compose les objectifs généraux. Les objectifs opérationnels qui résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et qui reformulent ceux-ci en fonction de l'évaluation : ils définissent à la fois un comportement attendu ou une performance, les conditions dans lesquelles cette performance doit se réaliser et les critères d'un niveau de performance acceptable, (Cuq, 2003) ; par exemple, écrire une lettre de candidature en respectant des contraintes énoncées (en-tête, formules d'attaque de la lettre, motivation, expériences passées, salutations finales, etc.). Dans notre présent travail de recherche qui vise l'analyse des

procédés de l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS, nous recourons au syllabus de SHS pour voir quels objectifs sont fixés pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire de FLE.

Enseignement de la grammaire et ses objectifs fixés dans le syllabus SHS

Le terme « syllabus » est étroitement lié à l'enseignement et les objectifs nationaux établis pour ceux-ci. Le syllabus pour le SHS précise les objectifs formulés pour l'enseignement du FLE, voire sa grammaire. Pour Cuq (2003), le syllabus prend des formes variées, qui vont de la description de ces cours, à un document étendu accompagné des principes de mise en œuvre logique. Le syllabus ne précise pas seulement les objectifs visés mais aussi fournit l'enseignant des principes exigés pour assurer la réalisation des objectifs.

Le syllabus pour l'enseignement du FLE au niveau SHS, précise les objectifs de l'enseignement de la langue dans tous ses aspects y compris la grammaire. L'enseignement- apprentissage du FLE dans les Senior High School a pour socle, le principe qui veut que la langue soit considérée comme outil de communication et non pas comme matière à enseigner et à apprendre (Ministry of Education, 2010). Principalement, l'enseignement du FLE vise à aider les apprenants d'avoir la capacité de communiquer avec confiance, à travers la langue française. Les suivants constituent les objectifs généraux de l'enseignement – apprentissage du FLE au niveau SHS :

1. aider l'apprenant à communiquer efficacement dans la langue en situations quotidiennes diverses que cela soit à l'oral ou à l'écrit.

2. Aider l'apprenant à utiliser sa connaissance de la langue française à son profit et au service de sa communauté, son pays et le monde entier.
3. Equiper l'apprenant des habiletés, attitudes et valeurs requises pour une formation plus loin.

La notion de profil dimensions (Ministry of Education, 2010 : viii-x) qui sert de socle pour l'enseignement-apprentissage et pour l'évaluation concourt à l'explicitation des objectifs généraux pour l'enseignement du FLE, et alors, la grammaire de celle-ci. Les profils décrivent les comportements langagiers que préconise le syllabus. L'ensemble des profils se regroupe en objectifs spécifiques qui sont mesurables et qui doivent être atteints dans une leçon de courte durée. Le syllabus précise deux compétences qui caractérisent l'enseignement-apprentissage de la langue au niveau SHS. Ces deux compétences sont :

1. La connaissance et la compréhension (du FLE voire, sa grammaire).
2. L'emploi et l'application de la connaissance (application inconsciente de la grammaire du FLE).

Le syllabus assigne de l'importance aux deux compétences (dimensions des profils) sous forme de pourcentage. Il consacre 30% à la connaissance et la compréhension (des éléments grammaticaux du FLE) et 70% à l'emploi et l'application de connaissance (application inconsciente des éléments grammaticaux du FLE). Cette attribution de poids sous forme de pourcentage fait que les objectifs pour l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS se penche ostensiblement vers une visée communicative de la grammaire. Cela veut dire que le syllabus ne favorise pas la mémorisation et le bachotage des règles

grammaticales mais plutôt préconise une connaissance pragmatique et inconsciente de la grammaire du FLE.

En effet, pour procéder à une évaluation efficace, il faut la formulation de critères d'évaluation pour y parvenir. Voilà pourquoi il nous incombe de clairement éclaircir notre critère d'évaluation de l'enseignement de la grammaire.

Les critères d'évaluation

L'évaluation consiste à recueillir des informations sur lesquelles on va porter un jugement pour prendre des décisions concernant la poursuite ou l'adaptation du projet. Les critères et indicateurs d'évaluation sont nécessaires car on ne peut pas tout recueillir, tout observer. Le choix de critères et d'indicateurs permet donc de centrer notre attention sur certains éléments qui nous semblent importants. Pour les élaborer, il est indispensable d'avoir défini au départ, les objectifs spécifiques de l'action. Pour Scallon (1988b), un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués. Essentiellement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité d'un produit d'enseignement ou apprentissage. Chez Legendre (2005), les critères sont les points de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué.

Pour nous il importe que les critères retenus soient pertinents compte tenu de ce que l'on souhaite évaluer. En fait, les critères doivent permettre de se prononcer sur les qualités, les dimensions ou les comportements principaux qui caractérisent ce que l'on évalue. Les critères d'évaluation sont des énoncés élaborés, qui décrivent à quoi ressemble une tâche réussie. Ils permettent

d'apprécier le degré d'atteinte des résultats, des objectifs. Ces énoncés élaborés constituent « *la qualité ou norme qui servent à porter le jugement* » (Legendre, 2005). Ce sont les repères que l'on choisit pour servir de base au jugement. Ils précisent ce que l'on attend et sur quel aspect va porter notre jugement. Pour nous, la liste des critères repose grandement sur le choix de ce qui est important pour l'évaluateur, ce qu'il juge pertinent compte tenu des objectifs préalablement établis pour le projet d'évaluation. Nous constatons, d'ailleurs une forte affinité entre les objectifs spécifiques établis pour l'évaluation, les critères et l'outil d'évaluation. Alors, le choix des critères peut avoir des conséquences sur les stratégies choisies, sur les modalités de travail qui seront mises en œuvre.

Pour l'affinage des critères d'évaluation, il incombe à l'évaluateur de préciser les éléments observables (Morissette, 1993). C'est au moyen des éléments observables que l'on peut inférer les critères d'évaluation des éléments observables. Le terme « élément observable » est utilisé pour désigner une manifestation concrète d'une réalité ; les éléments observables concrétisent les critères d'évaluation. Certains auteurs, dont Durand et Chouinard (2006), utilisent plutôt le terme indicateur pour désigner les manifestations observables.

Pour déterminer les critères, on peut d'abord dresser une liste d'éléments observables. Les éléments observables sont porteurs des signes indicateurs qui témoignent de l'existence d'un phénomène, d'un effet. Ils sont observables, concrets et constituent les données que l'on va recueillir. Ils sont quantitatifs (nombre ou taux) ou qualitatifs (Morissette, 1993). A cette nous allons présenter les travaux qui nous ont servis de guide dans notre étude.

Travaux Antérieurs

Beaucoup de chercheurs ont travaillé sur l'enseignement de la grammaire de FLE et l'évaluation de divers aspects de l'enseignement- apprentissage du FLE. Nous jugeons les suivants pertinents pour notre travail et, alors, nous nous inspirons de ces travaux dans le but de bien encadrer et construire le nôtre.

Dans un travail de recherche sur le sujet «*Impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE*». Dumenyah (2015) fait une évaluation dans le but de mesurer l'impact qu'a l'approche communicative, en tant que méthodologie, sur la performance orale des apprenants pré-universitaire. Les instruments de collecte des données qu'il a déployé sont l'observation non-participante et l'interview. Les outils de collecte de données qu'ils ont utilisés sont la grille d'observation et l'interview dirigée.

Il a remarqué principalement que les facteurs qui entravent la performance orale chez les lycéens sont : le manque de confiance en soi, le manque de motivation de l'apprenant à prendre la parole en classe, l'application inadéquate des stratégies de l'AC par l'enseignant, le fait que les apprenants ne sont pas actifs dans les cours de FLE et le fait que les règles linguistiques sont apprises isolement hors contexte.

L'étude de Dumenyah (2015) est pertinent pour notre travail du fait qu'elle établit clairement le fait que les syllabus JHS et celui de SHS préconisent que primordialement l'enseignement- apprentissage de FLE amènent l'apprenant à la communication orale et écrite. De même, nous avons établi du préambule du syllabus SHS de FLE que tout aspect de l'enseignement apprentissage de FLE au

niveau SHS y compris la grammaire, doit favoriser la communication orale et écrite. En outre, comme le nôtre, ce travail a une visée évaluative ; pour nous, il est question de mesurer l'efficacité de l'enseignement de la grammaire de FLE au niveau SHS et pour Dumenyah , il est question de mesurer l'impact de l'Approche Communicative sur la communication orale des apprenants.

Tambourgi (2008) dans sa recherche de maîtrise « *L'enseignement de la grammaire dans une classe de français au premier cycle du secondaire* » a pour but d'observer et analyser si la subordonnée relative est enseignée au premier cycle du secondaire selon les propositions de la grammaire nouvelle. Elle a choisi trois modes comme outils de recueil de données : la grille d'observation, le questionnaire écrit et l'entrevue semi-dirigée. Tambourgi (op.cit.) a reconnu que l'enseignant observé n'a pas appliqué systématiquement la grammaire nouvelle ni du point de vue de la description linguistique ni du point de vue de la démarche didactique. Il s'agit d'un enseignement plutôt hybride avec une influence assez marquée de l'enseignement traditionnel. Elle a reconnu qu'il conviendrait de pousser plus loin la recherche en la refaisant dans d'autres écoles secondaires afin de vérifier comment se fait l'enseignement de la relative.

Cette étude est vraiment pertinente pour la nôtre puisque le focus des deux travaux se tourne vers une évaluation des pratiques d'enseignant. Le point de divergence est que pour Tambourgi (op.cit.) l'évaluation se focalise sur l'application des principes de la nouvelle grammaire dans la présentation de la subordonnée relative au premier cycle du secondaire. Pour nous, le focus est sur l'efficacité de l'enseignement de la grammaire au niveau SHS.

Okyere-Dadzie (2015) a travaillé sur : « *pronominalisation du COD chez les apprenants du FLE au niveau SHS* ». Il a décidé de mener la recherche au niveau SHS, pour enquêter sur les difficultés des apprenants par rapport à la pronominalisation correcte du COD, en vue d'identifier ces difficultés et les causes pour lesquelles ils continuent à mal pronominaliser le COD. Il a utilisé trois instruments dans la collecte des données : un questionnaire, un test de grammaire sur la pronominalisation du COD, chez les apprenants et un questionnaire chez les enseignants de français, dans les écoles sélectionnées. Ils ont aussi eu des échanges avec les apprenants enquêtés après le test de grammaire sur le cas étudié.

Il a constaté, à travers les compétences des apprenants enquêtés dans le test, qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la pronominalisation du COD, surtout quand il s'agit de pronominaliser le COD au passé composé et dans les phrases ou énoncés négatifs. D'ailleurs, les erreurs qu'ils ont commises au test sont issues de leurs connaissances antérieures des structures syntaxiques de l'anglais et de l'akan (fantse, twi et akuapem) sans oublier la pauvre maîtrise de règles de la pronominalisation.

Il a aussi remarqué que certains d'entre eux n'avaient pas encore appris à pronominaliser le COD au passé composé. La pertinence du travail d'Okyere-Dadzie(2015) au nôtre se voit dans la mesure où les travaux revêtent un caractère évaluatif. D'une part, Okyere-Dadzie cherche à s'informer sur la difficulté de l'apprenant du FLE à pronominaliser le COD au passé composé. Pour nous, la

vision est de vérifier l'efficacité de la présentation de la grammaire au niveau SHS compte tenu des objectifs que préconise le syllabus de SHS.

Flores (2006), dans sa recherche dont l'intitulé « *L'enseignement de la grammaire du Français Langue Seconde a des apprenants adultes immigrants : explications et représentations des enseignants* » visait à examiner l'impact des représentations de six enseignants sur la façon dont ils ont donné des explications grammaticales à des adultes immigrants scolarisés ou peu scolarisés. En termes de la typologie de recherche, elle s'est cantonnée dans une étude de cas tout en déployant l'observation non participante et une entrevue semi-dirigée comme outils de collecte de données.

A l'égard de résultats, la recherche a débouchée sur le constat que les représentations des enseignants sur le contenu, sur le contenu pédagogique et sur le contexte (incluant les caractéristiques des apprenants) ont un impact sur leur façon d'enseigner la grammaire et sur le contenu des explications grammaticales. Cette recherche de Flores (2006) est vraiment pertinente à la nôtre en plusieurs phases. Premièrement les deux ont affaire avec l'enseignement de la grammaire bien que la nôtre est dans le contexte du FLE et celle de Flores en L2. Les deux études se cantonnent dans la recherche qualitative et qu'elles déploient l'observation non-participante comme outil principal pour la cueillette des données. Aussi les deux études sont dans le domaine d'étude de cas.

Martineau (2007) dont le titre de son étude est « *La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations du futurs enseignants de Français Langue Seconde* » visait comme problématique de

vérifier si les futurs enseignants de FL2 détenaient les connaissances grammaticales suffisantes pour s'engager dans ce genre d'activité. Il a déployé comme outil de collecte de données un questionnaire écrit. Pour lui, cette méthode s'avérait la plus pratique étant donné le nombre élevé des participants, et le temps restreint que les professeurs pouvaient lui offrir pour rencontrer leurs étudiants.

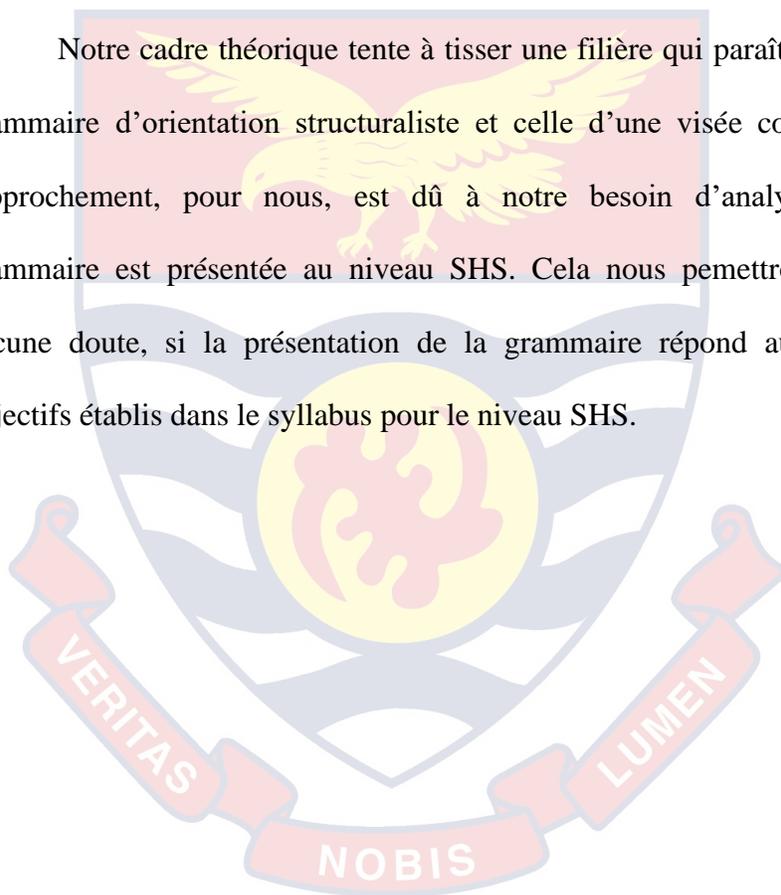
En guise des résultats, la recherche a révélé que, dans un premier temps, les futurs enseignants impliqués dans l'étude sont faibles non seulement en description métalinguistique mais aussi en explications grammaticales. Ces lacunes, pour le chercheur, sont assez importantes dès qu'elles risquent de compromettre la qualité de l'enseignement des participants. Les données aussi montraient que généralement, les participants sont favorables à l'enseignement grammatical surtout à l'intérieur d'un cadre communicatif.

Cette étude de Martineau (2007) est pertinente à notre. Dans un premier temps, les deux études sont dans le domaine de l'enseignement de grammaire bien que celle de Martineau concerne des futurs enseignants de Français Langue 2 et le nôtre concerne les enseignants déjà formés. L'étude visait de vérifier si les futurs enseignants possédaient la connaissance requise et s'ils sont disposés à enseigner la grammaire. Notre étude aussi cherchait justement de vérifier les procédés de l'enseignement de la grammaire dans le but de déterminer si elles comblent les exigences du document prescripteur, le syllabus, pour l'enseignement de la grammaire au niveau SHS.

Conclusion Partielle

La grammaire et son enseignement occupe une place centrale dans ce travail. Des années de recherches des époques passées jusqu'à nos jours témoignent une myriade de recherches dans les sphères grammaticales du FLE. Ces études ont résulté en débats infinis sur la question de la manière propice d'entamer la grammaire de langue étrangère et seconde.

Notre cadre théorique tente à tisser une filière qui paraît unificatrice de la grammaire d'orientation structuraliste et celle d'une visée communicative. Ce rapprochement, pour nous, est dû à notre besoin d'analyser comment la grammaire est présentée au niveau SHS. Cela nous permettrons de dire, sans aucune doute, si la présentation de la grammaire répond aux exigences des objectifs établis dans le syllabus pour le niveau SHS.



CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

Introduction

Dans ce chapitre nous présentons, tout d'abord, la typologie de recherche que nous entamons et nous expliquerons un peu ce que c'est que la recherche qualitative. Nous décrirons notre population de référence tout en faisant lumière également sur notre échantillon et le processus d'échantillonnage que nous allons adopter. Nous préciserons notre méthode de collecte de données et les outils à déployer dans la collecte des données.

Typologie de recherche

Le modèle théorique de notre recherche est la recherche qualitative. D'après Mackay et Gass (2005), l'approche qualitative est une démarche de recherche qui débouche sur des données descriptives ; elle n'accorde pas, normalement, une place primordiale aux procédures statistiques bien qu'elle ne les rejette pas. C'est pour dire que, c'est une méthode de recherche qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions. Elle met un accent particulier sur les acteurs et non les variables. Cette méthode affiche une visée compréhensive, c'est pour cela qu'elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent ; elle le fait en se basant sur un contexte ou une situation. Elle se livre aux descriptions riches et aux explications pleines de sens tout en répondant à des questions du type « comment ? » et « pourquoi ? », (Yin ,2012). La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier

ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données permettant une démarche interprétative.

L'objectivité de l'approche qualitative repose sur ce que Yin (2012 :10) appelle, des «multiple sources of evidence ». On peut noter l'observation, l'interview, l'histoire de vie entre autres. Il importe de noter que la méthode qualitative n'accorde pas une place primordiale aux chiffres. Compte tenu de notre problématique (l'analyse des procédés de l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS) et nos objectifs, nous trouvons ce paradigme de recherche plus apte pour notre travail.

Population de référence

Pour cette étude, la population cible était les quatre enseignants du FLE dans les quatre SHS dans la Région d'Upper East en tandem avec la totalité des classes qu'ils enseignent. Il est à noter que notre focus se tourne vers les enseignants, compte tenu du fait que nous nous intéressons aux choix méthodologiques des enseignants dans l'enseignement de la grammaire du FLE couplé avec leurs pratiques de classe. Les quatre SHS dans la Municipalité de Bolgatanga où la cueillette des données pour notre travail est faite sont des écoles où l'enseignement du français dure plus de dix ans. Elles sont Bolgatanga Senior High School, Zamse Senior High Technical School, Bawku Senior High School and Zuarungu Senior High School.

Echantillonnage de la population

La méthode d'échantillonnage pour notre travail est l'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique repose sur le jugement du chercheur qui sélectionne l'échantillon en fonction de leur caractère typique. Cette méthode d'échantillonnage est non-probabiliste et alors n'accorde pas la probabilité égale aux personnes ou objets d'être sélectionnés comme échantillon. Alors, la sélection des quatre professeurs dans les quatre écoles repose strictement sur le jugement du chercheur.

Pour échantillon, nous avons sélectionné les quatre enseignants du FLE au niveau SHS 2 dans les quatre SHS à savoir : Bolgatanga SHS, Zamse SHTS, Bawku SHS et Zuarungu SHS. Nous nous sommes orientés vers ces écoles dues aux raisons suivantes. D'abord, la proximité et l'accès aux quatre écoles nous a conduit vers ce choix bien qu'il ait d'autres écoles SHS dans la région. Deuxièmement, notre choix est influencé par le fait que le français est enseigné depuis plus de dix ans.

L'envergure de notre échantillon recouvre les quatre enseignants et la totalité des apprenants de SHS 2 dans chacune des classes dans les quatre lycées. Dans un premier temps nous avons sélectionné quatre écoles au lieu d'une, parce que dans chacune des quatre écoles il y avait un seul enseignant qui enseignait SHS 2. Pour rendre l'étude plus représentative nous avons décidé d'utiliser les quatre écoles. Le focus de notre travail est axé sur les choix méthodologiques des enseignants et leurs pratiques de classe. Ce focus que prend notre travail fait que

les nombres d'apprenants n'ont aucun impact sur le processus de collecte des données. Voilà pourquoi nous avons décidé d'utiliser les effectifs tout entiers.

Instruments de collecte des données

Pour cette étude, nous avons déployé l'observation non-participante et le questionnaire pour recueillir les données requises. L'observation non-participante nous a été instructive puisqu'il nous a permis d'observer les attitudes verbales et non-verbales et les pratiques enseignantes, voire les pratiques de classe lors des cours du FLE. Nous avons alors, élaborée une grille d'observation et un questionnaire écrit pour nous servir des outils ou instruments de collecte de données.

La grille d'évaluation (qui figure dans l'Annexe A) est l'un des outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement où l'on veut réaliser des tâches complexes. Selon Scallon (2004), la grille d'observation est un document subdivisé en critères (éléments observables). D'après Legendre (2005), les critères sont les points de repère auxquels on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué.

L'observation

Pour rendre utilisable notre instrument, l'observation non-participante, nous avons précisé les éléments observables qui nous explicitent les points de repère pour porter des jugements sur la présentation de la grammaire au niveau SHS. Cette grille a été conçue, majoritairement en s'inspirant d'un document intitulé *Élaboration d'une grille d'évaluation* par Côté et Tardif (2011) avec la

collaboration de Munn. Les critères de notre grille sont élaborés compte tenu de nos questions de recherches formulées, de notre cadre théorique et des objectifs de l'enseignement de la grammaire établis dans le syllabus national pour l'enseignement du FLE au Ghana. Dans l'élaboration des éléments observables prévu pour notre grille, nous nous sommes inspirés de deux documents : *tableau de technique d'associer structures grammaticales aux dimensions*, conçu par Celce-Murcia et Hille (1988) et *tableau de types des tâches communicatives et structures grammaticales* de Mackey (1994).

Nous avons divisé notre grille en sept parties constitutives pour nous guider dans l'observation des phénomènes recherchés dans les séances d'enseignement apprentissage. C'est à partir de nos hypothèses, nos objectifs spécifiques, et les concepts liés à notre travail que nous avons alimenté notre grille d'observation. Voilà les grandes parties de la grille et les éléments observables qui meublent son socle.

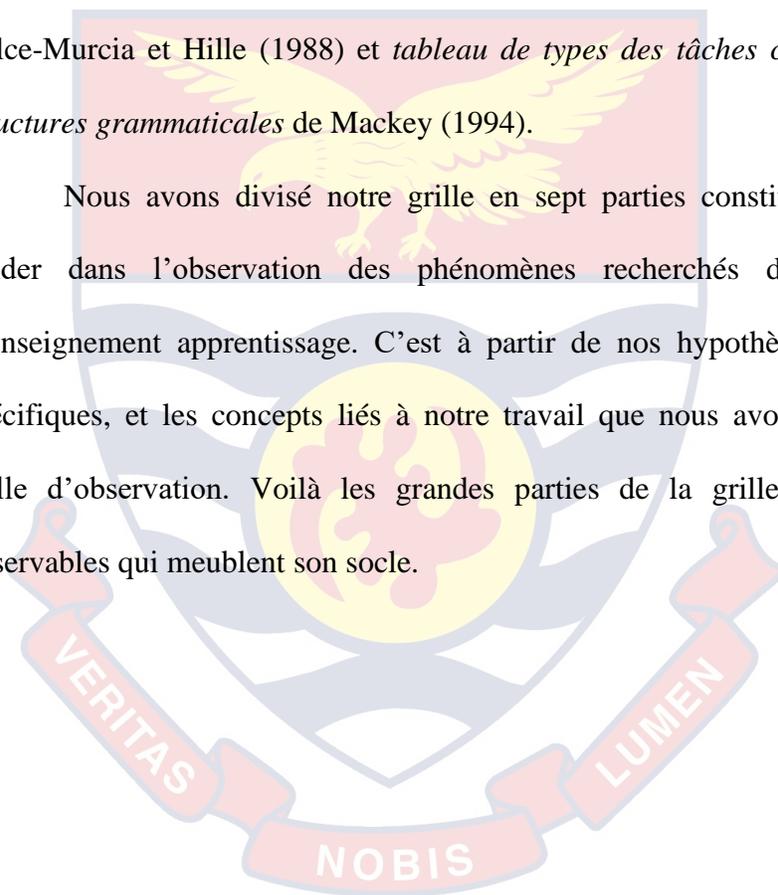


Tableau 6: Tableau présentant les grandes étapes et les éléments observables de grille d'observation (inspiré de Celce-Murcia et Hille (1998), Mackey(1994) et Côté et Tardif (2011))

ETAPES	ELEMENTS OBSERVABLES
	Informations préliminaires :
Introduction de la leçon et objectifs spécifiques de la leçon.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ école, classe, ▪ date, temps, durée ▪ titre de la leçon ▪ objectifs spécifiques ▪ supports pédagogiques ▪ Présentation
Mode de présentation de la grammaire et des éléments grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ présentation en unités fonctionnelles ▪ emploi de texte ▪ emploi de supports
Catégories de langue et emploi du métalangage	<p>Catégories de langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ catégories formelles ▪ catégories conceptuelles <p>métalangage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ absence totale du métalangage ▪ métalangage de la grammaire morphosyntaxique ▪ métalangage de la grammaire sémantique
Emploi des textes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence de texte ▪ Texte pédagogique ▪ Texte authentique ▪ Type de texte : énonciatif, descriptif, narratif, argumentatif
Activités de participation	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogue /échanges dynamiques ▪ conversation ▪ Dramatisation ▪ jeu de rôle
Exercices d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Description d'une activité quotidienne ▪ Achèvement d'une histoire

Le questionnaire

Le deuxième outil que nous avons déployé pour collecter les données est le questionnaire. Nous l'avons utilisé pour solliciter les opinions des quatre enseignants envers la présentation qu'ils font de la grammaire du FLE et pour nous renseigner sur la pertinence de l'enseignement qu'ils font de la grammaire aux objectifs inscrits dans le syllabus pour cela. Le questionnaire constitue douze questions tissées autour des grands thèmes de notre grille d'observation, soit : objet pour la présentation de la grammaire, mode de présentation de la grammaire, activités de participation et exercices d'évaluation.

Bref, le questionnaire visait à recenser des renseignements envers l'enseignement de la grammaire pour en analyser la correspondance aux exigences du syllabus du FLE au niveau SHS.

Plan d'analyse des données

Rappelons que nous avons décidé de déployer deux outils pour la cueillette des données pour notre travail, à savoir l'observation et le questionnaire. Les deux outils sont conçus compte tenu de nos questions de recherche. Notre analyse est en trois phases à savoir la description, l'analyse et la synthèse.

La cueillette des données pendant les observations

Nos questions de recherche visaient à recueillir des informations sur les approches méthodologiques adoptées par les enseignants du FLE dans les quatre écoles dans le but d'en analyser le procédé. Pour recueillir ces données, nous avons pris des notes qualitatives en se servant de la grille d'observation que nous

avons élaborée. Notre rôle a été celui d'un observateur non participant (Wood, 1986). Nous étions présents lors de la leçon, non pas pour une participation active à la leçon mais, pour avoir une vue claire et équilibrée de la leçon. Selon Mucchielli (1996), l'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés. En partageant, même temporairement, le quotidien du groupe étudié, le chercheur peut facilement éviter le rapport déséquilibré de l'étude. Voilà pourquoi nous avons gardé notre statut non participant. À l'instar de Borg (1998), nous n'avons pas dit explicitement aux enseignants que nous nous intéressions aux stratégies grammaticales dans le but d'en analyser les procédés. Cela pourrait influencer les actions des enseignants en classe. Nous leur avons, donc, donné une raison plus générale, soit l'observation des stratégies diverses de l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS.

Nous avons commencé la collecte des données le 2 mai, 2019 à Zuarungu SHS. Après avoir présenté la lettre d'introduction du Département de Français à UCC, l'observation de la leçon a commencé à 9 heures 30. Nous avons monté une caméra trente minutes avant le commencement de la leçon dans le but de ne pas rater des informations pertinentes. Lors de la classe, la caméra tournait alors que le chercheur prenait des notes à l'aide de la grille d'observation préalablement conçue. Les informations capturées par la camera visait à étayer le processus au cas où il y aurait des lacunes.

Après le cours, nous avons donné le questionnaire aux professeurs pour y répondre et le remettre. Nous avons suivi cette démarche pour les trois autres écoles où nous avons collecté les données.

Traitement et analyse des données provenant de l'observation

Il convient de rappeler que nous avons observé quatre cours des quatre professeurs de Français dans quatre écoles dans la région d'Upper East à savoir Bolgatanga SHS, Zuarungu SHS, Zamse SHTS et Bawku SHS. Dans l'observation, nous avons cherché à voir les stratégies et les démarches déployées par les professeurs dans la présentation de la grammaire. Pour ce fait, nous avons établi des grands jalons sous forme des catégories. Quatre catégories de données ont été recueillies lors des séances de l'observation non participante. Les suivantes sont les grandes catégories des données :

- i. Le mode de présentation de la grammaire.
- ii. Les catégories de langue et l'emploi du métalangage.
- iii. Les activités de participation.
- iv. Les exercices d'évaluation.

Nous présentons à cette étape les catégories et les éléments des sous catégories qui constituent les quatre catégories.

Tableau 7: Catégories et des sous éléments de l'observation

Mode de présentation de la grammaire	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi des textes : <ul style="list-style-type: none"> ✓ texte pédagogique ✓ authentique ✓ autre • Nature de texte <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualisé ✓ Simple ✓ Contexte est familier aux apprenants • Emploi des supports pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> ✓ Images ✓ Son ✓ Poème ✓ Vidéo ✓ Relia
Catégories de langue et emploi du métalangage	<ul style="list-style-type: none"> • présentation de la grammaire : <ul style="list-style-type: none"> ✓ catégories formelles ✓ catégories conceptuelles • regroupement des catégories formelles autour d'une intention de communication • emploi de la métalangage de la grammaire morphosyntaxique • élucidation des nuances de sens entre catégories de langue regroupée autour de l'intention de communication
Activité de participation	<ul style="list-style-type: none"> • intégration des activités d'échange dynamique • intégration des activités de production
Exercices d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • présentation d'exercice pratique : <ul style="list-style-type: none"> ✓ exercice de description d'une activité quotidienne ✓ exercice d'achèvement d'une histoire

Pour analyser les données provenant des observations, nous avons suivi les étapes suivantes :

1. Nous avons bien organisé les grandes catégories et les sous éléments correspondant de notre grille.
2. Nous avons minutieusement parcouru les informations obtenues sous forme d'activités observées en se servant de nos grilles et les séances de films.
3. Nous avons procédé à une description fidèle de ce que nous avons constaté
4. Nous avons, alors, procédé à une analyse des données.

Les résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

Le Questionnaire

Le questionnaire écrit (annexe B) porte sur l'approche méthodologique et technique de la présentation de la grammaire en tandem avec les pratiques que préconise l'enseignant. Nous focalisons sur celles –ci dans le but de vérifier dans quelle mesure la présentation de la grammaire répond à la réalisation des objectifs établis dans le syllabus de FLE au niveau SHS. Par cet instrument, nous avons cherché à connaître premièrement, quel est le rôle de l'enseignant dans la présentation des éléments grammaticaux. Deuxièmement, quelle est la manière et la séquence de présentation des éléments grammaticaux lors d'une leçon de grammaire. Lorsqu'il aborde une leçon de grammaire, explicite-t-il les règles ? Comment présente-t-il les règles ? Par quoi commence-t-il ? Selon lui, est-ce qu'il y a des avantages ou des limites à présenter la grammaire ainsi ? Troisième, selon lui, y a-t-il une convergence ou une divergence entre les objectifs spécifiques des

leçons de grammaire et les objectifs généraux établis dans le syllabus par les concepteurs ? Et dernièrement, quelles sont les activités de participation qu'il propose aux apprenants dans une classe de grammaire ?

Le grand avantage du questionnaire en tant qu'outil de collecte des données, c'est qu'il permet la collecte de données auprès d'un grand nombre d'individus, à un coût relativement peu élevé. Le questionnaire atténue également la subjectivité puisqu'il n'y a pas de possibilité d'influer sur les réponses de façon intentionnelle ou non.

Néanmoins, le questionnaire ne permet pas au vérificateur de clarifier certaines questions, de s'assurer qu'il comprend bien les réponses, de demander des éclaircissements ou des explications sur des réponses, ou encore de s'assurer que le répondant répond à toutes les questions du formulaire. Il peut être impossible de communiquer de nouveau avec le répondant si tous les renseignements nécessaires pour étayer une conclusion n'ont pas été demandés ou fournis, ou s'il devient manifeste que les questions n'étaient pas claires. Il n'est pas possible, en général, d'obtenir des renseignements aussi en profondeur à partir d'un questionnaire.

Le questionnaire est administré auprès des enseignants dans le but de collecter des informations sur la présentation de la grammaire. Le questionnaire comporte douze questions y compris neuf questions fermées, trois questions ouvertes. Le questionnaire figure en Annexe B.

Traitement et analyse des données provenant des questionnaires auprès des quatre professeurs

Le deuxième outil que nous avons déployé dans la quête du renseignement pour notre travail est le questionnaire. Notre vision pour l'usage du questionnaire est de solliciter l'opinion des professeurs envers l'enseignement de la grammaire. Pour classer les informations des questionnaires complétés, nous avons repris les questions en les répertoriant par thèmes. Les thèmes sont relatifs aux grandes catégories utilisées dans notre grille d'observation. Cela, à l'instar de Miles et Huberman (1994), assure une sorte de triangulation efficace. Cette triangulation est celle de deux différents outils qui débouchent sur les mêmes résultats pour confirmer l'un l'autre.

Tableau 8: Regroupement des questions du questionnaire autour des thèmes.

Les thèmes	Les questions regroupées autour des thèmes
1. Objectif pour l'enseignement de la grammaire	✓ Questions : 1, 2 et 3
2. Mode de présentation de la grammaire	✓ Questions : 6, 7, 8, 9 10 et 11
3. Activité de participation	✓ Questions : 4 et 5
4. Exercices d'évaluation	✓ Questions : 12

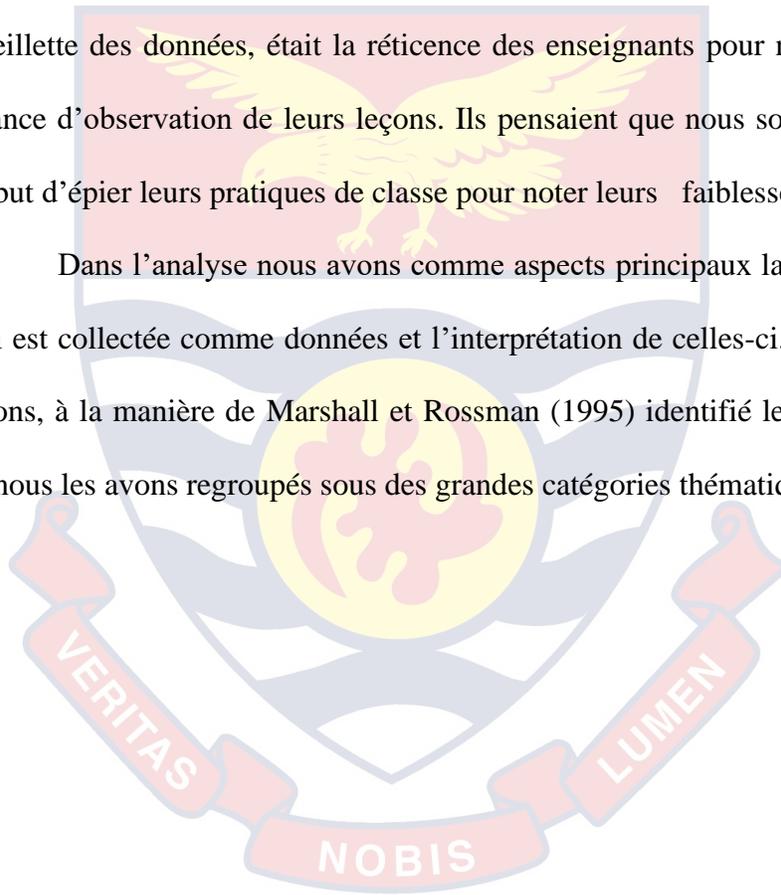
Dans l'ensemble, il est digne de constater que l'analyse de nos deux outils peut se résumer en trois grandes étapes : la description, l'analyse et la synthèse

Conclusion partielle

Ce chapitre est consacré aux démarches méthodologiques que nous avons déployées pour collecter, traiter et analyser les données pour notre travail. Rappelons que nous avons utilisé l'observation non participante et le questionnaire comme outils.

Une limitation que nous avons éprouvée, arrivée dans les écoles pour la cueillette des données, était la réticence des enseignants pour nous accorder une séance d'observation de leurs leçons. Ils pensaient que nous sommes venus dans le but d'épier leurs pratiques de classe pour noter leurs faiblesses.

Dans l'analyse nous avons comme aspects principaux la description de ce qui est collectée comme données et l'interprétation de celles-ci. Avant cela, nous avons, à la manière de Marshall et Rossman (1995) identifié les thèmes saillants et nous les avons regroupés sous des grandes catégories thématiques.



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Introduction

Nous présentons et discutons dans ce chapitre, les résultats de l'enquête que nous avons menée sur le terrain. Nous avons déployé la grille d'observation et le questionnaire auprès des quatre enseignants dans le but de déterminer les démarches méthodologiques qu'ils déploient dans la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS pour vérifier comment cela répond aux exigences du syllabus.

Données provenant de l'observation non-participante

L'observation est l'un des deux outils déployés dans notre travail pour la collecte des données. Rappelons que nous avons mené des séances d'observation des cours de grammaire dans quatre écoles (SHS). Nous allons, dans cette première partie, présenter les données brutes que nous avons recueillies lors des séances d'observations dans ces écoles. Dans la seconde phase, nous allons procéder à une analyse des informations collectées. Nous présentons sous forme de tableau les occurrences observées dans les quatre écoles, par rapport aux quatre thèmes, avant de procéder à l'analyse.

Données de la première phase de la grille d'observation

Nous présentons les occurrences observées relatives à la première phase de notre grille soit la mode de la présentation de la grammaire. Les composants de cette phase y compris les suivants : emploi de texte, éclaircissement de l'intention

de communication, emploi d'images, emploi de tableaux, emploi de vidéo, emploi de poèmes.

Tableau 9: Mode de présentation de la grammaire

	OCCURRENCES OBSERVEES					
	Emploi de texte	Intention de communication érudite	Emploi d'images	Emploi des tableaux	Emploi de Vidéo	Emploi de poème
ECOLES						
ZUARUNGU						
U	Non	Non	Non	Non	Non	Non
SHS						
ZAMSE						
SHTS	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
BOLGATA						
NGA SHS	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
BAWKU						
SHS	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non

L'observation a eu lieu le 2 mai, 2019 à Zuarungu SHS pour une durée de soixante-dix minutes à partir de 9h30. La leçon est présentée dans une classe de SHS 2 et elle avait pour titre *la comparaison des adjectifs qualificatifs*.

Le professeur a débuté la leçon en explicitant le titre aux apprenants sans relier l'introduction de la leçon du jour aux connaissances supposées acquises des apprenants. Il lui a suffi seulement de présenter le titre de la leçon du jour.

Au niveau du mode de présentation de la grammaire, il y avait aucun emploi de texte et les éléments grammaticaux (éléments de la comparaison des adjectifs qualificatifs) sont présentés sans aucune explicitation des intentions à partir desquelles on peut déployer ces expressions de comparaison de l'adjectif.

Le professeur, en ce qui concerne l'emploi des supports, a utilisé trois livres ayant des ampleurs variantes pour faire une comparaison en se servant des expressions : *plus...que*, *moins...que* et *aussi...que*. Mais ostensiblement, il n'y avait pas emploi de la chanson, poème et images à l'exception des dessins du professeur au tableau noir dans le but d'expliquer la notion de différence des tailles des personnes.

A Zamse Senior High Technical School nous avons fait l'observation le 2 mai 2019 dans la classe de SHS 2 Arts 1 pour une durée de 60minutes. La classe a débuté exactement 11 :30 le matin. Le professeur a commencé la leçon dont le titre était *comparaison de l'adjectif qualificatif*, en présentant le titre en Anglais tout en reliant la CSA d'apprenants à la leçon du jour.

Le professeur a déployé un texte de départ dont le titre est *la télévision et les enfants*. Le texte est tiré de *Voilà 2* à la page 28. Il a fait la première lecture et après il a demandé aux apprenants de lire, chacun à son tour. Le texte était contextualisé ; il y avait des noms ghanéens tels que *Della*. Les mots et les expressions utilisées dans le texte sont simples et courants.

Le professeur, ostensiblement, n'a pas explicité une intention de communication précise où on peut employer les expressions (*plus...que*, *aussi...que*, *moins que...*) pour exprimer ses intentions de communication. Mais il n'y avait pas l'emploi des supports tels qu'images, chansons, poèmes et vidéo. Le seul support déployé par le professeur sous forme de relia était les apprenants eux-mêmes. Il a choisi trois étudiantes, une courte, l'autre de moyenne taille et la

troisième de grande taille. Il les a comparés en se servant des expressions de la comparaison.

L'observation à Bolgatanga Senior High School a eu lieu le 5 mai 2019 dans la classe de SHS 2 Arts 1 pour une durée de 45 minutes. La classe a débuté exactement 11 :30 le matin. Le titre de la leçon était : *La comparaison de l'adjectif qualificatif*. L'enseignant a commencé la leçon en présentant le titre en Anglais tout en reliant la CSA d'apprenants à l'introduction de la leçon du jour. Il leur a expliqué la nécessité de l'emploi de l'adjectif dans nos discours quotidiens. Il leur a aussi expliqué comment le degré d'une qualité en proportions variantes est exprimé dans deux ou trois choses à travers le comparatif et le superlatif. Il a fait tous ces explications en Anglais.

Le professeur n'a pas fait usage d'un texte de départ au niveau de l'exposition. Il a dessiné un tableau récapitulatif du positif, du comparatif et du superlatif des adjectifs le plus communs y compris *riche, pauvre, fort, belle*, etc. Il a donné les comparatifs et les superlatifs de certains et a demandé aux apprenants de fournir les comparatifs et les superlatifs des autres. Le professeur a non seulement évité d'intégrer un texte de départ mais aussi il n'a pas précisé une intention de communication qui nécessite l'emploi des positifs, comparatifs et superlatifs des adjectifs qualificatifs. Il n'y avait pas emploi de supports pédagogiques que cela soient images, chansons, poèmes ou vidéo.

A Bawku Senior High School nous avons suivi la leçon dont le titre était *comparaison des adjectifs qualificatifs* le 14 mai 2019. Le cours a commencé exactement 9h30m pour une durée 60 minutes. Le professeur a

présenté le titre de la leçon en Anglais tout en reliant l'introduction de celle-ci à la connaissance supposée acquise des apprenants. Il a demandé à un apprenant de faire une comparaison de deux de ses amis en Anglais.

Le professeur a utilisé un texte dans la présentation mais il n'a pas indiqué le titre du texte. Il a désigné des apprenants de lire, chacun à son tour après avoir fait la première lecture lui-même. Le texte déployé est créé par le professeur pour combler son objectif d'enseigner la comparaison de l'adjectif qualificatif. Les mots dans le texte sont simples et courants. Ils sont aussi contextualisés puisqu'ils se sont basés sur le contexte ghanéen. Le texte parlait de la préférence du moyen de transport si l'on veut voyager de Bawku à Accra. Il y avait l'emploi des mots tels que *Bawku*, *Accra*, *bus* etc.

Le professeur n'a pas clairement décrit la situation de communication qui exige l'emploi des comparatifs et des superlatifs des adjectifs qualificatifs. Il n'y avait pas emploi des supports sous forme d'image,

Données de la deuxième phase de la grille d'observation

Nous présentons les données de la seconde phase de notre grille dont les occurrences portent sur les catégories de la langue et le métalangage.

Tableau 10: Catégories de langue et emploi du métalangage

ECOLE	OCCURANCES		
	Catégories formelles	Catégories conceptuelles	Métalangage grammatical
Zuarungu SHS	✓	x	✓
Zamse SHTS	✓	x	✓
Bolgatanga SHS	✓	x	✓
Bawku SHS	✓	x	Réduit au minimum

Au niveau des catégories de langue et emploi du métalangage, il y a l'emploi de la nomenclature de la grammaire morphosyntaxique dans la leçon observée à Zuarungu SHS. Il n'y a aucune manifestation de l'usage des terminologies de la grammaire conceptuelle. Il y a plutôt l'emploi des catégories formelles mais le professeur n'a pas élucidé une intention de communication autour de ces catégories. Rappelons que notre cadre théorique explicite la différence nette entre les catégories formelles et les catégories conceptuelles, la première soit les terminologies utilisées dans la grammaire traditionnelle.

A Zamse SHTS, le professeur, dans la présentation de la leçon s'est cantonné dans la nomenclature de la grammaire formelle (morphosyntaxique). Il n'y avait aucune indication de l'emploi des expressions de la grammaire conceptuelle. Au niveau de la métalangage, le professeur emploie les notions de la grammaire morphosyntaxique. Comme il y avait absence totale de la catégorie conceptuelle de la grammaire, le professeur n'avait pas le souci d'élucider les nuances de sens entre les catégories de langue regroupée autour d'une intention de communication évoquée.

A Bolgatanga SHS, le professeur a majoritairement utilisé les nomenclatures de la grammaire morphosyntaxique telles qu'adjectifs qualificatifs, noms, pronoms etc. Lors de la présentation, nous n'avons pas constaté les indices de la grammaire conceptuelle et cela a débouché sur l'absence totale du regroupement des catégories formelles autour d'une intention de communication de départ. L'emploi du métalangage est presque absent. Le professeur a employé seulement les termes *positifs*, *comparatif* et *superlatif*. Comme il n'y avait pas emploi des catégories conceptuelles, il n'y avait aucun besoin du professeur d'éclaircir des nuances de sens qui pourraient exister entre les catégories de langue regroupées autour d'une intention de communication quelconque.

Le professeur à Bawku SHS a utilisé les nomenclatures de la grammaire morphosyntaxique (grammaire formelle). Les termes tels que *adjectif*, *nom*, *pronom* se sont largement figurés dans la leçon. Il s'est servi largement de l'Anglais dans ses explications. Nous avons clairement constaté que la grammaire n'était pas présentée à partir des catégories conceptuelles. L'emploi du métalangage était réduit au minimum. C'était presque absent. Il y avait, aussi, une absence totale du regroupement des catégories grammaticales autour d'une intention de communication et pour cela, nous pensons que c'est dû à la nature du titre de la leçon.

Données de la troisième phase de la grille

Nous présentons les données de la phase portant sur les activités de participation déployées.

Tableau 11: Activités de participation

ECOLE	OCCURANCES		
	Echanges dynamiques (dialogue)	Jeu de rôle	Dramatisation
Zuarungu SHS	X	X	X
Zamse SHTS	X	X	X
Bolgatanga SHS	X	X	X
Bawku SHS	X	X	X

En ce qui concerne les activités de participation déployées par le professeur à Zuarungu SHS, nous n'avons pas vu l'intégration des activités d'échanges dynamiques lors de la présentation de la leçon. Justement, il n'y avait pas intégration que cela soient du jeu de rôle, de la dramatisation ou d'autre activités de participation et de production quelconque. Le professeur n'a pas demandé aux apprenants d'utiliser les éléments grammaticaux appris dans la leçon. Il leur a seulement demandé d'utiliser les éléments appris (*plus...que, moins...que, aussi...que*) pour formuler des phrases isolées.

A Zamse SHTS, nous n'avons pas constaté l'intégration des activités d'entraînement sous forme de jeu de rôle ou dramatisation lors de la présentation de la leçon. Le professeur n'a pas créé des activités d'échanges dynamiques et des activités de production engendrant des échanges dialogals que cela soient à l'écrit

ou à l'oral. Il a seulement demandé aux apprenants de former des phrases isolées et dépourvues de tous contextes communicatifs en se servant des expressions de la comparaison de l'adjectif qualificatif : *plus ...que*,

Le professeur à Bolgatanga SHS n'a pas aussi intégré des activités d'échanges dynamiques. Il n'a pas déployé des activités telles que le jeu de rôle, la dramatisation que cela soit au niveau de l'activité ou de la production de la leçon. Il a utilisé le comparatif et le superlatif pour former des phrases. Il a aussi demandé aux apprenants de formuler leurs propres phrases en se servant des comparatifs et des superlatifs des adjectifs. Ces phrases formulées par les apprenants n'avaient pas de contexte et constituaient seulement des phrases isolées et mécaniques.

Le professeur à Bawku SHS n'a pas intégré d'activités favorisant des échanges que cela soit entre le professeur et l'apprenant ou entre les apprenants eux-mêmes. Au lieu des échanges dynamiques, nous avons remarqué la formulation des phrases isolées portant sur les thèmes de la leçon à savoir *plus...que*, *moins...que* et *aussi...que*. Le professeur n'a pas intégré dans la leçon le jeu de rôles et la dramatisation. Il y avait aussi l'absence totale des activités de production que cela soit à l'oral ou à l'écrit. Il a demandé aux apprenants de formuler leurs propres phrases en se servant des comparatifs et des superlatifs des adjectifs. Ces phrases formulées par les apprenants constituaient seulement des phrases isolées et mécaniques.

Données de la quatrième phase de la grille d'observation

Cette phase axe sur les exercices d'évaluation déployés par les enseignants. Les occurrences y compris les exercices de description d'activités quotidiennes, et l'exercice d'achèvement d'une histoire.

Tableau 12: Exercices d'évaluation

ECOLE	OCCURANCES	
	Exercices de description d'activités quotidiennes	Exercices de completion d'une Histoire
Zuarungu SHS	X	X
Zamse SHTS	X	X
Bolgatanga SHS	X	X
Bawku SHS	X	X

A Zuarungu SHS, le professeur s'est cantonné aux exercices lacunaires à remplir par les apprenants. Il n'y avait aucun exercice ni de description d'une activité quotidienne ni d'achèvement d'une histoire. Bref, au niveau des exercices d'évaluation tout était limitée aux exercices mécaniques qui sont non seulement dénudés du contexte communicatif mais aussi qui sont sous forme des phrases isolées.

Le professeur à Zamse SHTS a proposé aux apprenants des exercices d'évaluation à l'écrit comme devoir de maison. Le devoir était sous forme de travail lacunaire dont les apprenants devaient combler les vides en utilisant les expressions de la comparaison enseignées. Il y avait une exclusion nette

d'exercice de description d'une activité quotidienne dans laquelle ils auraient utilisé les expressions de la comparaison de l'adjectif qualificatif pour achever la description d'une activité qui leur est familière. Nous avons aussi constaté qu'il n'y avait aucun exercice d'achèvement d'une histoire relative au milieu et au vécu quotidien des apprenants.

Le professeur, à Bolgatanga SHS, a donné aux apprenants des exercices d'évaluation à l'écrit sous forme de devoir de maison. Le devoir était sous forme de travail lacunaire dont les apprenants devaient combler les vides en utilisant les expressions de la comparaison enseignées. Il y avait une absence nette d'exercice de description d'une activité quotidienne dans laquelle ils auraient utilisé les expressions de la comparaison de l'adjectif qualificatif pour compléter la description d'une activité qui leur est familière. Nous avons aussi constaté qu'il n'y avait aucun exercice d'achèvement d'une histoire relative au milieu et au vécu quotidien des apprenants.

Le professeur à Bawku SHS, a proposé aux apprenants un exercice sous forme des phrases inachevées dont ils devaient combler les lacunes en utilisant les expressions de comparaisons. Il n'a pas donné des exercices contextualisés. Il a proposé ni un exercice de description d'une activité quotidienne ni un exercice d'achèvement d'une histoire.

Analyse des données de l'observation

Rappelons que nous avons fait quatre séances d'observation non participante pour que, suivant les cours, nous soyons en mesure d'avoir des données fiables pour étayer notre analyse et interprétations. Nous avons choisi un

titre préalablement (comparaison des adjectifs qualificatifs) et nous l'avons communiqué aux professeurs. Nous allons entamer l'analyse et l'interprétation à partir des thèmes que nous avons préconisés dans toutes les quatre écoles.

Mode de la présentation de la grammaire

En ce qui concerne le mode de présentation des éléments grammaticaux, nous avons constaté une lignée claire. Dans un premier temps, nous avons remarqué que parmi les quatre enseignants deux ont déployé des textes de départ comme tremplin pour faire l'exposition des éléments grammaticaux à enseigner. L'enseignant de Zamse Senior High Technical School a utilisé un texte dont le titre était : *La télévision et les enfants* tiré du *Voila 2* à la page 28. Non seulement le texte était pédagogique mais aussi simple et contextualisé. Simple parce que les vocabulaires étaient courants et les noms tels que *Della* ont donnée une visée contextuelle au texte. De même l'enseignant à Bawku Senior High School a aussi utilisé un texte de départ. Ce texte était créé par l'enseignant voire, didactisé par le professeur pour réaliser son but d'enseigner *la comparaison de l'adjectif qualificatif*. Le texte était simple et contextualisé bien qu'il a manqué un titre. Les noms tels que *Bawku, Accra, Vision transport, Metro Mass transport* ont tissé un contexte pour le texte. A l'instar de Charaudeau (1992 : 643), l'emploi des textes dans l'enseignement de la langue française renforce l'enseignement de la grammaire. Or, Charaudeau spécifie quatre types de textes que l'on peut utiliser compte tenu de ce qui est enseigné. Il distingue le texte descriptif, le texte narratif, le texte énonciatif et le texte argumentatif. Le choix du texte dépend de l'enseignant qui détermine ses objectifs et quel texte lui servira de bon outil pour

réaliser ses buts. Voilà d'où jaillit la pertinence des pratiques de classe du professeur.

Nous avons bien constaté que le professeur à Zuarungu SHS et celui de Bolgatanga SHS n'ont pas utilisé des textes. A Zuarungu SHS, la présentation des éléments de la comparaison des adjectifs qualificatifs était faite seulement en écrivant les composantes (plus...que, aussi...que, moins ...que) au tableau. A Bolgatanga SHS, le professeur a dressé un tableau récapitulatif de quelques adjectifs communs. Nous signalons, ici, que l'optique qu'a pris la présentation des éléments grammaticaux dans ces deux écoles était clairement décontextualisé et mécanique. Cette manière de présentation de la grammaire, d'après Canale et Swain (1980) ne conduit pas à une compétence communicative de la langue. La grammaire ne doit pas se limiter à une maîtrise des règles du fonctionnement mais aussi à l'emploi des règles à l'oral et aussi à l'écrit dans une situation de communication significative. Alors, il est d'une importance incontournable, l'emploi des textes dans la présentation des éléments grammaticaux et ces textes doivent être pourvu des contextes familiers aux apprenants.

Dans les quatre SHS, les professeurs n'ont pas bien éclairci une intention de communication pour faciliter des échanges dialogaux dans la classe. Pour aider ces échanges dynamiques lors de la présentation de la grammaire, il est fort nécessaire d'explicitier aux apprenants dans quelle situation et avec quelle intention ils peuvent se servir des éléments grammaticaux enseignés. Comme évoque Charaudeau (1992 :629), « la présentation de grammaire implique la présence d'un sujet parlant qui a une intention communicative et des

partenaires ». Pour la GSE de Charaudeau, les catégories grammaticales doivent être présentées en tandem avec des intentions du sujet parlant tout en permettant au sujet parlant de proférer ses intentions.

Catégories de langue et emploi de métalangage

Nous constatons, compte tenu de notre cadre théorique, qu'il y a une distinction claire faite entre les catégories formelles et les catégories conceptuelles de la grammaire. Les catégories formelles se réfèrent aux termes relatifs à la grammaire formelle (dite grammaire morphosyntaxique) y compris des termes tels que nom, pronoms, adjectif, verbe adverbe etc. Les éléments des catégories formelles peuvent être regroupés en catégories conceptuelles dans le but d'exprimer une intention. Alors, la GSE veut que le sujet parlant se dispose des catégories conceptuelles pour réaliser son intention de communication, (Charaudeau, 1992 :128). Ainsi, *articles, possessifs, démonstratifs* appartiennent à des catégories formelles correspondant à l'opération : « *déterminer les êtres du monde dont on parle* ». Or, chacune de ces catégories a une spécificité qui la distingue des autres. Du point de vue de déterminer (catégorie formelle) les être, l'article détermine du point de vue de l'actualisation, le possessif du point de vue de la dépendance, le démonstratif du point de vue de la désignation, etc.

Dans les quatre SHS, les professeurs se sont cantonnés dans l'usage des nomenclatures de la grammaire morphosyntaxique. Aucun des professeurs n'a fait usage des termes de catégories conceptuelles (à voir à l'annexe C). Cela, nous avouons, est dû à la nature du titre proposée (la comparaison de l'adjectif qualificatif). Le titre est ostensiblement si fermé et ne donne pas la possibilité de

regrouper différents éléments de la catégorie formelle pour exprimer la dite intention de communication. Alors, aucun indice des catégories conceptuelles n'est présent. Il est indiscutable que la GSE de Charaudeau favorise le regroupement des catégories de forme pour l'expression de l'intention du sujet parlant (dans ce cas l'apprenant). Cela donne aux apprenants plusieurs alternatives de dire ce dont il veut dans ce sens enrichissant leur compétence de communication non seulement à l'oral mais aussi, à l'écrit. A cet égard, nous signalons que la nature du titre n'a pas débouché sur le regroupement des termes des catégories de forme (catégories formelles).

Majoritairement, le métalangage était réduit au minimum. Seulement, l'emploi fréquent des termes de la grammaire de forme tels que : nom, pronom, adjectifs, etc. Il a noté que compte tenu du niveau de maîtrise des apprenants, l'emploi fréquent des termes trop techniques pourrait poser une entrave à la compréhension et alors, à l'expression des apprenants.

Cependant, nous avons remarqué un emploi plus fréquent d'Anglais. Bien que cela facilite la compréhension surtout au cas de blocage, le développement de la compétence communicative de la langue est négligée défavorisant l'objectif que préconise le syllabus : Une connaissance communicative de la langue française.

Activités de participation

A l'instar de Trévis (1993), Canale et Swain (1980) et Charaudeau (1992), la grammaire du FLE doit aller au-delà d'une considération purement morphosyntaxique. Une Présentation de la grammaire du FLE ne doit pas se

limiter à la maîtrise des règles du fonctionnement. Elle doit non seulement concerner les règles du fonctionnement mais aussi les règles d'emploi compte tenu des aspects sociolinguistiques et discursifs. Voilà d'où vient la nécessité de baser tout sur un contexte familier aux apprenants et aussi d'intégrer une perspective d'échange dynamique dans la présentation de la grammaire du FLE si l'objectif de développer une compétence communicative chez les apprenants sera réalisable.

Les données collectées dans les quatre écoles nous présentent une trajectoire commune en ce qui concerne les activités de participation proposées par les enseignants. Nous avons constaté une absence claire des activités d'échanges dynamiques. Des activités d'entraînement tels que le jeu de rôle, la dramatisation et d'autres formes d'échanges dialogaux étaient exclus dans leur choix de pratiques de classe. Les professeurs ont seulement demandé aux apprenants de formuler des phrases isolées en se servant des éléments grammaticaux enseignés. Par exemple, le professeur à Zuarungu SHS, pour faire entraîner les apprenants sur les expressions de la comparaison des adjectifs, leur a demandé de former des phrases en utilisant *plus...que*, *moins...que* et *aussi...que*. Des phrases telles qu'*Elle est plus grande que moi* ont été réalisées. Ces types d'activités de participation se bornent à une perspective purement morphosyntaxique sans intégration des aspects sociolinguistiques et discursifs. Selon Charaudeau (1992), la langue est à la fois sens, expression et communication. Alors, dans l'enseignement de sa grammaire, l'on ne doit pas se limiter à la forme et aux règles du fonctionnement. Pour donner du poids à ce fait,

Germain et Séguin (1995 : 55), soutient que « *l'enseignement de la grammaire serait le fruit de l'interaction entre enseignant et apprenants* ». Cela souligne la place qu'occupe des exercices dialogaux surtout au niveau de l'activité et de la production. Justement, ces activités d'échanges doivent, non seulement, être relatives au cadre socio-culturel de l'apprenant pour faciliter la compréhension, mais aussi elles doivent combler les exigences discursives que réclament les objectifs généraux du syllabus de SHS, soit l'application inconsciente des éléments grammaticaux du FLE, (Ministry of Education, 2010 : ix-x).

Il est à noter que dans toutes les quatre écoles où la présentation des cours de la grammaire est observée, les professeurs ont fait aux apprenants de former des phrases isolées sans aucune précision d'une intention de communication (à voir à l'annexe C). Ces types d'exercices de participation lors du cours marginalisent la communication efficace chez les apprenants, d'abord à l'oral et éventuellement à l'écrit. Pour cela, Charaudeau propose la création d'une situation de communication lors du cours et cela par extension implique la présence d'un sujet parlant qui a une intention communicative et des partenaires. Cela, autrement dit, est une forme de contrat qui admet un échange interlocutif semblable à la conversation et aux dialogues du quotidien. Cet échange en classe, que cela soit un dialogue, un jeu de rôle ou une dramatisation facilite mieux le développement de compétence de communication de l'apprenant à l'oral et à l'écrit tout en débouchant sur le développement de la confiance d'expression chez l'apprenant. Cependant, cantonner la grammaire à la forme et aux règles du fonctionnement tout en limitant les activités de participation à la formulation des

phrases isolées qui sont d'ailleurs mécaniques et dépourvues de contexte sociolinguistique et discursif ne facilite pas le développement de compétence de communication comme préconise le syllabus de SHS.

Exercices d'évaluation

L'évaluation au sein d'une leçon, voire une leçon de la grammaire du FLE se fait à l'oral et aussi à l'écrit. Cette activité vise une vérification pour voir si les apprenants ont bien assimilé ce qui est enseigné. A l'instar de Caroline et Stanley (2003), l'évaluation peut assumer au moins quatre optiques y compris celle qui cherche à vérifier dans quelle mesure ce qui est enseigné comble les objectifs non seulement spécifiques mais aussi généraux. Lors des séances d'observation dans les quatre écoles à savoir Zuarungu SHS, Zamse SHTS, Bolgatanga SHS et Bawku SHS, une lignée distincte est aperçue parmi tous les quatre enseignants.

Les professeurs en guise d'exercices d'évaluation ont donné aux apprenants des exercices lacunaires dont les apprenants devraient combler les vides en se servant des éléments grammaticaux appropriés, à cet égard, les expressions des comparatifs et des superlatifs d'adjectifs (trouvé à l'annexe C). Ce genre d'exercice d'évaluation se limite ostensiblement à la grammaire purement morphosyntaxique. Ce type d'exercice ne favorise pas le développement d'une compétence communicative vu qu'il est mécanique et dénué des dimensions sociale, discursive et communicative (Trévis, 1993 :48-49). Nous nous alignons encore, à la position de Charaudeau (1992) pour dire que la langue est à la fois sens, expression et communication ; alors la présentation de tous les aspects de celle-ci y compris sa grammaire doit refléter cela.

Mackey (1994) propose une typologie d'exercices pour concourir au développement d'une compétence communicative chez les apprenants de la grammaire de FLE. Pour Mackey, *les exercices de description d'une activité quotidienne, les exercices de completion d'une histoire* entre autres peuvent éveiller et susciter la compétence de communication chez les apprenants. Cela est ainsi parce qu'il y a un agencement clair entre les structures de la grammaire morphosyntaxique enseignée et la dimension sociale, la dimension discursive et la dimension communicative. Pour Charaudeau (1992), le côtoiement des structures grammaticales et les dimensions résultent en développement de l'expression au niveau de l'oral et en compréhension communicative (compréhension qui débouche sur une compétence communicative). Un examen minutieux du syllabus du FLE pour le SHS révèle les types d'activités proposées pour l'enseignement de la langue et par extension sa grammaire. Ces activités baptisées *Activités / boîte à idées* sont majoritairement *la communication directe, le jeu de rôle et les jeux et les comptines* (récitations). Cela démontre l'orientation que favorise le syllabus soit le développement d'une compétence communicative. Voilà, la raison pour laquelle tous les aspects d'une leçon de la grammaire doivent dépasser une visée morphosyntaxique y compris les exercices d'évaluation.

Données provenant des questionnaires

Nous avons déployé les questionnaires auprès des quatre professeurs dans les quatre SHS dans le but de sonder leur opinion à l'égard de la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS. Rappelons que nous avons répertorié les questions par thèmes et ces thèmes sont relatifs aux grandes catégories utilisées

dans notre grille d'observation. Nous présentons les données collectées en suivant le regroupement des questions sous les thèmes soit : objectif pour l'enseignement de la grammaire, mode de la présentation de la grammaire, activité de participation et exercices d'évaluation. A cette étape nous allons présenter les données brutes recueillies des questionnaires et après nous procéderons à l'analyse.

Thème 1 : Objectifs pour l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS

Les questions 1, 2 et 3 qui sont regroupées autour du thème « objectifs pour enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS ».

Pour question numéro 1, tous les quatre professeurs dans les quatre écoles ont répondu « oui » indiquant que l'enseignement de la grammaire du FLE est fort nécessaire au niveau SHS.

La question numéro 2, cherchait à solliciter l'opinion des professeurs concernant l'objectif pour l'enseignement de la grammaire. Le professeur à Zuarungu SHS a dit que son objectif pour enseigner la grammaire est d'aider à éveiller la conscience des apprenants envers les structures grammaticales qu'il enseigne. De sa part, le professeur de Zamse SHTS a souligné que son souci pour l'enseignement de la grammaire du FLE est d'assurer la construction des phrases simples et correctes. Le professeur à Bolgatanga SHS a aussi comme objet primordial d'aider les apprenants à bien utiliser la connaissance grammaticale pour former des phrases correctes. Le professeur à Bawku SHS, pour lui, cherche à travers les structures de la langue d'assurer une communication efficace chez les apprenants.

La question numéro 3 cherchait à sonder le rôle que jouent les professeurs dans une leçon de la grammaire du FLE. A l'égard du professeur de Zuarungu SHS, son rôle lors d'une leçon de la grammaire du FLE est de transmettre aux apprenants la connaissance des structures et des éléments grammaticaux en question. Le professeur à Zamse SHTS, lors de la présentation de la grammaire, joue le rôle de guide dans le processus d'enseignement/apprentissage. De même, le professeur à Bolgatanga SHS, sert aussi comme guide lors du processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Pour le professeur à Bawku SHS, le rôle qu'il joue lors de la présentation de la grammaire est de transmettre les savoirs grammaticaux aux apprenants.

Thème 2 : mode de la présentation de la grammaire

Six questions, à savoir questions numéro 6, 7, 8, 9,10 et 11 sont regroupées autour de ce thème.

La question numéro 6 cherchait à sonder auprès des professeurs, comment ils présentent les éléments grammaticaux dans leurs leçons. Le professeur à Zuarungu SHS dans sa réponse a souligné qu'il présente les éléments grammaticaux à partir des formes et fonctions grammaticales des éléments dans les phrases. De sa part, le professeur le professeur à Zamse SHTS a indiqué qu'il présente la grammaire à partir des buts communicatifs de la dite leçon. Dans sa réponse, l'enseignant à Bolgatanga SHS a aussi indiqué qu'il présente les éléments grammaticaux non seulement à partir des formes et fonctions grammaticales des éléments, mais aussi à partir des catégories de forme à savoir noms, pronoms, adjectifs, verbes, articles etc. Pour le professeur à Bawku SHS, sa

présentation de la grammaire prend en compte les objectifs communicatifs de la leçon.

La question numéro 7 cherchait à vérifier auprès des professeurs l'approche qu'ils adoptent en présentant les règles grammaticales. Le professeur à Zuarungu SHS, a intimé qu'il adopte la présentation déductive de la grammaire soit l'explicitation des règles grammaticales suivie d'un corpus d'exemples. Le professeur à Zamse SHTS, dans sa réponse, s'est aligné à la présentation déductive de la grammaire. Il présente aussi les règles grammaticales suivies d'une série d'exemples pour renforcer la compréhension. La réponse du professeur à Bolgatanga SHS indique qu'il prône pour la grammaire explicite, soit la présentation et explication élaborées des règles grammaticales. La réponse eu auprès du professeur à Bawku SHS, nous renseigne qu'il préconise la présentation inductive de la grammaire. Cela veut dire qu'il présente aux apprenants un corpus d'exemples suivi des règles du fonctionnement des éléments grammaticaux.

La question numéro 8 visait à sonder l'attitude des professeurs face à l'utilisation du métalangage grammaticale. Le professeur à Zuarungu SHS a indiqué dans sa réponse qu'il l'utilise abondamment dans ses explications lors de sa leçon de la grammaire. De sa part, le professeur a Zamse SHTS a intimé qu'il fait un usage frugal des métalangages grammaticaux quand il enseigne la grammaire du FLE. La réponse du professeur à Bolgatanga indique qu'il utilise frugalement aussi le métalangage lors de la présentation de la grammaire du FLE. Mais la réponse du professeur à Bawku SHS révèle qu'il déploie abondamment le métalangage grammatical quand il enseigne la grammaire de la langue.

La question numéro 9 avait pour but de savoir la raison pour les choix de réponse des professeurs à propos de la question numéro 8. Pour le professeur à Zuarungu, son choix de réponse émane du fait que la grammaire du FLE doit être appliquée à l'écrit et aussi à l'oral. La réponse du professeur à Zamse SHTS montre que son choix de réponse est ainsi pour ne pas entraver la compréhension chez les apprenants. Il a intimé par sa réponse que bien qu'il n'évite pas l'emploi du métalangage, il l'utilise au minimum pour faciliter la compréhension des apprenants. Quant au professeur à Bolgatanga SHS, sa réponse montre qu'il utilise abondamment le métalangage pour éveiller l'attention et la concentration des apprenants dans la leçon. Pour le professeur à Bawku SHS, il utilise abondamment le métalangage pour rendre facile les explications qu'il donne à propos des éléments de la grammaire qu'il présente aux apprenants.

Question numéro 10 vise à vérifier si les professeurs utilisent des textes dans leur présentation de la grammaire. A cet égard, les professeurs dans les quatre SHS sont univoques à propos de l'emploi des textes dans la présentation de la grammaire. Les réponses intiment que tous les professeurs lors de la présentation de la grammaire se servent des textes tirés des manuels scolaires. La seule divergence se manifeste dans la réponse du professeur à Bawku SHS. Il ne sélectionne pas des textes des livres du Français ; plutôt, il utilise des textes authentiques dans ses leçons. Il a noté que le texte un outil que l'enseignant peut utiliser pour contextualiser se dont il parle.

Thème 3 : activités de participation

Les questions numéros 4 et 5 sont regroupées autour de ce thème.

La question numéros 4 cherchait à voir si les professeurs déploient des activités de participation lors de la présentation de la grammaire. Les réponses des quatre professeurs dans les quatre SHS montrent une unanimité sans équivoque. Tous les quatre professeurs dans les écoles proposent des activités de participation lors de la présentation de la grammaire aux apprenants.

La question numéros 5 visait à sonder les types d'activités qu'ils proposent comme activités de participation. La réponse du professeur à Zuarungu SHS indique qu'en guise d'activités de participation il propose aux apprenants des exercices à l'oral et à l'écrit. De sa part, le professeur à Zamse SHSTS propose des activités de participation des démonstrations et des exercices écrits. Le professeur à Bolgatanga SHS donne aux apprenants des exercices oraux et écrits comme activités de participation lors d'une leçon de la grammaire du FLE. Quant au professeur à Bawku il leur propose des activités de jeu de rôle.

Thème 4 : exercices d'évaluation

La question unique qui se rapporte à ce thème est la question numéros 12.

La question numéros 12 cherchait à sonder les types d'activités d'évaluation proposées par les professeurs aux apprenants lors de la présentation de la grammaire. Le corpus des réponses données par les quatre professeurs a intimé qu'ils préconisent les exercices lacunaires dont les apprenants combler les vides en se servant des éléments grammaticaux présentés dans la leçon.

Analyse des données des questionnaires

Nous entamons maintenant l'analyse des données recueillies auprès des quatre professeurs dans les quatre SHS. Pour nous faciliter la tâche, nous avons regroupé les douze questions du questionnaire autour de quatre grands thèmes. Notre analyse est faite à la base de ces quatre grands thèmes.

Objectifs pour l'enseignement de la grammaire du FLE

Tous les quatre professeurs sont unanimes s'agissant de l'importance de l'enseignement de la grammaire au niveau SHS. Cependant, une nuance de différence se manifeste au niveau de leurs objectifs pour l'enseignement de la grammaire du FLE. Nous avons remarqué que les objectifs généraux établis dans le syllabus visent le développement d'une compétence communicative chez les apprenants. Or, les réponses des professeurs ont révélé que leur grand souci pour enseigner c'est d'assurer que les apprenants connaissent et prennent conscience des structures grammaticales du FLE. Le professeur à Bawku SHS a intimé que sa vision est de développer la compétence communicative chez les apprenants à travers une maîtrise des structures grammaticales de la langue. La question que nous nous posons est si la maîtrise des structures grammaticales lors d'une leçon est suffisante pour assurer le développement de la compétence communicative premièrement à l'oral et éventuellement à l'écrit ? Une visée purement morphosyntaxique de la présentation du FLE ne conduit qu'à une mémorisation et bachotage des règles de forme et de fonction de la langue. Pour Germain et Séguin (1995), la présentation de la grammaire du FLE doit intégrer une forme d'interaction au sein de la classe pour assurer le développement de la compétence

communicative. La présentation de la grammaire, pour déboucher sur le développement d'une compétence de communication efficace, ne doit pas se limiter aux structures grammaticales.

L'objectif du professeur pour l'enseignement de la grammaire lui consacre un rôle dans la présentation de la grammaire du FLE. Deux professeurs ont dit qu'ils jouent le rôle d'un transmetteur du savoir. Cela implique qu'ils se considèrent détenteur du savoir qui ont la tâche de transmettre le contenu aux apprenants. Par extension, cette visée que tiennent les deux professeurs veut dire que leurs leçons seront centrées sur eux au lieu d'une centration sur les apprenants. A l'instar de Cuq et Gruca (2003), enseigner une langue n'est plus uniquement conçu comme une transmission ; c'est plutôt vu comme guidage. Plus, la leçon de la grammaire se cantonne à la forme et à la fonction des éléments, une grammaire purement morphosyntaxique, il y aura une grande tentative de centration de la leçon sur le professeur au détriment des activités interactives plus disposées au développement des compétences communicatives des apprenants. Les éléments d'ordres morphosyntaxiques doivent être adaptés aux contextes social, discursif et communicatif (Germain et Seguin,1995). Pour que la grammaire au niveau SHS soit efficace, c'est-à-dire concourir au développement de la compétence communicative, il faut un rejet de la présentation des éléments de formes et de fonctions sous forme de phrases isolées dépourvues du contexte.

Mode de la présentation de la grammaire

Il est ostensiblement indiscutable, selon les réponses des questionnaires, que la présentation de la grammaire et les éléments grammaticaux soit à la base des formes et fonctions des éléments grammaticaux. Les réponses des enseignants montrent qu'ils présentent la grammaire à partir de la forme et la fonction des éléments impliqués. Le focus des professeurs est de voir une démonstration de la maîtrise d'emploi des éléments grammaticaux sous forme de phrases simples et isolées qui sont d'ailleurs dénudées du contexte. D'après Charaudeau (1992) pour que la grammaire du FLE soit efficace (qui développe la compétence communicative chez l'apprenant), il faut l'explicitation d'une intention de communication. C'est à partir de cette intention (vouloir dire) que l'apprenant déploie les éléments grammaticaux présentés dans la dite leçon en tissant une interaction, que cela soit avec le professeur ou avec son homologue peu importe. Mackey (1994) a dressé un répertoire des tâches communicatives et les structures grammaticales qui peuvent être enseignées à partir de ces tâches. La position de Mackey nous sert du point d'appui pour le rejet de la grammaire qui se base sur la forme et la fonction des éléments grammaticaux. Majoritairement, la grammaire de forme et fonction sans éléments contextuels, intentionnalité, et activités d'interaction développe guère une compétence communicative chez l'apprenant du FLE.

Trois enseignants ont intimé, dans leurs réponses, qu'ils font la présentation déductive de la grammaire. Ils se livrent à une présentation minutieuse des règles de forme et règles d'usage lors de la présentation de la

grammaire. Cela souligne ce qui est, pour eux, primordial dans l'enseignement de la grammaire du FLE : la maîtrise des règles de forme et d'usage démontrée à travers des phrases isolées.

Activités de participation

Les quatre professeurs sont univoques à propos de la nécessité de proposer des activités de participation lors de la présentation d'une leçon de grammaire du FLE. Leurs réponses montrent qu'ils proposent aux apprenants des activités de participation quand ils présentent la grammaire. Ce sont des activités à partir desquelles on fait pratiquer les éléments grammaticaux aux apprenants lors du cours.

Trois professeurs ont souligné qu'ils proposent aux apprenants des activités sous forme d'exercices écrits et oraux portant sur les éléments grammaticaux enseignés. Le quatrième a intimé qu'il propose aux apprenants des jeux de rôle comme activités de participation. Les activités de participation ordinairement se manifestent au niveau où certains concepteurs appellent « entraînement » où le professeur assure qu'il y ait la pratique sur ce qui est enseigné. Si la grande vision inscrite dans le syllabus de SHS pour l'enseignement du FLE, y compris sa grammaire, est d'assurer que les apprenants acquièrent la capacité de communiquer d'une manière efficace dans la langue, se borner aux activités écrites qui sont d'ailleurs de caractères mécaniques est véritablement insuffisant. Voilà pourquoi Celce-Murcia et Hilles (1988) propose des activités d'interactions dynamiques (dramatisation, jeu de rôle etc.) comme activités de participation propices. Ce genre d'activités, dans une leçon de la grammaire du

FLE pose un socle fort pour le développement de la compétence communicatif lors de la séance du cours. Notons que la classe du FLE dans un milieu anglophone est le cadre le plus adapté pour développer la compétence de communication des apprenants. Cela est ainsi parce qu'en dehors de la salle de classe, les apprenants ne parlent guère la langue française. Alors, tous les aspects du FLE, y compris la grammaire doivent se disposer d'activités d'échanges dynamiques lors des séances de leçon si la vision de développer la compétence communicative des apprenants sera réalisée.

Exercices d'évaluation

Cuq (2003) intime que l'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite d'enseignement apprentissage, compte tenu de l'intention de départ. A part les objectifs généraux pour l'enseignement de la grammaire inscrits dans le syllabus, le professeur dresse aussi ses objectifs dits objectifs spécifiques qui doivent aller en tandem avec les objectifs généraux. Si les objectifs généraux veulent que tous les aspects du FLE conduisent au développement d'une compétence communicative, il en découle que les objectifs spécifiques pour la leçon du jour aient aussi une visée communicative. Pareillement, les exercices d'évaluation doivent provenir du même optique voire, l'angle communicatif.

Dans leurs réponses, les quatre professeurs ont souligné qu'ils proposent des exercices lacunaires dont les apprenants doivent combler les vides en utilisant les éléments grammaticaux enseignés. Nous remarquons clairement que ces

exercices non achevés sont dans un premier temps sous forme des phrases isolées et ils sont mécaniques. Aussi, ils sont dénudés des contextes social, discursif et communicatif. Ce genre d'exercices ne favorise pas la compréhension exigée pour assurer le développement d'une compétence communicative de la langue chez l'apprenant. C'est pour cela que Mackey (1994 : 17,18) propose des exercices d'évaluations à la fois utilisables à l'oral et à l'écrit pour concourir au développement de la compétence communicative chez les apprenants du FLE : *exercices de la description des activités quotidiennes, exercice d'achèvement d'une histoire et exercice de la mise en ordre d'une série d'image*. Les points saillants concernant ces exercices est qu'ils sont, dans un premier temps, relatifs au contexte socio-culturel de l'apprenant ; alors, ils sont familiers aux apprenants. Par exemple un exercice qui demande que l'on décrive ce que l'on fait le samedi matin. A la deuxième phase, avec ce type d'exercice, l'apprenant à l'opportunité d'utiliser, de bon gré, les éléments grammaticaux pour dire ce qu'il veut, que cela soit à l'écrit ou à l'oral. Compte tenu du fait que nous nous trouvons dans un milieu anglophone, tous les aspects d'une leçon de la grammaire du FLE doivent contribuer au développement de la compétence communicative chez les apprenants. Après avoir présenté les données suivies des analyses, nous faisons a la phase suivante une synthèse des données des deux outils que nous avons utilisés.

Synthèses des données d'observation et des questionnaires

Nous avons présenté les données brutes recueillies à travers nos deux outils à savoir l'observation non participante et le questionnaire. Nous avons

analysé à part les données provenant des séances d'observation et les questionnaires. Nous allons à ce stade entamer une synthèse des données des deux outils que nous avons déployés afin d'en dégager la trame. Rappelons que nous avons observé la présentation d'une leçon de grammaire dans chacune des quatre SHS et nous avons aussi donnée aux quatre professeurs les questionnaires pour recenser leurs opinions et leurs pratiques à propos de l'enseignement de la grammaire.

D'abord, les données des deux outils ont montré qu'au niveau de la présentation de la grammaire, tous les quatre professeurs présentent les éléments grammaticaux à partir de leurs formes et leurs fonctions grammaticales. Ils se penchent fortement vers la grammaire déductive et explétive. Lors de l'observation des cours nous avons constaté que les professeurs avaient un grand souci de faire les apprenants comprendre et d'assimiler les règles du fonctionnement des éléments enseignés. Les réponses provenant des questionnaires ont aussi révélé que trois professeurs pratiquent la grammaire déductive/explétive. Le quatrième a intimé qu'il pratique la grammaire inductive. Ici, nous avons constaté un décalage entre ce que nous avons observé dans la classe du dit professeur et sa réponse du questionnaire. L'observation nous a renseigné que sa présentation de la grammaire s'est orientée plus vers la grammaire morphosyntaxique. D'ailleurs, les données ont révélé que les professeurs assument la place des transmetteurs du savoir grammatical et cela fait que les apprenants restent plus des participants passifs dans les cours. Les leçons sont, alors plus centrées sur les professeurs que sur les apprenants. La seule

opportunité pour la pratique des éléments grammaticaux était où le professeur leur demandait de formuler des phrases en se servant des éléments grammaticaux enseignés. Il est très claire ce qu'exige le syllabus du FLE en ce qui concerne l'enseignement- apprentissage de la langue : développement de la capacité d'utiliser la langue au quotidien, (Ministry of Education, 2010 : vii-x). Présenter la langue ainsi ne conduit pas à l'objectif escompté dans le syllabus au niveau SHS.

En ce qui concerne l'emploi des textes, nous avons encore remarqué un écart signifiant entre les données récoltées des observations et les réponses des professeurs émanant des questionnaires. L'observation nous a révélé que deux professeurs ont déployé des textes, un texte pédagogique (Tiré de *Voilà 2* à la page 28) et l'autre était un texte fabriqué par le professeur pour la dite leçon du jour. Sans emploi des textes, l'on peut facilement glisser dans une présentation des éléments grammaticaux sans aucun contexte.

Au niveau des catégories de la langue et emploi du métalangage nous avons remarqué que la nomenclature de la grammaire morphosyntaxique était prédominante. Nous voyons que cela était à cause du titre choisi : « comparaison des adjectifs qualificatifs ». Il y avait une absence totale des catégories conceptuelles et cela implique qu'il n'y avait pas de regroupement des catégories de forme autour d'une intention de communication quelconque.

Concernant l'emploi du métalangage, nous avons remarqué un grand décalage entre les données provenant de l'observation et celles du questionnaire. Nous avons vu, à partir des observations, que l'emploi des métalangages était au

minimum. Mais les réponses des professeurs provenant des questionnaires ont montré que, généralement, ils utilisent abondamment le métalangage lors de la présentation des leçons.

Au niveau des activités de participation, les données sont claires là-dessus. Il y a l'absence totale des activités d'échanges dynamiques lors de la présentation de la grammaire et des éléments grammaticaux. Les séances d'observation et les questionnaires sont univoques concernant les activités d'orientation morphosyntaxique que proposent les professeurs aux apprenants. Pour faire pratiquer aux apprenants les éléments enseignés, les séances d'observation ont bien montré que les professeurs se sont cantonnés dans la formation des phrases isolées qui sont d'ailleurs mécaniques et dépourvues de tous contextes. Or, Charaudeau (1992), dans son modèle de GSE, préconise l'adoption des activités d'entraînement (dites activités de participation) qui sont contextualisées et qui impliquent les apprenants dans des échanges dynamiques. Notons que pour Charaudeau, la langue est à la fois *sens*, *expression* et *communication*. Cela veut dire que l'enseignement de tous les aspects du FLE, y compris sa grammaire doivent combler ces exigences sémantiques, expressives et communicatives. Cela est indicatif du fait que la présentation de la grammaire et des éléments grammaticaux du FLE doit dépasser la formation des phrases isolées pour inclure les activités de visée communicative. Ce genre d'activités transforme la classe de la grammaire du FLE en un micro environnement francophone, ainsi favorisant le développement de la compétence communicative des apprenants.

Les outils sont univoques concernant les exercices d'évaluation que proposent les professeurs aux apprenants lors de la présentation de la grammaire du FLE. Majoritairement, les exercices proposés par les enseignants sont des exercices lacunaires à compléter par les apprenants. Ce qui est caractéristique des réponses des questionnaires est que les professeurs donnent aux apprenants les phrases dont ils doivent combler les vides en utilisant les éléments fournis. Ce qui est à noter est que, tous les exercices d'évaluation proposés sont de caractère purement morphosyntaxique et sont dénués de dimensions sociale, discursive et communicative. Or, le syllabus préconise l'enseignement de la grammaire de sorte que cela inculque dans l'apprenant une compétence d'utiliser la langue pour améliorer son vécu social, d'interagir avec d'autres et de l'utiliser dans le monde du travail. Alors, ces exigences indiquent que l'enseignement de la langue, pour combler le but pour l'enseignement du Français au niveau SHS, doit développer chez l'apprenant une compétence communicative. Avec une visée purement morphosyntaxique, l'enseignement du FLE ne débouchera pas sur ce but.

Validation des hypothèses

Nous avons, dès le commencement du travail, dressé des suppositions de départ à valider.

Première hypothèse : «L'enseignement de la grammaire serait fait d'une manière morphosyntaxique et ainsi serait axé sur les règles de forme et de fonction des éléments de la grammaire ». Les résultats que nous avons eus auprès des enseignants en déployant nos deux outils montrent que notre première hypothèse est valide. Les données ont révélées que la présentation des éléments

grammaticaux est limitée aux règles des formes et des fonctions. Ostensiblement, cette manière d'entamer la grammaire est dépourvue de tout contexte communicatif. L'enseignement s'est borné à la grammaire purement morphosyntaxique et a négligé le développement de la compétence communicative chez les apprenants.

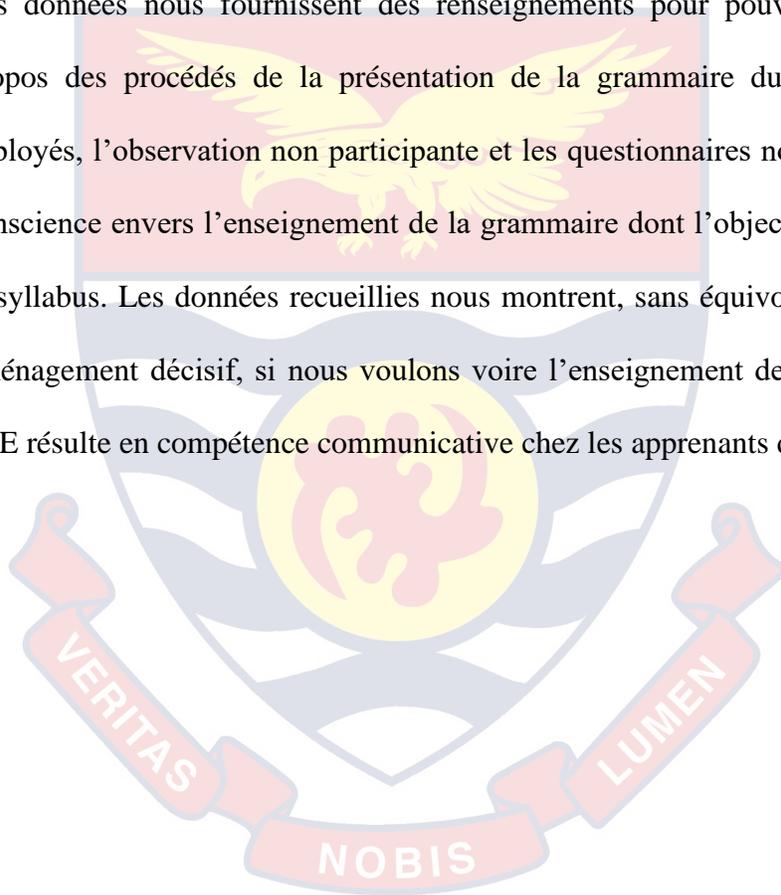
Deuxième hypothèse : «Les éléments grammaticaux seraient présentés en phrases isolées sans aucun contexte familier aux apprenants ». Les séances d'observation auprès des quatre professeurs ont indiquées la présentation des éléments grammaticaux avec une prédominance des phrases isolées et des exercices lacunaires sans recours aux textes familiers aux apprenants. Nous remarquons, ici, qu'au lieu de déployer des textes relatifs au vécu quotidien des apprenants, les professeurs ont utilisé, majoritairement, des phrases isolées.

Troisième hypothèse : « Il y aurait un écart entre la présentation de la grammaire et l'exigence du syllabus au niveau de procédé. Bien que le syllabus prône le développement d'une compétence communicative, l'enseignement de la grammaire se limiterait à la maîtrise des règles de forme et de fonction des éléments grammaticaux. » Ostensiblement, on voit un grand décalage entre ce que veut le syllabus et la démarche qu'adoptent les professeurs. Le syllabus recommande le développement d'une compétence communicative chez les apprenants. Pour ce garantir, le syllabus présente les activités telles que « jeu de rôle », « dialogue », « poème » *et* « dramatisation » dans la section de « boîte d'idée » ; tout cela est dans le but de promouvoir le développement d'une compétence communicative chez les apprenants. Cependant, il existe toujours un

écart entre ce que le syllabus préconise et les procédés de présentation de la grammaire par les enseignants.

Conclusion partielle

Cette étude menée dans quatre écoles a pour but de voir les démarches que les professeurs utilisent dans l'enseignement de la grammaire au niveau SHS. Les données nous fournissent des renseignements pour pouvoir commenter à propos des procédés de la présentation de la grammaire du FLE. Les outils déployés, l'observation non participante et les questionnaires nous ont éveillés la conscience envers l'enseignement de la grammaire dont l'objectif est repéré dans le syllabus. Les données recueillies nous montrent, sans équivoque, qu'il faut un aménagement décisif, si nous voulons voir l'enseignement de la grammaire du FLE résulte en compétence communicative chez les apprenants des quatre SHS.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DE L'ETUDE

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons récapituler les points saillants du travail en faisant un résumé. Nous allons également faire une conclusion générale portant sur résultats obtenus. Nous allons aussi faire des recommandations sous formes de propositions théoriques portant sur comment rendre l'enseignement de la grammaire plus efficace pour que l'enseignant de SHS au Ghana puisse présenter la grammaire du FLE d'une manière plus efficace pour assurer la réalisation des objectifs étalés dans le syllabus national pour l'enseignement de tous les aspects du FLE y compris la grammaire.

Résumé

Les objectifs généraux inscrits dans le syllabus SHS soulignent primordialement le développement de la compétence de communication chez l'apprenant du FLE au niveau SHS. Par extension, la grammaire du FLE doit concourir à ce but. Or, l'enseignant du FLE au niveau SHS dispose d'une myriade d'approches méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire.

Alors, notre problématique vise l'analyse des procédés de l'enseignement de la grammaire au niveau SHS vis-à-vis les objectifs du syllabus. Notons que notre focus se tourne vers les démarches qu'adoptent les enseignants dans la présentation de la grammaire.

Pour garder notre focus dans ce travail, nous avons formulé trois questions de recherche :

- i. Quelles sont les démarches méthodologiques adoptées par les Professeurs pour enseigner la grammaire dans les SHS ?
- ii. Comment ces démarches méthodologiques abordent-elles la grammaire au niveau SHS ?
- iii. Comment les démarches répondent-elles aux exigences du syllabus ?

Nous avons établi ces questions pour nous garder dans la filière propice pour le travail ; aussi nous avons formulé deux hypothèses à valider à la fin du travail.

Pour recueillir les données, nous avons utilisé l'observation non participante et le questionnaire sur le terrain. A travers l'observation, nous avons suivi quatre leçons au niveau SHS 2 dans le but de voir, d'une manière claire, les démarches que déploient les professeurs dans la présentation de la grammaire du FLE. Notre deuxième outil, le questionnaire écrit, visait à sonder les opinions des professeurs en ce qui concerne la présentation de la grammaire. Nous avons préparé une grille d'observation pour nous aider dans la quête d'informations pour le travail.

Conclusion générale

Les résultats de notre travail ont débouché sur certaines réalités se rapportant à l'enseignement de la grammaire du FLE dans les SHS. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'objectif primordial pour l'enseignement de la grammaire s'inscrit dans le syllabus étatique pour les SHS voire, les objectifs généraux pour

l'enseignement du FLE (tous les aspects de la langue) se résument en une chose : le développement de la compétence de communication chez les apprenants. Or, les résultats obtenus nous renseignent sur certaines réalités pertinentes.

Les résultats d'observations des leçons des quatre enseignants couplés avec ceux des questionnaires donnés aux professeurs ont révélé l'absence totale des activités d'échanges dynamiques lors de la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS. Ces activités d'échanges dynamiques (les interactions) occupent une place centrale en ce qui concerne les activités que prône le syllabus pour l'enseignement de la langue. Rappelons que la primauté que donne le syllabus à l'enseignement du FLE, y compris la grammaire de celui-ci est le développement de la compétence communicative. Le syllabus rejette, sans équivoque, le cantonnement de la grammaire du FLE dans une visée purement morphosyntaxique. Cela est ainsi parce que cette visée de la grammaire n'améliore guère la compétence communicative de l'apprenant dans un milieu anglophone. Présenter la grammaire du FLE sans recours aux échanges (échanges enseignant-élève, échanges élève- élève) conduit à la mémorisation et bachotage des éléments grammaticaux sans pouvoir bien déployer ces éléments grammaticaux premièrement à l'oral et éventuellement à l'écrit.

Il est important de signaler que le syllabus propose des activités de nature interactives à déployer lors de la présentation de la grammaire du FLE. Ces activités d'échanges visent à concourir au développement de la compétence communicative chez l'apprenant du FLE. Déployer ces activités, même dans l'enseignement de la grammaire est chose forte importante parce qu'elles assurent

le développement des compétences communicatives des apprenants. La divergence nette entre la pratique des professeurs et les exigences du syllabus du FLE au niveau SHS nous renseigne sur une chose : Les enseignants au niveau SHS ne suivent pas fidèlement les exigences du syllabus en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire du FLE dans les SHS.

Les résultats ont aussi montré que la grammaire présentée au niveau SHS est abondamment déductive et explétive. Les enseignants se focalisent sur les règles grammaticales ; ils consacrent tous leur effort à éveiller chez les apprenants la conscience des règles de fonctionnement. Alors, les leçons de la grammaire du FLE au niveau SHS se bornent à la grammaire de forme et de fonction des éléments grammaticaux. Avec cette ampleur qu'assume la grammaire du FLE au niveau SHS, il n'est pas étonnant de voir la place de primauté que les phrases isolées gardent lors de la présentation de la leçon de la grammaire. La formulation des phrases décontextualisées dominent dans les étapes d'*Activité* et de *Production*. Nous n'avons non plus, remarqué des exercices contextualisés donnés aux apprenants lors des leçons dans les écoles.

Comme la grammaire s'est limitée aux formes et aux fonctions des éléments grammaticaux, les enseignants occupent les places des détenteurs et des transmetteurs du savoir grammatical. Il en découle qu'il y ait un grand décalage entre les objectifs généraux établis dans le programme scolaire façonné pour l'enseignement de la grammaire au niveau SHS et les objectifs spécifiques dressés par les professeurs pour leurs leçons. Cet écart entre l'exigence générale du syllabus et la représentation de la grammaire que tiennent les professeurs

défavorise la réalisation des objectifs généraux pour l'enseignement de la grammaire du FLE, soit le développement de la compétence communicative chez les apprenants tant à l'oral que à l'écrit.

Les résultats du travail nous ont donné un aperçu saillant envers l'utilisation des textes contextualisés dans l'enseignement de la grammaire du FLE. L'emploi des textes contextualisés favorise la compréhension des apprenants. La présence des notions, des noms et des objets qui se trouvent dans le milieu socio-culturel de l'apprenant contribuent énormément à la compréhension de l'apprenant. Mais, si le contexte que présente le texte est étrange aux apprenants, cela défavorise la compréhension de l'apprenant. Voilà l'importance des textes contextualisés dans la présentation des éléments grammaticaux du FLE au niveau SHS.

Recommandations

Les résultats de nos études nous ont fourni des informations utiles sur la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS dans la région d'Upper East. Notons que le procédé de l'enseignement de la grammaire est précisé dans le syllabus, (Ministry of Education, 2010 : ix-x). Les résultats de l'étude a des implications pertinentes pour les enseignants, les proviseurs et le Service d'Education (GES).

Propositions pédagogiques pour les enseignants

Sachant que le but primordial inscrit dans le syllabus pour l'enseignement du FLE au niveau SHS cible le développement de la compétence communicative chez l'apprenant, il y a des implications pour l'enseignant.

L'enseignant doit avoir un aperçu clair de ce qui est établi dans le syllabus comme objectifs généraux pour l'enseignement de la grammaire du FLE compte tenu de tous les aspects de la langue. Nos résultats nous renseignent sur le fait que les enseignants n'ont pas de compréhension nette de ce qui c'est que l'objectif principal pour l'enseignement du FLE y compris la grammaire de celle-ci. L'objectif primordial pour l'enseignement de la grammaire chez les professeurs dans les quatre SHS s'est manifesté en la primauté qu'ils ont consacrée aux formes et aux fonctions des éléments grammaticaux. D'ailleurs, la présentation déductive et explétive de la grammaire donne du poids à ce fait.

Aussi, le professeur doit parcourir le syllabus pour avoir une maîtrise des conseils pédagogiques donnés par les concepteurs du syllabus sous formes *d'Activités de classe* ou *Boite à idées*. Cette compréhension va aider à synchroniser les objectifs spécifiques de l'enseignant et les exigences du syllabus en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire du FLE au niveau SHS. L'enseignant doit reconnaître que la classe du FLE, dans un milieu anglophone tel que le Ghana, doit être modulé en un microenvironnement francophone pour favoriser l'enseignement apprentissage de la langue. Voilà d'où jaillit la nécessité de textes contextualisées, le besoin des échanges dynamiques et l'importance de dépasser la visée strictement morphosyntaxique de la grammaire. Il faut

l'agencement des dimensions (sémantique, discursive, communicative, etc.) et les formes et les fonctions des éléments grammaticaux.

Recommandations pour le Service d'Education et les proviseurs

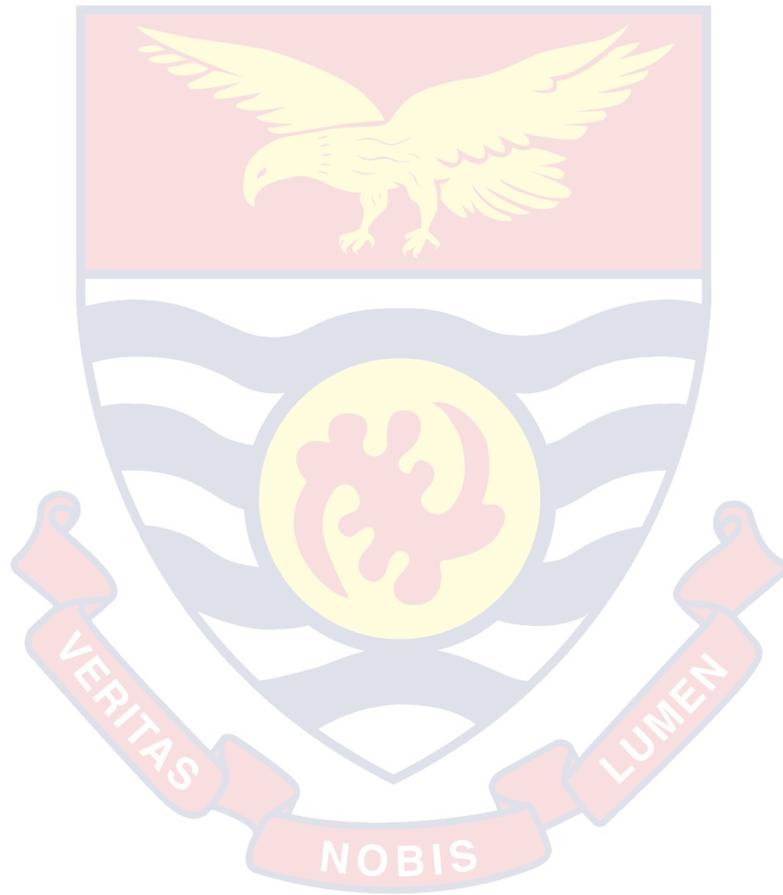
Le Service de l'Education (GES) dans la Région d'Upper East en tandem avec les proviseurs des écoles doivent assurer que l'enseignement de la langue est fait en respectant les prescriptions du document prescripteur (le syllabus). Il leur faut des ateliers réguliers pour aiguiser l'habileté du professeur et, en ce faisant, renforcer la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS.

Il sera aussi largement bénéfique aux enseignants si le Service de l'Education organise et facilite pour les enseignants, des formations continues pour améliorer leur capacité de bien enseigner.

Recommandations pour les futurs chercheurs

Cette étude nous a renseigné sur le grand besoin de ne pas limiter la grammaire du FLE aux bornes de la grammaire morphosyntaxique mais d'y ajouter les dimensions sémantique, discursive et communicative (Charaudeau, 1992). Nous avons, à travers cette recherche, analysé les procédés de la présentation de la grammaire au niveau SHS. Ainsi, dans l'avenir, les chercheurs pourraient mener une recherche pour mesurer l'efficacité de l'enseignement de la grammaire dans la mesure où l'enseignement contribue au développement de la compétence orale des apprenants au niveau SHS. Il y a la possibilité aussi de mener une recherche action pour voir l'impact de l'inclusion des dimensions sémantique, discursive et communicative à la présentation de la grammaire du FLE au niveau SHS.

Une autre filière pour la recherche dans l'avenir est d'examiner quel impact l'enseignement implicite-inductif de la grammaire pourrait avoir sur la compétence de communication des apprenants.



REFERENCES

- ANDERSON, L. (2005). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.
- ANDERSON, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Paris : Presse Universitaire Franc-Comtoises.
- AWUTE, A. (2013). *Emploi des morphogrammes en français langue étrangère: le cas des apprenants d'Achimota SHS, de Presec- Legonet d'Accra girls SHS*. University of Ghana (Thèse M. Phil)
- AYI-ADZIMAH, D. K.(2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objets indirects en contexte Ghanéen*. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg)
- BESSE, H. (1976). Propositions pour une didactique de la grammaire. *Revue de phonétique appliquée*, 39-40, 231-262.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier, Didier
- BURGESS, J. & ETHERINGTON, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or Implicit? *System*, 30, 433-458
- BORG, S. (1998a). Talking about grammar in the foreign language classroom. *Language awareness*, 7(4), 159-175.
- BORG, S. (1998b). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching a Qualitative study. *Tesol quarterly*, 32(1), 9-38.
- BORG, S. (1999b). The use of grammatical terminology in the second Language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95-126
- BRU, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F

- BRU, M (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse :E.U.S.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 7(1): 8-24.
- CAROLINE, V. & STANLEY, H.(2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Celce-Murcia, M., Hilles,S.(1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*: Oxford, Oxford University Press.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). «Grammar pedagogy in second and foreign Language teaching » . *Tesol quarterly*, 25(3), 459-480
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Ma: Mit Press.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, COMITE DE L'EDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D. & GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

- COTE, R. & TARDIF, J. (2011). *Evaluation d'une grille d'évaluation*. Cordonné par le groupe ECEM et sous l'égide de FODAR de l'Université du Québec. Retire de <http://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> (consulté le 28/09/2018)
- CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Edition CLE International, S.E.J.E.R.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- 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. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DEFAYS, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belg.): Mardaga.
- DENYER, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses Répercussions dans l'enseignement des langues. - coordonné par M.- L. Lions-Olivieri, ph. Liria. La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues. Barcelone: difusión-édition maison des langues. Retiré de <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>. (Consulté le 21.02.2018).
- DE SALINS, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement- apprentissage du FLE*. Paris: Didier
- DUBOIS, J. (1991): *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.

- DUMENYA, J. K. (2000). *Impact de l'Approche Communicative sur La performance Orale des Apprenants de FLE dans quelques lycées de la Métropole d'Accra*. University of Ghana. M. Phil Thèse (non-publiée).
- DURAND, M.-J. & CHOUINARD, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: HMH.
- ELLIS, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *Tesol quarterly*, vol. 32, no 1. P.39-60.
- FARRELL, I.S.C. (1999). "The reflective assignment: unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching". *Relc journal*, vol. 30, no 2, p. 1-17.
- FENSTERMACHER G. D. (1986). *Handbook of research on teaching*. (3e éd.). New York: Mac Millan.
- FLORES, L. (2006). *L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des Apprenants adultes immigrants: explications et représentations des enseignants*. (Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.)
- FOSTER, P. (1996). Observational research. In R. Sapsford & V. Jupp (eds.), *data Collection and analysis*. London: Sage Publications
- FOTOS, S. (1994). "Integrating grammar instruction and communicative language Use through grammar consciousness-raising tasks". *Tesol Quarterly*, 28,323-351
- FREEMAN, D. (2002). "The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach". *Language Teaching*, vol. 35, p. 1-13.

- GAGE ,N. L. (1963). « Paradigms for research on teaching ». In N. L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (1re éd.). New York : Mcnally.
- GARCIA, F. (1997). *En avant la grammaire!* Niveau intermédiaire. Montréal: éditions Marcel Didier.
- GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. Anjou: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- GERMAIN, C., SEGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- GEORGES, M. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.
- GUBERINA, P. (1965). « La méthode audiovisuelle structuro-globale ». *Revue de phonétique appliquée*, 1, p.35-65
- HOST, V. (1985). «Théories de l'apprentissage et didactique des sciences». *Annales de didactiques des sciences*, n°1.Université de Rouen.
- JOHNSON, K., & JOHNSON, H. (1998). *Encyclopedia dictionary of Applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon
- KRASHEN, S. D. & T. D. TERRELL. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward CA: Alemany press.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991). Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350.

- LARSEN-FREEMAN, D. (1999). Grammar teaching (Foreign Language). In B. Spolsky, *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 612-618). New York:Elsevier.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2ème éd.). Montréal : Guérin/Paris : Eska.
- LYONS, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACKEY, A. (1994). *Using communicative tasks to target grammatical structures: A handbook of tasks and instructions for their use*. Sydney, University of Sydney, Language Acquisition Research Center.
- MACKAY, A. & GASS, S.M.(2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- MAIA, G. & ODILE, T. (2002). *Grammaire Progressive du Français*. Paris: CLE
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- MARTINEAU, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement : connaissance grammaticale du futur enseignants de français langue seconde*. Université de Québec à Montréal (M. Phil. Thèse)
- MILES, H.B., & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks California: Sage Publications.

MINISTRY OF EDUCATION (2010). *Teaching syllabus for French (senior high school 2 - 4)*, Accra: Curriculum Research and Development Division (CRDD).

MINISTRY OF EDUCATION. (2012). *Teaching Syllabus for French, Junior High School*, and Accra: Curriculum Research And Development Division (CRDD).

MORISSETTE, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (3e éd.). Québec : les Presses de l'Université Laval.

MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

NOT, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat.

OKYERE-DADZIE, A. (2000). *Pronominalisation du COD chez les Apprenants du FLE au Niveau SHS dans la Métropole de Sekondi-Takoradi*. University of Ghana. (M. Phil Thèse non-publiée)

PECK, A. (1988). *Language Teachers at work: A Description of Methods*. New York, Prentice Hall.

PIENEMANN, M. (1984). «Psychological Constraints on the Teachability of Languages». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 6, p. 186-214.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.

PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.
- REBOUL, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* (3e éd.). Paris : P.U.F
- SCALLON, G. (1988b). L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Erpi.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Erpi.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans *Input in Second Language Acquisition* (p. 235-253). Gass, S.M., Madden, C. G. (dir.). Rowley, MA, Newbury House. *Input in second language acquisition*. Rowley Newbury House.
- TAGLIANTE, C. (2006): *Technique de classe, la classe de langue*, Paris: CLE International.
- TAGLIANTE, C. (2010). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- TAMBOURGI, S. (2008). *L'enseignement de la grammaire dans une classe de français au premier cycle du secondaire*. Université Laval. (MA Thèse non-publiée).

TIJANI, M. A. (2012). « Lacunes syntaxiques et démarches de résolution de difficultés de communication orale en français langue étrangère ». In Bariki, I., Kuupole, D. D. & Kambou, M. K. (eds.) *Aspects of language variation, acquisition and use: Festschrift for prof. Emmanuel N. Kwofie*. Cape Coast: university of Cape Coast press, p392-404

TREVISE, A. (1993). « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une L2: Modes d'observation, modes d'intervention ». *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 38-50.

WHITE, L. (1991). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: University Press.

YIN, R. K. (2012). *Applications of case study research, (3rd ed)*. Thousand oaks (ca): sage publications.

SITOGRAPHIE

<http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/enseignement/LC/2014/LangCog2-print.pdf> (consulté en juillet 2018)

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005a> (consulté en novembre 2018)

<https://www.fichier-pdf/2013/12/28/theories-apprentissage-1> (Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement de Gérard Barnier, consulté en décembre 2018)

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html, (consulté en décembre 2018)

<http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/gestioneclasse/documenti/new/De%20Ketel%20Observer%20pour%20educuer%20Conseil%20de%20classe.doc>
(consulté en janvier 2019)

<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> (consulté en janvier 2019)

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html <http://www.educationhcm.com/> (consulté en janvier 2019)



ANNEXE A : GRILLE OBSERVATION
GRILLE D'OBSERVATION POUR ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

SUJET : EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE AU NIVEAU SHS : LE CAS DE QUATRE ECOLES DANS LA MUNICIPALITE DE BOLGA

OBJECTIF : EVALUER L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU NIVEAU SHS.

Titre de leçon observée :

Objectifs spécifiques de la leçon :

Ecole :

Classe :

Date :

Heure :

Durée :

Etapes de la présentation	Eléments observés sur la présentation de la grammaire	Réponse oui / non et commentaires
Partie introductive	1. Le professeur présente le titre et explicite l'enjeu / les enjeux communicatif(s) de la leçon.	Oui [], Comment ? Non []
	2. Le professeur relie la leçon du jour à la CSA d'apprenants.	Oui [], comment ? Non []
Mode de présentation de la grammaire	3. Le professeur utilise un texte de départ.	Oui [], comment exploite-il le texte ? Non []
	4. Le professeur se sert d'un texte pédagogique dans la présentation des éléments grammaticaux.	Oui [], quels sont les indices ? Non []

	<p>5. Le professeur se sert d'un texte pédagogique dans la présentation des éléments grammaticaux.</p>	<p>Oui [], quels sont les indices ?</p> <p>Non []</p>
	<p>6. Le texte est simple et contextualisé</p>	<p>Oui [], quels sont les indices ?</p> <p>Non []</p>
	<p>7. Le contexte du texte est familier aux apprenants</p>	<p>Oui [], comment ?</p> <p>Non []</p>
	<p>8. Le professeur présente les éléments grammaticaux à partir d'une intention de communication précise.</p>	<p>Oui [], comment ?</p> <p>Non []</p>
	<p>9. Le professeur utilise des supports pédagogiques</p>	<p>Oui [], comment et à quel niveau ?</p> <p>Non []</p>

	10. Le professeur utilise des images	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
	11. Le professeur emploie la chanson.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
	12. Le professeur emploie le poème.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
	13. Le professeur fait usage des vidéos.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
	14. Il utilise des relias.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
Catégories de langue et emploi du métalangage	15. La grammaire est présentée à partir des catégories formelles.	Oui [], comment ? Non []

	16. La grammaire est présentée à partir des catégories conceptuelles	Oui [], comment ? Non []
	17. Les catégories formelles sont regroupées autour de l'intention de communication de départ.	Oui [], comment ? Non []
	18. Il y a emploi de la métalangue de la grammaire morphosyntaxique	Oui [], comment ? Non []
	19. Le prof élucide les nuances de sens entre les catégories de langue regroupées autour de l'intention de communication	Oui [], comment ? Non []
Activités de participation	20. Le professeur intègre l'activité d'échange dynamique dans la présentation de la leçon.	Oui [] comment et à quel niveau ? Non []
	21. Le professeur intègre le jeu de rôle dans la présentation de la leçon.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []

	22. Il demande aux apprenants d'utiliser les éléments grammaticaux appris dans des situations autres que celle de la leçon du jour	Oui [] comment et à quel niveau ? Non []
	23. Les apprenants, à leur gré, choisissent les éléments grammaticaux qu'ils veulent utiliser pour exprimer ses intentions.	Oui [], comment et à quel niveau ? Non []
Exercices d'évaluation	24. Le professeur donne aux apprenants des exercices de pratique	Oui [] Non []
	25. Il leur donne des exercices de description d'une activité quotidienne	Oui [], quels sont les caractéristiques ? Non []
	26. Il leur donne un exercice d'achèvement d'une histoire.	Oui [] Non []

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS
QUESTIONNAIRE FOR THE TEACHERS ON THE PRESENTATION OF
FRENCH GRAMMAR AT SHS LEVEL

The purpose of this questionnaire is purely academic. Therefore, whatever information that will be gathered, will be analyzed and presented in a way that the confidentiality of the respondents will be intact, as the ethics of research demand.

School

Class

Date

1. Is it essential to teach the grammar of French at the SHS level?
Yes [] no []
2. What is your main objective for teaching grammar of French ?.....
.....
3. What role do you play in the presentation of the grammar of the French language?
 - a. Transmitter of knowledge on grammatical elements
 - b. Guide the process of teaching and learning
 - b. controller and energizer of class during lesson.
 - c. other (specify) :
 -
4. Do you make room for application activities in your grammar lessons?
Yes [] no []
5. If the response to the preceding question is affirmative, what form do the activities take?
-
-

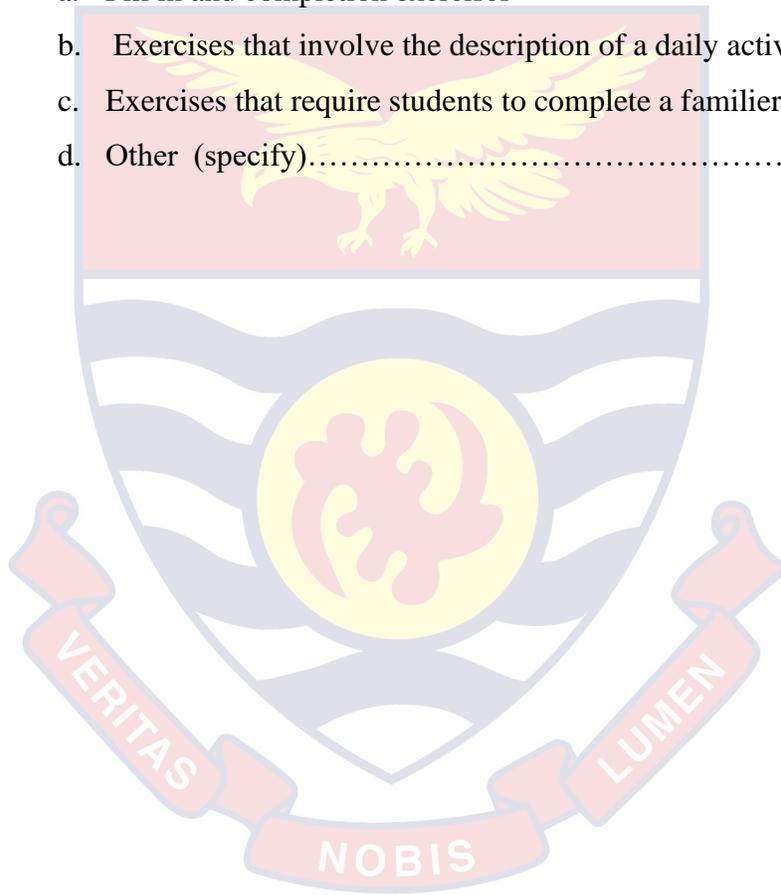
6. How do you present the grammatical elements in your grammar lessons?
 - a. According to their forms and grammatical functions
 - b. According to the communicative goal set for the lesson
 - c. According to grammatical categories such as (nom, pronom, adjective etc.)
7. What presentation styles do you often adopt?
 - a. Implicit grammar (focus is given to the unconscious application of grammatical rules)
 - b. Explicit grammar (present and explain the grammatical rules elaborately)
 - c. Deductive grammar (present the rules first followed by examples)
 - d. Inductive grammar (present the examples and then follow with the grammatical rules)
 - e. Other (specify)
8. What is your attitude toward the use of metalanguage in the teaching of French grammar (language used to describe the language in question EX: antecedent, predicate, etc.)?
 - a. I use them abundantly in my explanations to students
 - b. I use them sparingly in my explanations to students
 - c. I don't use them at all in my explanations
9. What is your reason for your choice of option?
.....
.....
.....
10. Do you use texts in the presentation of your grammar lessons?
Yes [] no []

11. If the answer to the preceding question is « yes », what type of texts do you often use?

- a. extracts from literature books
- b. Extracts from school text books
- c. Texts from authentic sources (newspapers, magazines etc.)
- d. Other (specify):

12. What kind of evaluation exercises do you often propose to students?

- a. Fill in and completion exercises
- b. Exercises that involve the description of a daily activity
- c. Exercises that require students to complete a familiar story.
- d. Other (specify).....



ANNEXE C

TRANSCRIPTIONS DES OBSERVATIONS DES COURS DE GRAMMAIRE DANS LES QUATRE LYCEES

NB : L'intervention d'apprenants est en italiques

Transcription de l'observation menée à Zuarungu SHS

Bonjour la classe , comment allez vous

Nous allons très bien merci et vous ?

Je me porte bien.

-Aujourd'hui nous allons traiter la comparaison des adjectifs qualificatifs.

Qu'qu' un adjectif qualificatif ?

C'est un adjectif qui qualify quelque chose

C'est un adjectif qui parle de quelqu'un

Très bien , mais c'est un mot qui décrit une personne ou une chose.

-To compare two things we use the comparative. The superlative is used to compare one thing to a group.

-We have the following: comparative de supériorité, comparative d'égalité and comparative d'infériorité

- comparatif de supériorité = plus...que, comparatif d'égalité = aussi ...que, comparatif d'infériorité = moins ...que

- Complétez les phrases suivantes en utilisant plus...que , aussi ... que ou moins ...que

a. Musah est.....que son frère (fort)

b. Le travail d'heir est difficile mais celui d'aujourd'hui est facile. Alors, le travail d'hier est que celui d'aujourd'hui (difficile).

b. Cynthia est..... que sa sœur (belle)

c. Habiba est intelligente et Sampson est intelligent. Alors, Habiba est.....Sampson (intelligente)

Utilisez plus...que , aussi...que ou moins ...que pour comparer ces livre

- Le livre à gauche est..... celui de droite (gros)

- Ce livre est que l'autre (joli)

Transcription de l'observation menée à Zamse SHTS

- When you want to describe your friend , what words do often use to describe his qualities ?

- *We use nouns and verbs.*

- Hmm, ok!

- *We mostly use adjectives.*

- What is an adjective?

- *These are words that we use to describe things and people.*

- Adjectives are words that we use to describe people and things.

Je vais lire le texte au tableau. Ecoutez attentivement.

- Quels sont les adjectifs utilisés dans le texte ?

- *Cher , rapide, grand, nouveau , vieux, fort, riche etc.*

- Pour comparer les personnes ou les choses, on utilise plus...que, aussique ou moins...que.

- Pour la comparaison de supériorité on utilise plus...que, pour la comparaison d'égalité on utilise aussi...que et pour la comparaison d'infériorité on utilise moins ...que

Exemple : Bintu est plus belle que Memuna.

- I want someone to use plus ...que , aussi...que or moins ...que to form a correct sentence.

- *Je suis fort que Maxwell. L'avion est plus rapide que le bus*

Transcription de l'observation à Bolgatanga SHS

- Bonjour la classe ? Comment allez-vous ?

- *Nous allons bien , merci et vous ?*

- Je vais bien.

- Qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif ?

- *It's a word that qualifies a noun or pronoun.*

- Très bien, il faut le dire en Français

- *C'est une mot qui parlez du nom ou de la pronom*

- Un adjectif qualificatif est un mot qui qualifie ou décrit un nom ou pronom dans une phrase. Donnez des exemples des adjectifs qualificatifs.
- Joli, belle, pauvre, riche, intelligent , stupide ...
- Le titre de notre leçon c'est comparaison de l'adjectif qualificatif. Pour comparer une qualité chez deux personnes ou plus de deux personnes, nous utilisons les comparatifs de supériorité, d'égalité ou d'infériorité. Comparatif de supériorité= plus...que, comparatif d'infériorité = moins...que et comparatif d'égalité= aussi...que . Par exemple :

1. Simon plus fort que Mikel.
 2. Abanga est plus riche que Osman.
 3. Cindy est plus grande que son amie.
 4. Peter et Kofi ont des voitures. Peter est aussi riche que Kofi.
 5. Justice est aussi intelligent que Beatrice.
 6. Solomon est plus intelligent que Martha. Alors, Martha est moins intelligente que Solomon.
 7. Accra est plus loin que Tamale.
- Form your own sentences using plus...que, aussi...que and moins...que
 - *Je suis plus intelligent que Abaa.*
 - *Kate est plus méchant que Bintu.*
 - *Godwin est aussi fort que son père.*
 - Très bien. Est-ce que c'est correcte de dire Kate est méchant... ?
 - *Non , Kate est méchante.*
 - Complétez ces phrases en utilisant plus...que, aussi ...que ou moins ...que
1. Ben a vingt ans et Solo a quinze ans. Alors, Ben est..... Solo. Solo est que Ben.
 2. Une poule est..... petite qu'une Autriche.
 3. Un chien est fort qu'un renard.

Transcription de la leçon a Bawku SHS

Bonjour la classe. Comment allez-vous ?

- *Nous allons bien merci, et vous ?*

Je vais bien. Aujourd'hui nous allons parler des adjectifs qualificatifs. Qui peut nous dire ce qui c'est que l'adjectif qualificatif ?

- *Adjectif qualificatif est un adjectif qui qualifier un nom.*

Quelqu'un d'autre ?

- *Adjectif qualificatif describe une personne.*

Bien , l'adjectif qualificatif décrit ou qualifie une personne ou une chose. Exemple : jolie, gentil, fort, vite, grand, petite, etc. Today we are going to see how we can use the adjectives to compare persons or things.

Je vais lire le texte au tableau et vous allez écouter attentivement [prof. lit le texte]

Quels sont les adjectifs qualificatifs utilisés dans le texte ?

- *Vite, rapid, cher, nouveau, fatigué, difficile*

Pour la comparaison des adjectifs il y a trois degrés. This means there are three degrees of comparison of adjectives. They are the positive, the comparative and the superlative. In French we call them le positif, le comparatif et le superlative.

Le comparatif est pour comparer deux personnes ou choses. Il y a trois expressions qu'on utilise : plus...que , moins ... que , aussi....que.

Exemple : Sala est plus grande que Fati. Musa est plus fort que Kofi.

Je suis moins fort que mon frère. John est moins intelligent que Jude.

Yaw est aussi riche que Abena. Memuna est aussi intelligente que Ben

I want someone to form a sentence with plus...que , moins ...que , aussi ...que

- *Ama est plus forte que Bintu.*

Is it correct ?

- No ? The adjective has to be feminine

Right, what is the correct form of the sentence?

- *Ama est plus forte que Bintu.*

Complétez ces phrases en utilisant : plus...que, moins...que , aussi que

1. Mike 6m de taille et Raman est 4 m. Raman est.....que Mike (grand)
2. Sammy a 60 million à la banque et Jonas a 10 million. Sammy est.....que Jonas (riche). etc.