



Université de Chypre
Département d'Études
Françaises et Européennes

Mémoire de Master en Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de Chypre

Enseigner sans règles ou cent règles ?

Étude descriptive d'une approche visant la conceptualisation de
la grammaire dans les classes FLE hellénophones

Antria KYPRIANOU

Sous la direction de Mme. Fryni KAKOYIANNI-DOA, professeure et présidente du
Département d'Études françaises et européennes de l'Université de Chypre

Mémoire présenté le 24/05/2022, devant un jury composé de :

Mme. Fryni KAKOYIANNI-DOA

M. Christakis CHRISTOFI, professeur

Année universitaire 2021 – 2022

Dédicace

C'est avec toute l'ardeur de mes émotions que je dédie ce modeste mémoire de fin d'études à :

Ma mère pour son amour éternel et son soutien tout au long de mon parcours universitaire.

Mon frère et sœur qui m'ont encouragé, et à qui je souhaite un énorme succès.

Mes chers grands-parents qui occupent une place importante dans mon cœur.

Merci d'être toujours là pour moi,

Antria

Remerciements

Je voudrais sincèrement remercier ma chère professeure et tutrice, Madame Fryni Kakoyianni-Doa,

Professeure et présidente du Département d'Études françaises et européennes de l'Université de Chypre,

Qui m'a soutenue tout au long de mes études et de la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Résumé

La grammaire est considérée comme une compétence primordiale dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères mais elle est souvent caractérisée par sa grande difficulté. Son acquisition permet à l'apprenant de : a) se familiariser avec les codes et les fonctions de la langue et b) développer ses compétences langagières afin de pouvoir se débrouiller et communiquer correctement dans la langue cible (Abu-Laila, 2019). Dans la présente recherche, nous tenterons d'examiner comment l'enseignant aborde la grammaire en classe à partir du stage et de l'entretien effectués. Autrement dit, nous analyserons ses stratégies qui appuient sur une grammaire conceptualisée. Un questionnaire est également distribué aux apprenants dans le but d'avoir une idée plus précise de leur point de vue en ce qui concerne la grammaire. Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : quelle est la place de la grammaire française dans une classe de Français Langue Étrangère d'un public hellénophone ? Quelle approche adopte le professeur pour enseigner la grammaire française ?

Mots-clés

Enseignement, apprentissage, acquisition, FLE, grammaire, approche, méthode

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	8
1.1	Préface	8
1.2	Du problème à la problématique	8
1.3	Méthodologie	9
1.4	Plan de travail	9
2	CHAPITRE 1 - CADRE THÉORIQUE	10
2.1	Définition de la grammaire	10
2.1.1	La grammaire déductive / inductive	11
2.1.2	La grammaire implicite / explicite	11
2.1.3	La grammaire fonctionnelle / notionnelle	12
2.1.4	La grammaire contextualisée / décontextualisée	12
2.1.5	La grammaire descriptive / normative	13
2.1.6	La grammaire active / passive	13
2.2	Théories d'enseignement de la grammaire	13
2.2.1	Noam Chomsky, <i>L'innéisme</i> , 1972	14
2.2.2	Rémy Porquier et Henri Besse, <i>Grammaire Intériorisée</i> , 1984	14
2.2.3	Stephen Krashen, <i>Apprentissage et acquisition</i> , 1989	15
2.2.4	Jean-Claude Beacco et Jean-Michel Kalmbach, <i>Grammaire Actuelle et Contextualisée</i> , 2014	17
2.2.5	Cadre Européen Commun de Référence, 2001	18
2.2.6	CECR - Volume complémentaire, 2018	20
2.3	Méthodes et approches d'enseignement de la grammaire	21
2.3.1	Méthode traditionnelle	21
2.3.2	Méthode directe	22
2.3.3	Méthodes structuro-behavioristes (MAO & SGAV)	22
2.3.3.1	Méthode audio-orale (MAO)	22
2.3.3.2	Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	23
2.3.4	Approches communicatives	23
2.3.4.1	Méthode naturelle	23
2.3.4.2	Méthode par situation / tâches - problèmes	24
2.3.4.3	Perspective Actionnelle	24
2.4	Conclusion	25
3	CHAPITRE 2 - LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LES CLASSES DE FLE	27
3.1	Introduction	27
3.2	Les apprenants	27
3.3	L'enseignante	28

3.4	La salle de classe	30
3.5	Les plans de leçon et le matériel pédagogique	30
3.5.1	Niveau : Petits 2 (CECR : A1.1+)	31
3.5.2	Niveau : Scolaire 2 (CECR : A1.2)	33
3.5.3	Niveau : Ados C (CECR : A1.2 - A2.1)	36
3.5.4	Niveau : Scolaire 6 (CECR : B2)	40
3.5.5	Niveau : Scolaire 7 (CECR : C1)	43
3.5.6	Niveau : Scolaire 1 - TDAH	44
3.5.7	Niveau : Scolaire 3 - AUTISME	46
3.5.8	Niveau : cours intensifs débutant	46
3.6	Conclusion	47
4	CHAPITRE 3 - CONSTATS ET DISCUSSION	49
4.1	Hypothèses et questions de recherche	49
4.2	Les acteurs, les ressources et les supports	49
4.3	L'entretien avec l'enseignante	52
4.4	Le questionnaire auprès des apprenants	55
4.5	Projet actionnel : La chasse au trésor	58
4.6	Conclusion	60
5	CHAPITRE 4 - CONCLUSION GÉNÉRALE, LIMITES ET PERSPECTIVES	62
	BIBLIOGRAPHIE	67
	ANNEXE 1 : Indicateurs de réussite	71
	ANNEXE 2 : Les niveaux des apprenants du stage (description)	72
	ANNEXE 3 : Les supports employés par l'enseignante du stage	74
	Annexe 3.1. : Niveau Petits 2	74
	Annexe 3.2. : Niveau Scolaire 2	76
	Annexe 3.3. : Niveau ADOS C	79
	ANNEXE 4 : Les supports employés par la stagiaire	80
	Annexe 4.1. : Niveau Petits 2	80
	Annexe 4.2. : Niveau ADOS C	84
	ANNEXE 5 : Transcription de l'entretien	86
	ANNEXE 6 : Les questionnaires	89
	Annexe 6.1. : Questionnaire en anglais	89
	Annexe 6.2. : Questionnaire en grec	91
	ANNEXE 7 : Projet actionnel : la chasse au trésor	93
	Annexe 7.1. : Trajet 1 : Scolaire 1 et Scolaire 2	93
	Annexe 7.2. : Trajet 2 : Ados C, Scolaire 3, Scolaire 4	99

1 INTRODUCTION

1.1 Préface

Depuis belle lurette, la grammaire a été à l'honneur des études de nombreux chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et, l'enseignement de cette dernière, était toujours sujet de débat (Charaudeau, 2001). L'intérêt d'observation de la grammaire en classe de FLE porte sur notre propre difficulté à comprendre comment les enseignants abordent les points grammaticaux dans les classes hellénophones d'aujourd'hui. Nous ne cherchons pas seulement à énumérer les nombreuses méthodes et approches à l'enseigner, mais, nous tenterons d'examiner aussi la place que les professeurs ainsi que les apprenants lui accordent en classe de FLE.

D'après le CECR, les professeurs sont des « médiateurs » (2018), autrement dit, les responsables de création des « inputs compréhensibles » (Krashen, 1989). Il s'agit de rendre les apprenants capables d'analyser, élaborer, absorber, décortiquer, comprendre et enfin acquérir la langue et ses différents éléments, d'une façon qui sera efficace.

Par conséquent, un des rôles de l'enseignant est de sélectionner des énoncés pour créer des corpus dont la pertinence garantit l'efficacité de l'apprentissage.

(Amussi-Ni ; Coateval, 2013)

Nous avons choisi d'effectuer des observations, mais aussi des enseignements dans des classes FLE hellénophones afin d'observer exactement le déroulement des cours, comment le professeur enseigne un point grammatical et mettre en pratique nos compétences pédagogiques. C'est davantage l'opportunité d'apprendre auprès d'un professionnel et approfondir nos connaissances sur l'enseignement du FLE. Cette formation est primordiale si nous voulons nous professionnaliser sur ce sujet particulier afin de garantir l'évolution de nos apprenants en français.

1.2 Du problème à la problématique

Cette recherche particulière tente d'examiner la place de la grammaire au sein d'une classe de FLE. D'après notre expérience en tant qu'ancienne apprenante du Français Langue Etrangère (FLE), la grammaire était souvent l'aspect de la langue française qui nous posait des problèmes, de la confusion et par conséquent, bloquait notre production écrite et orale. Nos enseignants étaient trop explicites, voire traditionnels. Cela a créé une mauvaise image face à la grammaire française. De nos jours, c'est vrai qu'il y a des enseignants qui préfèrent

la méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire et d'autres qui utilisent une approche plus implicite / communicative et/ou actionnelle afin de faire découvrir les règles de grammaire. Au surplus, une étude a été menée à partir d'un stage, un entretien et un questionnaire, dans le but de répondre à la problématique suivante : comment enseigner la grammaire sans vraiment enseigner la grammaire ? A savoir, comment la faire apprendre autrement ?

1.3 Méthodologie

Dans l'objectif d'examiner la place de la grammaire en classe de FLE, un stage d'observation mais aussi d'enseignement a été réalisé afin de comprendre l'importance de la grammaire du point de vue du professeur et des apprenants. Pour la partie théorique, nous avons cherché davantage sur la grammaire pour examiner les différentes théories et types existant. Pour la partie pratique, nous avons observé comment le professeur l'aborde dans la classe et quelles sont ses méthodes et approches. Nous avons interrogé l'enseignante sur la question de la grammaire à travers un entretien et lors de nos échanges tout au long du stage. D'autre part, 30 apprenants ont répondu à un questionnaire dans le but d'examiner leur point de vue sur l'importance de la grammaire pour leur apprentissage. Nous avons également enseigné dans différentes classes, ce qui nous a permis de sortir de notre zone de confort et d'adapter notre enseignement de la grammaire en fonction des besoins de chaque groupe.

1.4 Plan de travail

Dans le premier chapitre, après de nombreuses recherches sur les théories de l'enseignement de la composante grammaticale, nous avons rassemblé celles qui, selon nous, jouent un rôle dans notre thèse. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la place de la grammaire dans les classes de FLE hellénophones observées et enseignées. Dans le troisième chapitre, nous discuterons de constats de l'étude fondée sur le stage, le questionnaire et l'entretien. Dans le dernier chapitre, nous concluons avec nos réflexions, nos perspectives et les limites de notre recherche.

2 CHAPITRE 1 - CADRE THÉORIQUE

Dans ce premier chapitre, partie d'une grande importance et contribution dans ce travail de fin d'études, nous allons aborder le cadre théorique. Nous expliquerons la définition de la grammaire et porterons un regard rétrospectif sur les différentes définitions de la grammaire. Ensuite, nous allons voir quelques travaux de théories/modèles développés du 20ème siècle jusqu'à présent par des chercheurs d'une renommée internationale. Ensuite, nous parlerons des méthodologies, des approches et des pédagogies qui ont été menées pour aider à la meilleure conception de la grammaire dans une classe de Français Langue Etrangère.

2.1 Définition de la grammaire

En premier lieu, il est primordial de comprendre ce que signifie la grammaire¹. Nous associons souvent la grammaire aux règles et aux normes (Alkhatib, 2008). Pour le dictionnaire Larousse, 2012, grammaire est « l'ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue ». Mais qu'en est-il d'une grammaire moderne ? Dans le dictionnaire Bescherelle, 2019, la définition de la grammaire est définie comme la suivante : « on présente la langue comme un système fonctionnant avec des régularités ». La grammaire est le moyen qui aide les locuteurs d'une langue à l'utiliser correctement.

La grammaire est une discipline dont l'enseignement reste controversé tout au long des années soixante jusqu'à aujourd'hui. Pour Lopez (2004), à la suite de la grande évolution de la Didactique du Français Langue Etrangère (FLE), le professeur se rend face à des nombreux dilemmes en ce qui concerne la meilleure théorie, méthodologie et démarche à utiliser par rapport à la grammaire. Tout choix est éclectique (Besse ; Lopez, 2004). L'expérience de chaque enseignant est différente et nous supposons qu'elle accorde une influence sur ses pratiques pédagogiques.

Lopez (2004) attribue une valeur polysémique au terme grammaire ; il existe de nombreuses subdivisions de grammaire, des sens différents (Besse, 2016), ainsi, nous pouvons nous y référer au pluriel du nom, voire « les grammaires ».

D'après Charaudeau (2001), il y a « deux conceptions » sous-jacentes par rapport à la grammaire. La première est la « grammaire morphologique » qui vise « à la description des

¹ D'après le dictionnaire Larousse, 2012: le mot « grammaire » vient du latin *grammatica*, du grec *grammatikê*, de *grammatikos*, qui concerne l'art de lire ou d'écrire.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802#definition>

formes de la langue » tandis que la deuxième, aboutissant sur le sens, est appelée « grammaire sémantique ». La nécessité d'enseigner la grammaire autrement, suit une remarque des difficultés chez les apprenants de comprendre cette discipline.

Quel enseignement de la grammaire faut-il choisir ? Les enseignants pourraient prendre en considération les nombreuses notions de la grammaire qui sont à leur disposition et choisir celles qui leur conviennent.

2.1.1 La grammaire déductive / inductive

Lorsqu'on parle de la grammaire déductive, on part d'un cas particulier pour aboutir à une généralité (Vincent ; Dezutter ; Lefrançois, 2013). L'enseignant propose la règle grammaticale et puis, les apprenants passent aux exemples à travers des exercices structuraux (Tanriverdieva, 2002). La règle ou la description grammaticale est expliquée à l'élève, qui, après l'avoir comprise, doit appliquer cette règle de façon consciente (« déduire ») à travers des exercices. Les défauts de cette grammaire explicite : on apprendait les règles par mémorisation sans rien comprendre, puis on effectuait des exercices compliqués (Lopez, 2004). Nous comprenons de ce fait que l'élève apprend la grammaire, mais il n'arrive pas à parler la langue. En revanche, dans la grammaire inductive, on part d'une hypothèse générale, suite d'une analyse d'exemples pour en tirer la règle (Vincent ; Dezutter ; Lefrançois, 2013). L'enseignant incite des hypothèses chez les apprenants et leur fait découvrir la règle par des exemples (Tanriverdieva, 2002). Pour illustrer cet aspect théorique, prenons l'exemple des articles indéfinis. En utilisant des questions et des images, nous pouvons demander aux apprenants ce qu'ils voient en donnant des choix « Qu'est-ce qu'il y a ? », « Il y a un garçon ou une fille ? ». C'est ainsi qu'ils vont comprendre l'utilisation de chaque article indéfini selon le genre du mot.

2.1.2 La grammaire implicite / explicite

Comme le désigne Alkhatib (2008), « implicite ne veut pas dire "absent", mais plutôt "caché" d'une sorte que l'apprenant ne sent pas qu'il est en train d'apprendre une langue étrangère ». Nous comprenons que cette approche favorise l'acquisition de la grammaire de la langue cible sans qu'il soit nécessaire d'explicitier la connaissance théorique et de s'appuyer sur le métalangage pour expliquer les règles grammaticales. Pourtant, comme Redhouane (2017) le mentionne, quand on se réfère à la grammaire explicite, on entend l'enseignement direct de la part du professeur par la présentation et la verbalisation des règles en classe pour

que celles-ci soient appliquées dans le métalangage et les exercices conscients. D'ailleurs, l'enseignant expose les règles directement à l'aide des exercices de systématisation.

2.1.3 La grammaire fonctionnelle / notionnelle

La grammaire fonctionnelle est fondée sur les descriptions du langage sous forme d'actes de parole à l'aide des composantes de type grammatical (Lopez, 2004) et, comme Martinet l'a noté, « est concernée par l'identification, la classification et le fonctionnement des unités significatives » (Clairis, 2009). Nous comprenons que ces fonctions, autrement dit les éléments linguistiques, sont nécessaires pour la compréhension d'une langue. Cependant, la grammaire notionnelle, et d'après Courtillon la grammaire du sens, « n'est pas liée à la situation d'emploi, mais à la vision, au point de vue du sujet sur l'objet » (2001). Nous considérons que la grammaire notionnelle comporte des éléments extralinguistiques qui sont liés aux intentions de la situation de communication. Par exemple, nous ne nous concentrons pas sur l'emploi de l'imparfait (parlant d'une habitude, d'une description au passé) mais sur le sens d'un énoncé (Petre, 2019).

2.1.4 La grammaire contextualisée / décontextualisée

Parlons de la grammaire contextualisée, se présentant c'est-à-dire dans un contexte, une situation de communication authentique (i.e. téléphone, courrier électronique) qui nous permet d'observer les règles à partir des actes de parole (Tanriverdieva, 2002). Nonobstant, quant à la grammaire décontextualisée, nous passons par des exercices et des phrases isolées qui n'appartiennent pas nécessairement à un contexte (Tanriverdieva, 2002).

A – Négation

Répondez aux questions suivantes à la forme négative. Utilisez *rien, personne* ou *aucun(e)*.
Exemple : Tous les ordinateurs sont allumés ? Non, aucun ordinateur n'est allumé.

Tout le monde a compris le fonctionnement du moteur de recherche ?
Toutes les chansons ont été enregistrées ?
Tout fonctionne ?
Tous les CD sont enregistrables ?
Tout le monde sait comment utiliser ce logiciel ?

ICI 2, Cahier d'exercices, CLE International, p. 52

Dans Bertocchini et Costanzo (2013) : exemple de la grammaire décontextualisée

C – Parler du passé

Le vieux joueur de football parle de ses souvenirs. Continuez d'après les notes suivantes.
1970. Louis André joue dans l'équipe de France. Il marque des buts à tous les matchs. Ses amis et lui sont riches. Il font la fête. Il rencontrent les grandes stars.

Je me souviens. C'était en 1970. Je

Campus 1, CLE International, p. 116

Dans Bertocchini et Costanzo (2013) : exemple de la grammaire contextualisée

2.1.5 La grammaire descriptive / normative

La grammaire descriptive est une étude/une enquête du « pourquoi et comment » de l'usage de la langue (Lopez, 2004), elle détaille la manière de la langue orale, voire les locuteurs natifs quand ils utilisent leur langue maternelle (Tanriverdieva, 2002). La grammaire normative, appelée aussi prescriptive, est considérée comme un ensemble de normes, autrement dit, de règles fixes dans le but de « bien parler » et de « bien écrire » (Tanriverdieva, 2002). Les professeurs enseignent les règles et les apprenants les appliquent (Lopez, 2004). Cela nous renvoie à la grammaire explicite ou les règles sont aussi décrites et puis appliquées dans des exercices.

2.1.6 La grammaire active / passive

D'une part, la grammaire active, autrement dit la grammaire de production, c'est la grammaire activée chez les apprenants selon leur niveau linguistique et utilisée pour produire, identifier ce qu'il a du sens pour arriver à la forme. D'autre part, la grammaire passive ou de reconnaissance décrit les règles que les apprenants possèdent déjà ; ils commencent à identifier et comprendre les formes qu'ils ont apprises auparavant afin d'arriver au sens (Tanriverdieva, 2002). La grammaire active est celle que les apprenants utilisent pour parler ou écrire, selon leur niveau. Par exemple, pour le niveau A2 du CECR, ils apprennent et utilisent le passé composé tout au long de l'année scolaire. La grammaire passive est le rappel des pré-acquis. Disons que c'est la rentrée après les vacances d'été et le professeur distribue un texte qui décrit les vacances précédentes. Les apprenants s'en souviennent du passé composé pour comprendre le sens du texte.

2.2 Théories d'enseignement de la grammaire

Des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, les méthodes traditionnelles d'enseignement du Français Langue Étrangère, ont subi une réforme majeure (Lopez, 2004). Nous avons l'abandon des méthodes anciennes et l'adoption d'approches plus communicatives et

actionnelles. Ainsi, une large gamme de concepts, théories, approches et méthodologies sont nés portant sur la façon dont on enseigne et/ou on apprend une langue étrangère, voire aussi sur la notion de grammaire.

2.2.1 Noam Chomsky, *L'innéisme*, 1972

Le « innéisme » est une théorie développée par Noam Chomsky, un linguiste étonnant et inspirant de tous les temps. Il a proposé dans son livre *Language and Mind* en 1972, comme le mot le dit lui-même, qu'un mécanisme intérieur unique, « les qualités distinctives du cerveau qui sont, à notre connaissance, uniques à l'homme »², existe en chacun de nous depuis notre naissance et nous aide dans l'acquisition d'une langue, que ce soit la langue maternelle ou étrangère. Cet appareil est appelé Dispositif d'Acquisition du Langage et fonctionne avec des processus innés.

Chomsky a concentré ses recherches sur les enfants qui, selon lui, pensent et apprennent différemment des adultes, une théorie menée en 1977. Il a également comparé notre développement physique avec notre développement mental. Il soutient qu'à mesure que notre corps et nos organes mûrissent en vieillissant, le Dispositif d'Acquisition du Langage³ (D.A.L.) dans notre cerveau se développe aussi jusqu'à l'âge de 12 ans (Saeed Al Harbi, 2020 : 69).

En opposition avec les behavioristes⁴, Chomsky souligne que notre cerveau n'est pas une « tabula rasa », en résumé, un cerveau qui est vide d'information⁵. Il ne se remplit pas de connaissances au fil du temps à travers nos incitations. Il croit qu'il contient des informations génétiquement transmises dans le D.A.L de chacun, essentielles pour nos compétences linguistiques (Saeed Al Harbi, 2020 : 70). En un mot, nous sommes déjà nés avec la capacité d'apprendre toute langue.

2.2.2 Rémy Porquier et Henri Besse, *Grammaire Intériorisée*, 1984

Rémy Porquier est un linguiste renommé et professeur à l'Université Paris Nanterre. Henri Besse, spécialiste des sciences du langage et de la didactique des langues, docteur d'Etat des Sciences et des Lettres ainsi que directeur du CRÉDIF (Centre pour la recherche et la diffusion du français).

² Notre traduction du texte d'origine en anglais : “the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to man”.

³ Notre traduction du texte d'origine en anglais: “Language Acquisition Device (L.A.D.) “

⁴ Le behaviorisme selon le dictionnaire Larousse: « Courant de la psychologie scientifique, qui ne prend en considération que les relations directes ou presque directes entre les stimulus et les réponses ».

⁵ Notre traduction du texte d'origine en anglais: “blank slate”

Dans leur ouvrage « Grammaires et didactique des langues », ils ont parlé de « la polysémie du mot grammaire » (Lopez, 2004 ; Anselmi, 2014), dont le pluriel du mot grammaire se divisait en catégories, ces trois sont les théories principales :

- Grammaire intériorisée : une organisation interne dans laquelle « l'enfant pratique la grammaire de sa langue maternelle avant même d'aller à l'école » (Besse, 2016)
- Grammaire descriptive : utilisée pour décrire le fonctionnement de la langue
- Grammaire traditionnelle : basée sur les termes donnés par des philosophes

Dès les années '84, ils utilisent le terme d'une grammaire intériorisée. Il s'agit de notre capacité génétique d'acquérir les langues depuis un jeune âge, « une grammaire naturelle qui s'acquiert sans être enseignée objectivement » (Anselmi, 2014). Cette habileté est issue du dispositif inné d'acquisition des langues (Chomsky, 1972), qui nous permet d'apprendre naturellement notre langue maternelle comme enfants avant d'être scolarisés, tout en parlant et interagissant avec notre environnement quotidien (Besse, 2016). La manière naturelle d'acquisition de notre première langue sous-jacent une grammaire intériorisée tandis que la scolarisation appuie sur une grammaire explicite et/ou implicite qui nous permet d'apprendre la forme et le fonctionnement de la langue maternelle (Anselmi, 2014).

Enfin, l'opposition traditionnelle en didactique des langues entre grammaire explicite et grammaire implicite s'y réfère à une description grammaticale et non à la grammaire intériorisée d'une langue. [...] On considérera donc que, en classe de L2, au moins dès qu'il y a pratique grammaticale méthodique, il y a enseignement/apprentissage d'une description de la L2, que celui-ci soit déductif (de la règle explicitée aux exemples qui l'illustrent), ou qu'il soit inductif (d'exemples sélectionnés à la règle qui les a sélectionnés). La "grammaire implicite", dans cette optique, n'est qu'un enseignement/apprentissage inductif dont on a censuré l'explicitation de la règle.

(Besse, 2016)

Suivant l'auteur, il est conseillé de ne pas confondre la grammaire intériorisée avec les pratiques pédagogiques de l'enseignement de celle-ci, en d'autres mots la grammaire explicite et implicite. L'utilisation méthodique de ces deux pratiques vise à la description de la langue tandis que la référence à la grammaire intériorisée, précise son fonctionnement inné.

2.2.3 Stephen Krashen, Apprentissage et acquisition, 1989

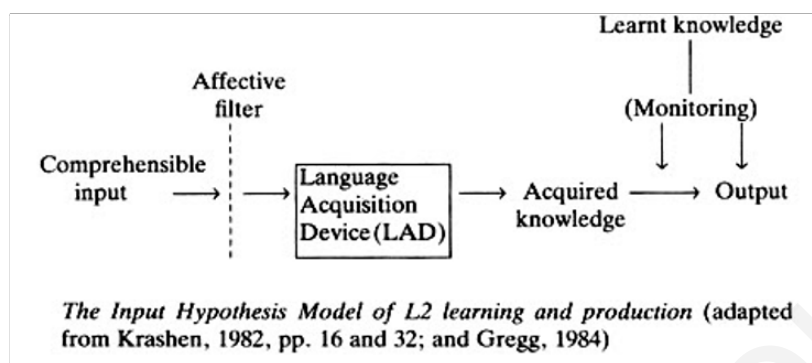
La théorie du linguiste Krashen est fondée sur deux concepts importants afin « d'acquérir des capacités dans les langues étrangères » (Krashen, 1989 : 8) : l'acquisition et l'apprentissage. Les deux termes diffèrent quant à l'enrichissement des connaissances dans la langue cible.

Selon Krashen, l'acquisition du langage ne nécessite ni une utilisation intensive de règles grammaticales conscientes ni d'exercices fastidieux. L'acquisition du langage est le processus naturel, subconscient (Krashen, 1989 : 8) - souvent oral, communicatif - dans lequel « l'acquéreur » est un « apprenant actif », il n'a pas conscience de ce processus (Krashen, 1989 : 8). C'est là que le « input compréhensible » (Krashen, 1989 : 9) - la compréhension des messages (Hypothèse 1), joue un grand rôle et élimine le rôle des connaissances théoriques. Un exemple concret est la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle. Krashen met en lumière l'aspect conscient et métalinguistique de l'apprentissage, dans lequel les apprenants prennent en considération la cause et les règles grammaticales (Krashen, 1989). Les règles de grammaire sont considérées par Krashen comme un éditeur, un « moniteur » dans l'acquisition du langage (Krashen, 1989 : 8).

Il y a deux autres hypothèses :

- Le filtre affectif (Affective Filter) est comme un obstacle, un mur qui empêche les messages d'atteindre le D.A.L. Ce mur peut être « construit » par la personne si elle a une faible motivation, une forte anxiété et une faible estime de soi (Krashen 1989 : 10). Il est important de mentionner que les apprenants / acquéreurs doivent avoir une motivation pour apprendre - acquérir une deuxième langue. Il existe deux types de motivation, intrinsèque et extrinsèque (Schunk ; Dibenedetto, 2020). Le premier est lié aux désirs des gens, au vrai plaisir, aux préférences personnelles ou aux actions orientées vers un objectif. Le second est dérivé de facteurs externes tels que les revenus, la carrière professionnelle, les bonnes notes, l'acceptation sociale et les désirs des parents.
- L'approche naturelle : les enseignants élaborent souvent un plan de leçon fondé sur des sujets qui intéressent les apprenants. La leçon est plus interactive, contient des jeux amusants, de la musique et d'autres tâches. Il n'y a aucune limite quant à la

langue utilisée par les apprenants qui peuvent également utiliser leur langue maternelle. De plus, les erreurs ne doivent pas être corrigées pendant ce temps (Krashen, 1989 : 14).



La méthode naturelle de Krashen soutient une approche plutôt orale, l'acquisition. Cette dernière joue le plus grand rôle dans l'acquisition des capacités linguistiques et elle est définie comme suit : l'aspect pratique, la communication, le processus subconscient, l'intuition, la maîtrise de la langue, la méthode naturelle d'enseignement, les données compréhensibles, plus efficace au milieu naturel de la langue cible. L'apprentissage équivaut souvent à ce qui suit : un aspect théorique qui élimine l'aspect pratique, des règles et structures grammaticales, la phonétique, l'aspect conscient, la mémorisation, la correction des erreurs.

L'approche naturelle de Krashen vise à une acquisition qui aide à développer des connaissances en langue étrangère, tandis que l'apprentissage aide à modifier la maîtrise de la langue.

2.2.4 Jean-Claude Beacco et Jean-Michel Kalmbach, *Grammaire Actuelle et Contextualisée*, 2014

Jean-Claude Beacco, professeur émérite en Didactique des Langues et des Cultures à l'université Sorbonne nouvelle-Paris III (Methodal, 2016) et Jean-Michel Kalmbach, docent en Linguistique Appliquée de l'Université de Jyväskylä, sont membres fondateurs, rédacteurs et coordinateurs du groupe de recherche de la Grammaire Actuelle et Contextualisée (GRAC)⁶, conçue particulièrement pour les professeurs de français langue maternelle et non maternelle.

⁶ <https://bop.fipf.org/grac-a1a2/>

Par contextualisation, nous nous référons à l'imagination des enseignants de trouver des « astuces »⁷, afin d'aider leurs apprenants à mieux assimiler la grammaire du français langue étrangère ou seconde. Il ne s'agit pas d'une « application des savoirs savants de la grammaire/linguistique française à l'enseignement, mais dans celle de la *contextualisation* de ces savoirs » (Beacco ; Kalmbach ; Lopez, 2014). La nominalisation formelle d'un point grammatical est destinée aux élèves dont la langue maternelle est le français. Les étudiants étrangers, de milieux linguistiques différents, ont des difficultés sur quelques points grammaticaux et produisent souvent des erreurs, que nous appelons des « zones potentielles de fossilisation » (ZDF) (Beacco ; Kalmbach ; Lopez, 2014). C'est alors que le GRAC a été fondé. Son objectif est de recueillir et analyser des données grammaticales contextualisées en les mettant en disposition des enseignants pour les aider à améliorer leur enseignement grammatical et aboutir à la meilleure acquisition du français (Beacco ; Kalmbach, 2018).

Les apprenants chypriotes hellénophones grandissent dans un milieu plurilingue et par conséquent, ils acquièrent deux langues étrangères (l'anglais et le français) en sus de leur langue maternelle. Selon Kakoyianni-Doa et Monville-Burston (2015), « on peut s'attendre en effet à ce que professeurs et apprenants chypriotes aient une certaine habileté à identifier similarités et différences entre les L1, L2 et L3 et à expliciter leurs représentations sur les grammaires de ces langues ». Cela signifie que les élèves comparent la grammaire grecque à la française. Ce n'est pas très facile à faire puisqu'il n'y a pas beaucoup d'ouvrages basés sur la grammaire chypriote pour que les enseignants puissent s'appuyer, mais plutôt une gamme de manuels qui sont utilisés à Chypre et sont conçus pour les étudiants d'origine anglaise ou française (Kakoyianni-Doa ; Monville-Burston, 2015). D'où vient la nécessité de concevoir un ouvrage qui aboutit à la contextualisation de la grammaire française par rapport à la grammaire chypriote.

Quant « à l'application des savoirs », il faut noter à ce point que l'éclectisme est celui qui caractérise les enseignants. D'une part, il y a les enseignants qui font appel à la méthode traditionnelle d'enseigner la grammaire, d'autre part, ceux qui sont plus implicites et adoptent une méthode plus communicative et actionnelle et enfin, ceux qui n'ont pas de préférence (Lopez, 2004). Pour expliquer et faire comprendre les modèles grammaticaux le mieux possible, ils s'appuient sur leur propre formation, expérience, pratique et pré-acquis.

⁷ Exemple de contextualisation grammaticale du grec - français dans Kakoyianni-Doa et Monville-Burston (2015): « kontinos mellontas (litt. « futur voisin ») pour le futur proche ».

2.2.5 Cadre Européen Commun de Référence, 2001

La place de la grammaire dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), conçu en 2001 par le Conseil de l'Europe, reste toujours floue et imprécise, idée corroborée par la description de la compétence grammaticale dans le volume du CECR; « Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique ». Le CECR n'indique pas strictement quelle approche les enseignants doivent adopter en revanche, c'est à l'enseignant de choisir la meilleure méthode selon ses apprenants.

Pourtant, le CECR est plutôt pour une approche actionnelle (Anselmi, 2014), lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'objectif principal est de pouvoir communiquer, ce qui signifie que des apprenants sont vus comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (CECR, 2001 : ch.2). Dans le schéma suivant, le Cadre de référence liste de nombreuses manières pour faire travailler et développer la compétence grammaticale chez les apprenants (Beacco, 2009 ; CECR, 2001 : 115) :

- 6.4.7.7** On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale
- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
 - b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
 - c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels
 - d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
 - e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc.
- 6.4.7.8** Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants
- a. textes lacunaires
 - b. construction de phrases sur un modèle donné
 - c. choix multiples
 - d. exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
 - e. combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)
 - f. traduction de phrases de la L1 vers la L2
 - g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
 - h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

D'après le CECR, « La productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ? » (CECR, 2001: 115). On pourrait conclure que la grammaire est mieux enseignée d'une manière inductive, implicite, fonctionnelle et conceptualisée à travers des tâches dans des situations données. Cette dernière reste primordiale dans l'apprentissage d'une langue et dans la bonne transmission du sens dans une situation de communication.

L'authenticité des documents joue un rôle important puisque, selon le CECR, elle peut faire « l'objet d'une progression grammaticale ». De ce fait, nous comprenons que les documents authentiques aident les apprenants à progresser dans la langue cible et améliorer leur compétence grammaticale. L'apprenant doit ainsi être capable de s'habituer à être exposé à de nouvelles structures inconnues, à les apprendre et à les utiliser à bon escient (CECR, 2001 : 115). Au surplus, le choix de l'enseignant de la meilleure démarche pour enseigner la grammaire doit « prendre en compte "l'ordre naturel" de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant » (CECR, 2001 : 115). C'est le cas de l'approche naturelle dont nous avons parlé dans la partie 2.2.3.

La grammaire devrait être apprise de manière inductive par l'exposition à des données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques, ou par des textes conçus spécialement pour montrer les formes grammaticales et leur fonction (CECR, 2005 : 116). Or, les nouveaux éléments grammaticaux ou les points difficiles peuvent se suivre d'explications et d'exercices formels. En résumé, l'enseignement de la grammaire doit être implicite, déductif et contextualisé.

(Nawafleh ; Alrabadi ; Al-Muhaisen, 2021)

Concluons avec le double processus de la forme (compétence grammaticale) et du sens de la langue, qui, d'après le CECR, doit être acquis en même temps à travers la compétence communicative (CECR, 2005). La compétence communicative permet aux apprenants d'organiser leur discours et transmettre effectivement le sens (Nawafleh ; Alrabadi ; Al-Muhaisen, 2021). Nous comprenons que l'apprentissage de la grammaire est primordial, car elle nous permettra d'éviter les malentendus dans une situation de communication.

2.2.6 CECR - Volume complémentaire, 2018

Ce nouveau volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, est conçu pour a) « combler les lacunes existant dans les échelles initiales de descripteurs » du CECR (2018 : 11) et b) « élaborer des échelles de descripteurs pour des domaines absents de la version initiale, en particulier pour la médiation » (2018 : 12). Il s'agit notamment d'un découpage de la compétence communicative en quatre activités de communication langagière, dont la réception, la médiation, l'interaction et la production. Ces activités ne concernent pas seulement l'apprentissage de la grammaire, mais plutôt la langue dans sa totalité.

Pour l'activité langagière de réception, les apprenants s'impliquent dans la réception et le traitement des informations dont ils sont exposés. Il existe des activités de réception orale (écoute des informations par un / des locuteurs), de réception écrite (lecture d'un texte) et de réception audiovisuelle (films, émissions, vidéos) (CECR, 2018). Ils identifient leur pré-acquis et sont capables de faire des hypothèses sur la situation de communication exprimée.

Du surcroît, la médiation est un concept de négociation (Rognon, 2016) entre l'utilisateur de la langue et de la connaissance. Il s'agit d'un bricolage adéquat qui vise à la création d'un passage et des conditions acceptables par les deux parties pour permettre la transmission des informations nouvelles de façon simple et compréhensible. Par exemple, travailler en équipe, traduire un texte, expliquer et analyser des données (CECR, 2018). Dans ce processus, les apprenants observent, comprennent, recueillent et traitent les informations afin de les transmettre efficacement.

Dans l'interaction, les êtres utilisent la langue dans sa globalité, tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons la construction d'un discours avec la participation d'un ou plusieurs interlocuteurs. Plus précisément, ils sont capables « de donner un retour d'information et de relier sa propre contribution à celle des interlocuteurs qui sont intervenus » (CECR, 2018 : 104). Pour pouvoir bien interagir et transmettre le message, les interlocuteurs doivent prendre en considération les symboles, les images et les codes, le ton, l'accent, la prosodie, le côté émotionnel, l'ironie, les expressions préfabriquées.

Quant à la production, le Cadre (CECR, 2018) invite les apprenants à s'exprimer, formuler, parler, écrire, argumenter, décrire, présenter. Pour la bonne qualité d'une production, ils font appel à des stratégies pré-acquises, dont la planification, les genres formels, le vocabulaire, la grammaire et la terminologie.

Ces quatre activités de communication langagière, permettent aux enseignants d'élargir leurs pratiques pédagogiques et de traiter la langue dans son intégralité. L'enseignement plus inclusive proposé par ce nouveau volume pour tous les apprenants, ces derniers seront ainsi familiarisés avec les nouveaux concepts en favorisant la collaboration surtout par la médiation.

2.3 Méthodes et approches d'enseignement de la grammaire

Au fil des années, la communauté de l'éducation a rencontré des méthodes et approches d'enseignement différentes. Jean-Marc Defays, dans son livre *Enseigner le*

Français langue étrangère et seconde - Approche Humaniste (2018), porte un regard rétrospectif sur les méthodes d'enseignement de la grammaire et nous aide ainsi à mieux les comprendre et les classer chronologiquement.

2.3.1 Méthode traditionnelle

Cette méthode, voire aussi « méthode grammaire/traduction », dominante au XIX^e siècle, servait comme « gymnastique » du cerveau et favorisait l'enseignement du latin et du grec ancien, des langues mortes aujourd'hui, par l'explication des textes littéraires (Defays, 2018). Selon Defays, la grammaire était enseignée d'une approche déductive et la connaissance se transmettait passivement (l'enseignant était une figure autoritaire dans la classe), ce qui signifie mémorisation, application de règles et vocabulaire sous forme de listes / décontextualisé. La place de la langue maternelle était prioritaire puisque la traduction faisait objet du cours.

2.3.2 Méthode directe

Opposée à la méthode traditionnelle, la méthode directe fut la révolution dans les années 1900, selon Christian Puren (1988). Le langage courant et oral permet l'écoute et la prise de parole par l'apprenant dont le rôle est désormais actif. L'apprentissage suit une forme de jeu, de questions - réponses et interdit le recours à la langue maternelle ; on laisse place aux productions libres et abstraites. L'enseignant insiste sur la prononciation et adopte la manière inductive et implicite pour la grammaire.

2.3.3 Méthodes structuro-behavioristes (MAO & SGAV)

Defays désigne cette méthode comme « le mariage de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste ». La langue est un « jeu de construction d'unités » pour les structuralistes et pour les behavioristes, elle est « une pratique [...] en termes de réactions à des stimuli extérieurs ». En général, on parle de jeux de construction du langage, d'étude des comportements, des stimuli extérieurs, des répétitions mécaniques (drill), sans pratique communicative. La grammaire reste implicite qu'on apprend de façon inconsciente par des documents fabriqués et non pas authentiques. Pendant les années 1940, deux méthodes ont été développées : a) la méthode audio-visuelle et b) la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) (Defays, 2018 : 267). Ces dernières ne prennent pas en compte les apprenants et leurs motivations, leurs besoins, leurs capacités et les circonstances de communication.

2.3.3.1 Méthode audio-orale (MAO)

Au cours de la deuxième guerre mondiale, la naissance de cette méthode⁸, voire stricte et plus rapide, suit le besoin des Etats-Unis d'apprendre à l'armée américaine les langues étrangères pour communiquer. Même si on donne priorité à l'oral, on enseigne des automatismes à partir de la mémorisation des dialogues fabriqués et des structures (patterns) qu'on appliquait de façon intuitive dans la production (Abu-Laila, 2019). On pourrait dire que cette méthode est basée sur l'approche behavioriste où les apprenants sont entraînés par renforcement positif ou négatif.

2.3.3.2 Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Conçue en 1952 - 1954 par Petar Guberina et Paul Rivenc, le terme structuro-global est caractérisé par le « dépassement des structures » (Guberina, 1984). La méthode SGAV se focalise sur la globalité de l'enseignement de la grammaire à l'aide du magnétophone (audio) et du projecteur (visuel) (Anselmi, 2014). Le recours de la langue maternelle était limité puisque l'utilisation d'images servait comme introduction de l'échange verbal (Anselmi, 2014). L'explication de la grammaire était interdite car cette dernière était enseignée de manière inductive et appliquée de façon intuitive par l'apprenant dans la communication (Anselmi, 2014). Nous concluons que la méthodologie SGAV est basée sur le triangle d'une situation de communication, d'un dialogue et d'une image.

2.3.4 Approches communicatives

Apparues vers la fin du 20ème siècle, comme l'explique Defays, les approches communicatives se posent sur la pragmatique, la communication, les actes de langage et les fonctions langagières (2018 : 267). Elles soutiennent qu'en communiquant on apprend la langue. La place de la grammaire « n'exerce plus d'exclusivité même si elle reste primordiale » (2018 : 267). La variation et la pratique de communication sont faites par les divers jeux de rôle et par interactions authentiques (i.e. contact avec des natifs, documents et objets réels). Le professeur intervient le moins possible, il évite les explications de la grammaire et les corrections, il favorise et provoque la spontanéité et la participation active de ses apprenants, en appliquant des gestes, des mimiques, tout en conservant leur motivation (2018 : 267). Nous remarquons que pour la première fois, le cours est centré sur les apprenants et leurs besoins. Leur motivation est le moyen pour maintenir leur intérêt.

⁸ Les linguistes américains ont rebaptisé cette méthode « la méthode de l'armée » (Kartal, 2004)

On distingue trois approches communicatives : a) la méthode naturelle b) l'approche des situations-problèmes / tâches-problèmes et c) la perspective actionnelle.

2.3.4.1 Méthode naturelle

D'après Christian Puren (Nawafleh ; Alrabadi ; Al-Muhaissen, 2021 : 29), la méthode naturelle pour apprendre une langue, est souvent appelée « méthode maternelle ». Autrement dit, le maître de la classe joue le rôle des parents. M. Girard a constaté que « méthode naturelle serait pour nous synonyme d'absence de méthode » (Nawafleh ; Alrabadi ; Al-Muhaissen, 2021 : 30). Deux paramètres de l'approche naturelle sont remarquables. La première est celle de l'écoute et la répétition de l'oral et la deuxième est l'acquisition des règles grammaticales implicites et inconsciemment assimilables (Nawafleh ; Alrabadi ; Al-Muhaissen, 2021 : 25). Il est indispensable de noter que, les principes de cette méthode comme nous avons remarqué, sont cinq ; les méthodes directe et intuitive⁹, la méthode orale, la méthode active¹⁰, la méthode imitative et la méthode répétitive. Dans une analyse plus approfondie, cela signifie que lorsqu'un enfant commence à apprendre sa langue maternelle, les parents n'utilisent pas de méthode spécifique pour le faire. Tout vient naturellement, à travers l'interaction constante, la communication visuelle, les objets, les gestes et la répétition. Les enfants n'apprennent ni consciemment la grammaire ni aucune règle spécifique lorsqu'il s'agit de prononcer des phrases claires avant d'aller à l'école. Ils agissent et interagissent avec leur environnement.

2.3.4.2 Méthode par situation / tâches - problèmes

Pour Defays, la méthode par situation - problèmes ou par tâches - problèmes, « consiste principalement à trouver une solution, notamment linguistique, à un problème qui se pose à nous ». On rejette l'utilisation du manuel et on la remplace par des activités de la vie quotidienne, à partir d'une « série d'actes de langage » que l'élève doit prendre en considération pour pouvoir se débrouiller et finalement, résoudre le problème (exemple de son livre : prendre un train). Le choix de la situation reste dans le cadre de ce qui est plus probable à rencontrer dans la réalité (2018 : 270). Comme L. Poirier-Proulx, 1999, cité par Defays, souligne qu'« il s'agit de le stimuler sans le décourager ». Nous avons indiqué ci-dessus, dans la partie 2.2.3, que lorsque les élèves sont découragés, le dispositif d'acquisition de la langue qu'on croit exister, peut être facilement « atteint », ayant des conséquences possibles sur l'apprentissage de la langue.

⁹ On passe au sens tout de suite, par les objets, les gestes et les expressions.

¹⁰ L'apprenant parle et agit dans la langue cible.

2.3.4.3 Perspective Actionnelle

L'outil institutionnel dominant, le CECR, privilégie une nouvelle approche de l'apprentissage des langues, la perspective actionnelle. Cet aggiornamento des méthodologies d'enseignement, donne une nouvelle place à la grammaire ; comme bien définie « apprendre la grammaire pour communiquer et l'apprendre en communiquant » (Anselmi, 2014). Les apprenants deviennent des acteurs sociaux et ils interagissent avec les autres dans des situations de communication pragmatiques (Defays, 2018 : 271). Pour enseigner, le professeur est le « co-animateur », autrement dit, celui qui organise l'enseignement à partir des tâches - communicatives, linguistiques (Defays, 2018 : 271), du web 2.0 et des activités ludiques mais communicatives qui mettent les apprenants dans une phase de découverte du sens (Anselmi, 2014). L'approche actionnelle met en œuvre le côté pragmatique de la langue, dans laquelle les apprenants cherchent à résoudre un problème, souvent par des tâches, au lieu de se concentrer sur la langue telle qu'elle est.

2.4 Conclusion

Chaque enseignant a ses propres méthodologies, pédagogies et éclectisme (Beacco, 2009). Comme nous l'avons dit auparavant, d'après le CECR (2001) il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » façon d'enseigner. Cette recherche a comme objet principal la grammaire de la langue française dans les classes hellénophones. Elle a comme objectif d'examiner la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE du point de vue du professeur et des apprenants. Nous voulons observer comment le professeur aborde la grammaire dans la classe, quelles sont ses pédagogies et approches par rapport aux besoins des apprenants. De l'autre côté, nous observons comment réagissent les apprenants face à la grammaire et examinons leurs opinions sur le sujet.

Nous nous demandons quel est le rôle de la grammaire française dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous nous demandons ce que préfèrent les enseignants mais aussi les apprenants ; quelle est la meilleure façon pour un professeur d'enseigner la grammaire et pour un apprenant de l'apprendre.

Dans ce contexte, nous tenterons de répondre à travers cette recherche aux questions suivantes :

A. Quelle est l'attitude des professeurs envers la grammaire ?

- Quel statut occupe la grammaire française dans une classe de français langue étrangère ? Est-il important de l'enseigner ? Si oui, quelle grammaire ? Doit-elle être explicite ou implicite ? Inductive ou déductive ?
- Quelle(s) méthode(s) adoptent-ils ? Enseignent-ils d'une manière traditionnelle ou favorisent-ils plutôt, l'approche communicative et actionnelle ?

B. Quelle est l'attitude des apprenants envers la grammaire ?

- Rencontrent-ils des difficultés à acquérir la grammaire française ?
- La grammaire décourage-t-il les apprenants hellénophones ?
- Peuvent-ils communiquer sans passer par une explication grammaticale ?

Après avoir fait le tour de la question concernant les théories et méthodes d'enseignement de la grammaire, nous supposons que dans les classes de FLE à Chypre les enseignants font de la grammaire de façon traditionnelle et d'ailleurs comme le constate Fougereuse (2001) « la majorité des professeurs possèdent un bagage traditionnel en culture grammaticale et ils sont donc enclins à le transposer dans leurs pratiques grammaticales en classe ». Nos hypothèses préliminaires sont que l'enseignement de la grammaire occupe une place importante dans les classes FLE hellénophones. Nous avons supposé que l'enseignante appuyait sur la manière traditionnelle d'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire qu'elle était trop explicite et déductive. Quant aux apprenants, nous avons supposé qu'ils craignent la grammaire puisque cette dernière est souvent difficile et par conséquent, ils se sentaient démotivés et découragés à communiquer en français. Pourtant, nous avons également formulé une hypothèse qu'ils se rappelaient souvent leurs connaissances grammaticales pré-acquises pour s'autocorriger et améliorer leurs productions orale et écrite.

Nous verrons par la suite la place et le rôle de la grammaire, si elle est importante et si elle affecte, améliore ou détruit l'acquisition de FLE pour les hellénophones. Dans le chapitre suivant, nous allons décrire en détail la place de la grammaire dans les classes de FLE hellénophones de plusieurs niveaux.

3 CHAPITRE 2 - LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LES CLASSES DE FLE

3.1 Introduction

Ce chapitre décrit en profondeur la méthodologie utilisée pour ce mémoire de fin d'études. Une grande partie de notre recherche est le stage effectué afin de comprendre le statut que la grammaire occupe dans les classes FLE hellénophones. Nous allons d'abord décrire les apprenants, l'enseignante et la salle de classe. Ensuite, nous allons analyser les plans de leçon et le matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement de la grammaire. Finalement, nous validerons ou invaliderons les hypothèses que nous avons formulées.

Dans la partie théorique, nous avons examiné les différentes méthodes, approches et méthodologies facilitant l'enseignement de la langue et l'immersion dans la culture française. Pour la partie pratique, nous avons décidé d'effectuer un stage de 300 heures, commençant du 1er septembre 2021 au 23 décembre 2021 dans un institut privé à Limassol. Notre implication dans les activités pédagogiques a eu lieu dans les heures d'ouverture de l'Institut telles qu'elles s'appliquent, c'est-à-dire du lundi au vendredi de 09h00 à 12h00 et de 14h00 à 19h30, avec présence physique ou hybride d'enseignement ou de co-enseignement dans le centre de tutorat.

Ce stage contenait plusieurs séances d'observation des cours, de préparation et d'organisation des plans de leçon (rattrapage des cours de français, utilisation de la salle de langues ou de la salle multimédia, aide et cours privés aux apprenants en difficulté d'apprentissage ou aux apprenants à capacités particulières, développement d'activités d'apprentissage de la langue française, amélioration de la participation, avant et pendant les cours, toujours en consultation avec l'enseignante), des supports pédagogiques (fiches de travail, activités ludiques, jeux originaux, préparation des vidéos, des affiches et des fiches d'activités pour des chansons spécifiques) et des activités extrascolaires (le projet actionnel de la chasse au trésor). Les dernières séances d'enseignement, qui marquaient aussi la fin de notre stage, ont été évaluées par l'enseignante - responsable du stage.

3.2 Les apprenants

Nous avons eu la chance d'assister à diverses classes de différents niveaux, âges, sexes, caractères et compétences. Cela nous a donné une idée globale du profil des apprenants, dépendant à chaque fois de nombreuses variables. Quand nous leur avons demandé pourquoi ils apprenaient le français, ils nous ont donné de nombreuses raisons. Ils

ont constaté qu'ils voudraient faire leurs études en France ou parce qu'ils aiment la langue française. Avec ces réponses, nous pouvons distinguer la présence de la motivation intrinsèque car chacun avait ses propres raisons. Cependant, nous notons dans les réponses données de la motivation extrinsèque, nous faisant penser à deux hypothèses, selon lesquelles, soit les parents forçaient leurs enfants à apprendre le français, soit le choix porterait sur les difficultés rencontrées à l'école chypriote puisque l'enseignement du français y est obligatoire.

Dans toutes les classes que nous avons observées, le sourire, la discipline et la coopération de ces apprenants étaient bien présents. Ils étaient presque tous toujours à l'heure. Tous les apprenants participaient, levaient la main et faisaient attention à l'enseignante. L'humour était évident aussi. Ils avaient une excellente relation, ils plaisantaient entre eux et l'ambiance était très agréable. Ils facilitaient le déroulement du cours de l'enseignante parce qu'ils étaient actifs, ils ne craignaient pas de poser des questions et d'exprimer leurs sentiments et leurs opinions. Ils ne parlaient pas souvent entre eux et ils respectaient leur enseignante. Les apprenants faisaient toujours leurs devoirs à la maison. Ils semblaient être motivés, enthousiastes et serviables. Ils prenaient l'initiative d'exprimer leur opinion sur un sujet spécifique. Leur participation dans les différentes phases était d'une part spontanée quand l'enseignante demandait en général lors du remue-méninge, et d'autre part sollicitée lorsque l'enseignante s'adressait à eux directement. Les apprenants n'ont pas souvent recouru à d'autres langues sauf s'ils avaient du mal à s'exprimer en français. Ils savaient qu'il fallait toujours parler en français sauf si c'était vraiment nécessaire. Le grec et l'anglais devaient être leur dernière option. Les apprenants ne craignaient pas l'erreur, ils identifiaient immédiatement leurs erreurs et ils s'auto-corrigeaient. Ils avaient tous un bon niveau en français, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous échangeons avec les apprenants lors de la correction d'activités en classe, un peu avant le cours et au début de celui-ci, lors de notre coopération en binômes pour la réalisation d'une tâche proposée par l'enseignante, quand on enseignait ou co-enseignait avec l'enseignante et pendant le dernier cours que nous avons enseignés.

3.3 L'enseignante

L'enseignante de l'Institut était franco-chypriote et assez jeune. Elle est titulaire d'un doctorat en études françaises et en didactique du français langue étrangère. Elle était stagiaire de 2009 à 2011, l'année où elle a officiellement commencé à enseigner le FLE. Elle a été très

accueillante, elle nous a fait le tour de sa classe dès le premier jour et a expliqué tous les supports ainsi que le système utilisé pour l'organisation de toutes les classes. Elle était très sympathique et positive envers nous. Elle était toujours disponible pour répondre à nos questions, pour nous aider sur tout (feedback sur la planification des cours, documents, autres supports) et pour nous expliquer en détail tout le nécessaire lors de réunions en ligne et en direct.

Sa démarche pédagogique et les phases de son plan de travail étaient bien structurées (rappel du connu, prise de connaissance, activités guidées et libres, récapitulation). Elle faisait la planification pour tous ses cours pendant le week-end et le lundi matin. Elle imprimait son plan de leçon afin de l'avoir devant elle et de cocher les étapes qu'elle complétait. Dans la classe, elle parlait toujours en français sauf s'il était vraiment nécessaire de traduire quelque chose en grec ou en anglais pour expliquer mieux aux plus faibles et pour être sûre qu'ils ont bien compris. En raison de ses savoirs et savoir-faire dans les trois langues, il lui était très facile de jongler entre ces trois langues, elle montrait des images sur l'ordinateur et elle faisait des gestes et des mimiques. L'enseignante les encourageait à formuler leurs phrases en français et s'ils ne connaissaient pas un mot, ils essayaient soit de paraphraser, soit de dire le mot en grec ou en anglais. L'enseignante reprenait toujours en français. S'ils parlaient par accident dans une autre langue, l'enseignante répétait « je ne comprends pas l'anglais/le grec moi » pour les encourager à faire un effort en français. Les apprenants semblaient l'aimer beaucoup et ils n'avaient pas peur de lui demander quoi que ce soit.

Le déroulement du cours était si amusant que personne ne comprenait comment le temps passait si vite. Sa méthode et son style d'enseignement n'étaient pas traditionnels sauf si les apprenants l'exigeaient. Elle était pour une approche inductive, implicite, communicative et actionnelle. Elle avait tout le matériel disponible pour faciliter le déroulement de son cours. Son objectif était principalement implicite ; par exemple « Qu'est-ce que vous avez mangé hier ? » pour introduire le passé composé tout en faisant des gestes pour représenter le mot « hier » avec ses mains. Ses exercices et ses activités variaient d'une compétence à l'autre. Elle préférait les activités qui exigent la participation de ses apprenants. Elle n'avait pas recours à l'approche traditionnelle d'enseignement de la grammaire mais laissait ses apprenants découvrir eux-mêmes les règles.

L'enseignante était médiatrice de l'information. Quand les circonstances le permettaient et à la suite de l'exigence et les questions des apprenants, elle faisait découvrir des règles de grammaire et de phonétique d'une façon amusante et pantomimait les phrases/mots inconnus au lieu de donner la traduction. Elle incitait à la prise de parole en s'adressant directement à l'apprenant. Ce qui la caractérisait en général, c'est qu'elle ne corrigeait pas toujours les fautes grammaticales et phonétiques des apprenants afin d'éviter d'interrompre leur réflexion, et de les décourager. Cela dit, elle choisissait toujours le bon moment pour les corriger. L'enseignante était encourageante et motivante ; elle répondait par « Oui c'est ça », « Bravo », « Très bien », « Vous êtes courageux ». Elle sait garder un équilibre entre faire des blagues mais garder son autorité face aux apprenants. Elle traite l'erreur avec de l'humour.

L'enseignante était toujours debout, elle se déplaçait dans la classe et parfois, elle était assise sur son fauteuil roulant et surveillait ses apprenants pendant qu'ils effectuaient des exercices individuellement. Elle corrigeait leur travail en même temps en s'asseyant à côté d'eux. Elle est tellement dynamique, confiante, calme et patiente. Son dynamisme ne laisse pas ses apprenants dépasser les limites et elle sait comment garder leur attention tout au long du cours.

3.4 La salle de classe

La salle de l'institut était grande, claire et spacieuse pour le nombre d'apprenants, donc confortable pour l'enseignante et pour les apprenants. Il y avait assez de tables pour les apprenants et de chaises aussi. La disposition de la salle de classe était celle de rang d'oignons (Bertocchini ; Costanzo, 2008) en raison des restrictions imposées par les mesures sanitaires contre la pandémie. Lorsque l'enseignante demandait une activité de groupe, les apprenants pouvaient facilement se déplacer afin de pouvoir interagir et discuter entre eux pour accomplir la tâche. Le bureau de l'enseignante était placé entre les apprenants et le tableau, afin que les apprenants puissent bien y voir. La classe était moderne avec tout l'équipement nécessaire pour l'apprentissage d'une langue : il y avait un climatiseur, des fenêtres, une étagère avec des livres et des stylos, des affiches accrochées autour de la classe, des jouets, des cartes et des jeux pédagogiques. Rien ne manquait.

3.5 Les plans de leçon et le matériel pédagogique

Nous nous sommes interrogés sur la question de la place de la grammaire et son importance dans l'enseignement du FLE. Dans ce chapitre nous analyserons comment cela

est exploité dans chaque niveau de français, en partant du prim-A1 au C1. Nous parlerons également de la façon dont nous, en tant que stagiaire, avons abordé la grammaire dans les cours particuliers que nous étions chargés d'enseigner. Pour les cours privés, nous nous sommes occupés d'apprenants qui avaient des besoins particuliers. L'un était un apprenant autiste, l'autre souffrait de TDAH et le dernier visait à atteindre un niveau C1 en moins d'un an, à partir du niveau A1. Nous avons également enseigné des cours au sein de deux groupes.

Les indicateurs de réussite (cf. annexe 1) et de savoir-faire varient selon le groupe. Nous avons suivi des cours de cinq niveaux différents et nous avons enseigné à cinq groupes aussi. Nous incluons les programmes analytiques pour chaque niveau avec une brève description d'après le CECR¹¹. Pour ce qui est des cours intensifs, nous n'avons pas d'indicateurs de réussite précis puisque le but était d'atteindre le niveau le plus avancé possible dans le temps limité que nous disposions.

Les manuels que l'enseignante utilisait pour ses classes étaient différents à chaque fois. Pour ne pas photocopier un grand nombre des fiches, l'institut crée ses propres manuels supplémentaires qui contiennent des examens blancs, des fiches avec des activités mises à jour d'année en année, contenant des activités de vocabulaire et de grammaire, des modèles de productions écrites et des activités de compréhension orale. L'enseignante utilisait le manuel sous forme interactive, à savoir, elle avait le manuel sur son ordinateur pour montrer les activités, les textes, les audios, les vidéos et les réponses directement aux apprenants. Elle donnait parfois des fiches de travail avec des activités basées sur l'objectif du cours (activités du type questions choix multiples, réponses ouvertes, vrai/faux). Elle utilisait l'ordinateur, le projecteur de la classe, les haut-parleurs, le tableau blanc où elle demandait à ses apprenants d'y aller pour écrire les réponses d'une activité. Elle utilisait aussi des jeux de société pour aboutir à son objectif, des cartes, des poupées et d'autres supports pour rendre son enseignement visuel.

3.5.1 Niveau : Petits 2 (CECR : A1.1+)

Le public était composé de 4 filles de 6 à 7 ans. Le livre utilisé était *Les Loustics 2* et les cours étaient d'une durée d'une heure par semaine. Le niveau équivalent du CECR était le niveau A1.1-A1.2. L'enseignement de la grammaire se fait très implicitement, son approche consiste principalement d'activités orales, de moyens interactifs, tels que des images, des jeux d'apprentissage, du théâtre, des contes, de la danse, des gestes, des mimiques, des

¹¹<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

chansons et de la compréhension et prononciation orales. Elle accorde beaucoup d'attention à l'acquisition de l'accent français et de l'intonation.

Au départ, les cours étaient principalement basés sur l'écoute et la production orale, mais plus tard, les enfants commençaient également à apprendre à lire et à écrire, toujours à travers des activités amusantes. L'enseignante passe beaucoup par la répétition. Elle n'opte jamais pour l'explication et fait découvrir la grammaire en contexte. Elle tente de recourir le moins possible au grec, la langue partagée avec les apprenants, sauf si elle ressent véritablement le besoin de le faire. Elle veut parvenir à un mode d'apprentissage naturel (Krashen, 1989), tout comme avec notre langue maternelle (Besse ; Porquier, 1984). Les jeunes apprenants, comme des éponges, absorbent tout ce qu'ils entendent même lorsqu'ils n'en comprennent pas le sens. Les enfants imitent leur enseignante et sa prononciation, ce qui leur paraît comme un jeu.

Il faut ajouter que, lors des leçons précédentes, une apprenante a demandé explicitement quelle était la différence entre « vert » et « verte ». L'enseignante a dit « ah c'est à vous de me le dire » sans rien mentionner des genres féminin ou masculin. A travers des exemples « un papier blanc, une voiture blanche », les apprenants ont tout de suite compris la différence des articles (un, une, le, la) et des adjectifs qualificatifs (vert, verte, blanc, blanche).

Pour la phase de rappel du connu, si les apprenants n'interagissent pas de la manière souhaitée, cette étape ne dure jamais plus de 5 minutes. Donnons un exemple. Pour donner suite à la leçon précédente où ils ont appris quelques adjectifs qualificatifs en contexte (beau, belle, petit, petite, grand, grande, amoureux, amoureuse, curieux, curieuse), elles commencent à lire à voix haute, le sketch du manuel (cf. annexe 3). L'enseignante pose des questions en même temps. Elle projette toujours les pages du manuel sur le tableau blanc. Quant à la prononciation, elles lisent le sketch une par une et l'enseignante corrige la prononciation en supprimant légèrement les lettres sur le tableau qui ne se prononcent pas (i.e. elle **est** belle) afin de commencer à travailler la lecture avec la relation de graphie-phonie. Pour la prise de connaissance, elle projette par exemple les personnages qui se trouvent dans le manuel de cahier d'activités (cf. annexe 3). Guidées par les questions de l'enseignante, les apprenants décrivaient les héros du livre. Sans rien dire sur la manière féminine et masculine de former les adjectifs, l'enseignante demande oralement « elle est amoureux ou amoureuse ? » et elles répondent par « AMOUREUSE » parce que « c'est une

filles madame ». Elles se sont rappelées les pré-acquis et elles les ont appliqués dans ce cours.

Quant à notre enseignement, après avoir discuté avec l'enseignante, nos objectifs étaient : a) les deux chansons (refrain de Vive le vent et toute la chanson Père Noël frappe à la porte) b) les différents cadeaux que le Père Noël apporte c) écrire une lettre adressée au Père Noël pour demander des cadeaux. Notre démarche était basée sur la méthode naturelle et communicative d'apprentissage vu l'âge et la maturité des apprenants.

Notre plan de leçon était bien structuré comme toujours. Nous avons commencé par l'apprentissage de deux chansons de Noël accompagnées par des gestes spécifiques. Par la suite, notre remue-méninge était basé sur la vidéo du Père Noël¹² qui est va bientôt quitter Laponie pour distribuer les cadeaux. Comme prise de connaissance, nous avons fait une pause sur une scène de la vidéo pour réviser et apprendre les différents cadeaux. Pour la phase d'activités guidées, nous avons montré aux apprenants une image (cf. annexe 4) faite par nous pour trouver les différences et nommer à chaque fois quel cadeau était différent. Ainsi, nous avons pratiqué l'expression orale et l'apprentissage des cadeaux. La deuxième activité de cette phase était une compréhension orale dans laquelle les apprenants entouraient les cadeaux qu'ils entendaient (fiche activités) (cf. annexe 4). A la dernière étape, nous avons récapitulé notre apprentissage par la rédaction d'une lettre (cf. annexe 4) pour demander au Père Noël les cadeaux qu'on a appris.

L'ensemble du cours a été une grande réussite. Les apprenants étaient un peu surpris, donc réservés au départ, ce qui n'a pas duré très longtemps. L'enseignante n'a pas vraiment eu de commentaires négatifs, au contraire elle nous a félicité du travail effectué.

3.5.2 Niveau : Scolaire 2 (CECR : A1.2)

Les apprenants n'étaient que six (6). Le livre utilisé était *Adomania 2* et les cours ne se déroulaient que pendant deux heures par semaine. Le niveau correspondant à celui du CECR était le A1.2. Utilisant la même stratégie, l'enseignante ne distinguait pas la grammaire du vocabulaire. Elle enseignait la grammaire à travers des phrases, implicitement, toujours en contexte, à travers le sens et la pantomime. Pour mieux comprendre sa méthodologie, nous décrirons ci-dessous ce que nous avons observé lors d'une leçon précise. L'objectif était de

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=JwRo3riw4bA>

pouvoir décrire la ville, en utilisant le vocabulaire des transports de la ville, des commerces de la ville, le verbe aller et les prépositions « en » et « à ».

Pour se rappeler du connu, un jeu de la pantomime semble idéal. L'enseignante crie « debout » en le montrant avec son corps sans leur expliquer ce que cela veut dire. Tous les apprenants ont appris auparavant des codes (à l'aide de leurs mains) pour indiquer un pronom spécifique « je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles ». Le but de l'enseignante ici est de réviser la forme correcte du verbe « faire » ainsi que les différents loisirs. Les apprenants devront pantomimer les phrases prononcées par l'enseignante (par exemple : *nous faisons du volley*). La deuxième étape de cette activité était l'inversion des rôles. Chaque apprenant devait dire une phrase et le reste de la classe devait la pantomimer. Lorsqu'un apprenant se trompait sur les articles contractés, elle le corrigeait en lui donnant des choix : « *je fais de la foot ou du foot ?* ». L'enseignante leur demande ensuite d'ouvrir leur cahier pour écrire le verbe « faire » à l'intérieur de plusieurs exemples de phrases toujours conceptualisées. Elle commence à dire des phrases et à les mimer, tout en écrivant au tableau (ou sur Teams, car parfois l'enseignement était hybride¹³) les pronoms personnels sujets et la forme correcte du verbe, exemple : « *je fais du basket* ». Il est alors question d'un jeu de devinette et de consolidation de la construction syntaxique des actes de parole indiquant des activités avec le verbe faire. Lorsqu'elle veut s'assurer qu'ils savent quand utiliser le bon article contracté, elle pose la question avant d'écrire au tableau : « *qu'est-ce que je dis, **du** ou **de la** basket ?* ».

Pour la phase de prise de connaissance, basée sur une image dans le manuel (pp. 11) (cf. annexe 3), elle commence par un remue-méninge sur leurs pré-acquis. Elle leur pose des questions comme : « *Qu'est-ce que tu vois Marinos ?* » Elle écrit au tableau « je vois... » pour faciliter la réponse de l'apprenant et elle continue ...

- *Quel âge a-t-il ?*
- *Qu'est-ce qu'il porte ? Il porte une robe ? C'est un tee shirt vert ou un pull ?*
- *Regardez, oh, il est triste. N'est-ce pas Catherine ?*
- *Qu'est-ce qu'il fait ? Il danse ? Il écoute de la musique ?*
- *Dernière question, regardez ses cheveux. Comment ils sont ? Ils sont comme moi ?*
- *Et, il est où ? A l'école ? En ville ?*
- *C'est où exactement ?*

¹³ Enseignement hybride: le cours se déroule en présentiel et à distance en même temps

... et elle mime avec ses mains le toit de la maison pour donner l'exemple. Elle introduit implicitement son objectif (la ville, les transports et les prépositions). Lorsque cette activité est terminée, elle continue :

- *Tournez la page, c'est quelle page Marinos ?* (cf. annexe 3)
- *Alors, quels transports voyez-vous ?*
- *C'est de quelle couleur la voiture ?*
- *Combien de personnes y a-t-il dedans ?*
- *Après, quels autres transports ? Un bus ? Un grand bus ? Un vélo, un tramway, une trottinette, à pied etc.*

Et puis, pour les faire apprendre les prépositions « à » et « en », elle dit :

- *Moi, je vais à l'école à pied. Vous allez à pied à l'école ? en voiture ?*

Étape suivante, la classe fait des activités du livre Adomania (pp. 115) (cf. annexe 3). Elle a remarqué que ce qui aide ses apprenants à apprendre le vocabulaire, comme ils le font très peu à la maison, c'est de le lire une fois à haute voix en classe, puis de faire des jeux de mémorisation. Elle les invite ainsi à lire à haute voix un moyen de transport du dico visuel.

Une fois qu'ils ont fini, tout d'un coup, elle leur dit de fermer leurs livres. « *Vite, vous levez la main* », elle dit, et elle continue :

- *Qu'est-ce que je fais ?*

(Elle mime une trottinette, elle imite le son d'une voiture qui klaxonne et compte jusqu'à 3 pour qu'ils lèvent la main). Puis les apprenants répondent par « je fais du vélo ». Elle dit « on continue, pg. 115 (cf. annexe 3), vous allez en bas ». Ils lisent les lieux (la boulangerie, la pâtisserie, la poste). Ses questions constituent un remue-méninge pour les lieux de la ville :

- *Qu'est-ce que vous achetez à la boulangerie ? (Du pain, une baguette etc)*
- *Qu'est-ce que tu achètes à la librairie ? C'est un magasin d'acheter quoi ?*

Encore une fois, elle dit « fermez les livres » et pose les questions :

1. « Oh je voudrais un croissant, c'est délicieux. Où suis-je ? »
2. « Je voudrais un café au lait avec un croissant ».
3. « Je veux acheter des tomates, des carottes, des fruits ».

Pour réviser la grammaire et le vocabulaire, détendre ses apprenants, les motiver et terminer la leçon sur une note positive, elle propose un jeu sur les transports en commun (un vélo, une voiture, un musée, un stade, un tram, une trottinette, un tram, un métro etc) à l'aide de site Internet Quizlet.

3.5.3 Niveau : Ados C (CECR : A1.2 - A2.1)

Il s'agissait d'adolescentes de 11 à 13 ans, niveau A1-A2 (Scolaire Ados C). D'après la façon dont l'enseignante nous l'a expliqué, la transition du niveau A1 au niveau A2 étant souvent difficile pour ses apprenants, elle a eu l'idée de créer un niveau supplémentaire, c'est-à-dire post-A1 et pré-A2. Dans la classe, il y avait au total 7 apprenantes. Le manuel utilisé est *À la une 2*. Les cours à titre d'une heure, deux fois par semaine. Il est vrai qu'un seul objectif peut prendre plusieurs cours pour que les apprenants le comprennent. Comme nous n'avons manqué aucune leçon, nous avons pu voir la cohérence, le développement et la progression des nombreux aspects grammaticaux, ce qui nous a donné une idée plus claire pour notre recherche.

Une nouvelle technique que nous avons observée est l'utilisation de citations et d'expressions figées. De cette manière, elle introduit son objectif inductivement. Quelquefois, elle les utilise tout simplement pour initier les apprenants à la culture française et à la manière dont on parle à l'oral. Nous vous donnons quelques exemples :

EXPRESSIONS	POINT GRAMMATICAL
1. On y va !	Pour enseigner le pronom personnel complément « y » - elle allonge les mots d'une manière particulière pour créer une phrase sonore unique aux oreilles afin que les apprenants puissent facilement la mémoriser aussi (« oooooon yyyy vaaaa »).
1. Quand on veut, on peut !	Pour apprendre les verbes « vouloir » et « pouvoir » et motiver les apprenants.
1. J'ai compris / je comprends !	Pour enseigner le présent (elle utilise le mot « aujourd'hui » au lieu de nommer le temps tel

	qu'il est) et le passé composé (tout comme pour le présent, utilisation du terme « hier »).
1. Ce n'est pas la mer à boire !	Pour faire découvrir aux apprenants les expressions figées et réviser la négation à l'aide de gestes.
1. - Tu manges des bananes ? - Oui, j'en mange	Pour faire découvrir le pronom complément « en » sans l'expliquer explicitement.

C'est la première fois que nous voyons dans ses classes le travail en groupe. L'enseignante propose très souvent la réalisation de tâches en binômes. Les apprenants ont l'air de bien s'amuser car même les plus faibles participent et font des efforts. Il s'agit d'une excellente méthode pour s'entraîner à l'oral car les tâches se terminent souvent par un très court exposé devant la classe. Tout en travaillant en groupe, l'enseignante en profite pour se promener dans la classe, sacrifier un peu de temps sur chaque groupe, corriger des erreurs, répondre à des questions, les aider à formuler leurs phrases ou encore leur dire un mot inconnu en français. Il est important de noter que pendant cette période, les apprenants ne sont pas autorisés à coopérer dans une autre langue que le français. Une fois le travail de groupe terminé, les équipes se lèvent devant la classe pour présenter ce qu'elles ont écrit. Encore une fois, l'enseignante en profite pour travailler leur expression orale, leur prononciation et pour corriger les petites erreurs de grammaire telles que « nous habitONS ».

Les jeux sont le véritable héros de ses leçons. Nous nous souvenons qu'une fois ils ont joué à un jeu appelé « posons des questions personnelles en 5 secondes » pour apprendre les mots interrogatifs « quoi, qui, comment, où, quand, est-ce que, qu'est-ce que, quels, pourquoi » par groupes de trois. L'enseignante choisit l'un des mots ci-dessus et lorsqu'elle dit « BOOM », ils écrivent une question avec ce mot dans leur cahier d'exercices. Bien sûr, l'enseignante utilise tout le temps des phrases avec ces mots mais elle n'a jamais explicitement donné la traduction ni expliqué leur sens. Les apprenants ont appris les questions naturellement. On pourrait dire que ces mots sont pré-acquis mais les apprenants devaient comprendre leur sens et ensuite les utiliser pour former de nouvelles phrases avec des modifications nécessaires (i.e. quel → quelle).

<u>Exemples des phrases pré-acquises :</u>	<u>Exemples des nouvelles phrases:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Comment ça va ? ● Où habites-tu ? ● Est-ce que tu aimes le chocolat ? ● Qui est ton chanteur préféré ? ● Quel temps fait-il ? ● Combien ça coûte ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comment vas-tu à l'école ? ● Où est mon cahier ? ● Est-ce qu'on a des devoirs ? ● Qui parle maintenant ? ● Quelle heure est-il ? ● Combien de points avons-nous ?

Lorsque tous les membres du groupe l'écrivent correctement, ils gagnent des points (ils ont un défi qui dure toute l'année que nous expliquerons plus tard). Le groupe qui termine en premier est le gagnant. Elle passe à côté de chacun pour voir leur progrès et les corrige en disant « il y a un petit problème ». À l'aide d'une évaluation formative, elle pousse l'apprenant à identifier lui-même ses erreurs. Par exemple, comme l'a dit l'enseignante « le "tu" se termine toujours par ... ? » et l'apprenant répond par « s ». Ensuite, l'enseignante la félicite ! Comme devoirs, les apprenants vont préparer des exemples avec les autres mots.

Dans un cours particulier, l'objectif était de rendre capables les apprenants de s'exprimer sur leurs préférences alimentaires et l'alimentation équilibrée. Il s'agit d'apprendre le lexique des aliments (le fromage, le sucre, la farine, la pomme, les flocons d'avoine etc.), les catégories des aliments (féculents, matières grasses, produits laitiers etc.) et la quantité indéterminée (du, de la, de l', des).

Une compétition de prononciation est l'activité proposée par l'enseignante pour le rappel du connu. Afin de réviser les aliments de l'année dernière, elle montre les « aliments » dans la page 14 du livre (cf. annexe 3) et chacun doit le dire à voix haute correctement. Elle continue par un jeu avec de grandes images des aliments imprimées et plastifiées. Elle montre une photo et elles doivent crier le mot correctement (i.e. des pommes de terre, une galette des rois, la pêche, la pomme, l'abricot, des œufs). Utilisant la page 14 du livre (cf. annexe 3), elle demande à un apprenant de lire à haute voix les différentes catégories d'aliments (fruits, légumes, produits laitiers, matières grasses, boissons, viandes, féculents, produits sucrés). S'ils ne connaissent pas une catégorie, ils regardent les images ou l'enseignante commence par donner un exemple pour qu'ils puissent continuer en disant les produits qui appartiennent à cette catégorie. Pour la suite, ils ont trouvé le terme dans une activité de la même page, « un repas équilibré ». Pour l'expliquer, elle a dessiné une assiette sur le tableau avec différents

aliments de toutes les catégories. Pour cette étape des activités libres, il s'agit du travail en binômes. L'enseignante demande aux apprenants d'inclure les catégories suivantes : Crudités (tomates, carottes, concombres etc) + plat (poisson, légumes, féculents, viande) + produits laitiers + un fruit. À la fin de cette activité, chaque groupe va au tableau pour présenter son plat. L'enseignante souligne que les aliments sont toujours accompagnés de leur article : du, de la, des, de l'. Pour finir et à l'aide des cartes qu'elle avait utilisées dans le rappel du connu, elle exige explicitement que les apprenants lui disent les aliments affichés avec leurs articles à chaque fois (du raisin, du riz, de l'orange, des chips).

Nous avons remarqué qu'en général, elle commence par la compréhension et l'expression orales. Les apprenants apprennent intuitivement leur vocabulaire et leur grammaire à travers des expressions à l'aide de gestes et d'images (pas de mots simples ou de règles). Elle ne sépare pas la grammaire du vocabulaire. Ce que nous voulons dire, c'est qu'elle ne se fixe pas comme objectif d'apprendre les articles partitifs comme on a vu dans le plan précédent. Son objectif était de pouvoir parler de leurs préférences alimentaires. Ils étudient les dialogues et s'exercent en classe, et si elle rencontre un point grammatical, elle utilise plus d'exemples et implicitement le leur fait apprendre. Son choix final est de donner la règle. Ensuite, elle les fait utiliser leurs cahiers pour travailler la compétence écrite aussi. Les apprenants doivent d'abord apprendre à parler, mais bien sûr, ils doivent être capables d'écrire à la fin.

Elle propose souvent différents défis en classe. Par exemple, une fois, ils ont dû dessiner et décrire un plat original, en lui donnant également un titre unique. Chaque groupe l'a ensuite présenté et à la fin, la classe devait voter pour le plus original ! Les apprenants se sont tellement amusés qu'ils n'ont même pas compris qu'ils révisaient les articles partitifs, la quantité, les aliments et leurs catégories. De surcroît, elle utilise davantage trois applications que les apprenants adorent : Quizlet, Wordwall et Kahoot ! C'est une manière ludique de réviser la grammaire à travers le jeu et nous devons admettre qu'ils sont également efficaces. À ce niveau, le théâtre et les actes de parole font également partie de la méthodologie de l'enseignante. Pour cette unité, on se souvient qu'ils avaient fait une belle simulation du dialogue d'un client et d'un serveur au restaurant, tout en utilisant les expressions vues en classe pendant les cours.

Par suite d'une discussion avec l'enseignante, nous devons enseigner un dernier cours sur les objectifs suivants : a) deux chansons de Noël car l'institut aurait une fête finale

auquel participeraient des apprenants français et b) la description du paysage et les activités du père Noël au passé composé (annexes plan/fiches) (cf. annexe 4).

Nous avons commencé par l'apprentissage de deux chansons de Noël : le refrain de *Vive le vent* et toute la chanson *Père Noël frappe à la porte* avec des gestes. Nous avons continué avec un remue-méninge / petit dialogue guide du type questions - réponses sur une image du Père Noël (cf. annexe 4) pour attirer l'attention des apprenants et faire le rappel du passé composé. Ensuite, nous avons passé à la prise de connaissance par un premier visionnement d'une vidéo (cf. annexe 4). Nous avons repris le dialogue pour confirmer ou rejeter les hypothèses qu'on a faites. Nous avons distribué la fiche de travail pour la phase de mise en pratique contrôlée et puis, nous avons mis la vidéo pour un deuxième visionnement. Pour finir notre enseignement, dans l'étape de la récapitulation, on a joué à un jeu de Kahoot (cf. annexe 4). Si nous avions eu le temps, nous aurions joué au bingo que nous avons préparé pour réviser les activités du Père Noël.

Tout s'est déroulé comme prévu, sauf bien sûr certaines choses. Nos plans, aussi bien préparés et organisés soient-ils, il y a toujours des choses imprévisibles. J'ai appris à surmonter les difficultés et à improviser dans ce cas. Tout d'abord, mon plan était trop long pour le temps imparti. Leur cours ne dure qu'une heure. Je me précipitais un peu et nous n'avons presque pas été à l'heure pour jouer notre jeu de Kahoot. De plus, la connexion Internet de la classe ne fonctionnait pas très bien ce jour-ci et j'ai eu un problème technique pour me connecter sur mon compte Kahoot afin de montrer le code aux apprenants. Nous avons perdu quelque temps et cela avait distrait les apprenants.

Après avoir discuté avec l'enseignante, elle nous a félicité du travail que nous avons fait et de notre enseignement. Ses commentaires étaient positifs et elle nous a dit qu'il faut du talent pour pouvoir s'adapter et improviser en cas d'une situation impromptue. Elle a juste souligné quelques petites erreurs et améliorations au niveau linguistique et didactique :

Sur le plan linguistique :

- Améliorer la prononciation des [ou] et [u].
- Bien prononcer le mot « cadeaux ».
- Mettre l'adjectif au masculin après « c'est » - La neige est blanche, c'est blanc.

Sur le plan didactique :

- Au lieu de donner le mot, on peut rappeler la chanson pour que les apprenants puissent la trouver à partir du lexique.
- Mieux gérer le temps - cadrer, restreindre la discussion des apprenants, ne pas choisir un Kahoot si on n'a pas le temps.
- Faire plus parler les apprenants et décourager l'emploi du grec.

3.5.4 Niveau : Scolaire 6 (CECR : B2)

Les apprenants sont plus matures dans Scolaire 6, leur âge varie de 14 à 18 ans. Pour le niveau B2, il faut beaucoup d'exemplification et de paraphrase. L'enseignante donne toujours beaucoup de vocabulaire et de synonymes pour que les apprenants réussissent bien leurs examens. Comme nous l'avons compris, ces cours étaient très centrés sur les examens mais c'est normal car c'est aussi le but des apprenants. La plupart de ces apprenants sont souvent intéressés par des études en France ou considèrent suivre des études en français (motivation intrinsèque).

Étant donné qu'à ce niveau avancé, toute la grammaire est déjà apprise, sa méthodologie devient un peu différente. Cependant, il y a toujours quelque chose qui a été oublié ou qui n'a pas eu la chance d'être appris, tout comme le subjonctif et le gérondif. Elle utilise parfois la méthode de la classe inversée, dans laquelle les apprenants étudient la théorie à la maison (puisqu'ils sont plus autonomes) et ils ont la chance de faire des activités et des jeux en classe.

Nous avons remarqué que l'enseignante se base sur un feedback dans lequel elle accorde plus d'importance sur la correction personnalisée des erreurs grammaticales. Les apprenants ne s'en découragent pas car ils savent qu'ils doivent apprendre de leurs erreurs pour s'améliorer.

LES FAUTES DES APPRENANTS	CORRECTION GRAMMATICALE DE L'ENSEIGNANTE
Une aspect	Un aspect
De plus en plus	Bonne prononciation : de [plys] en [plys]
Le verbe promouvoir	(Je promeus) : elle a demandé aux apprenants de conjuguer le verbe

Les gens peuvent arrêter à utiliser	Les gens peuvent arrêter d' utiliser
Les anglais	Les Anglais (personne) / l'anglais (langue)
Qui préfèrent utilise	Qui préfèrent utiliser (le deuxième verbe toujours à l'infinitif)
Les gens / les jeunes	Les gens / les jeunes (prononciation correcte)
Pour finir	En conclusion / Pour conclure
Je suis addicté	Tu es scotché, accro
Je me souviens des histoires	(Changement de la syntaxe): Les histoires dont je me souviens
Pallier	Même s'il y a 2 « l » on prononce palier



Après discussion, l'enseignante considère qu'aux niveaux élevés il est désormais inévitable qu'aucune erreur ne soit corrigée après une production orale, par exemple. Nous parlons d'une fossilisation des erreurs et dans ce cas-là, nous devons nous occuper des détails. L'enseignante ne passe plus par l'explication de la grammaire mais elle s'appuie sur le travail personnel. Chacun commet des erreurs différentes et ainsi, elle envoie personnellement des exercices corrigés aux apprenants.

Dans ce contexte, l'enseignante leur donne souvent la parole en mettant à l'honneur un sujet controversé. C'est la stratégie du débat et d'argumentation qui donne à l'enseignante la possibilité de corriger les fautes d'orthographe, de syntaxe, de conjugaison, ainsi que de donner des conseils de prononciation. Pour ce faire, elle prend des notes pendant le débat et n'interrompt pas les apprenants pendant qu'ils parlent, ce qui risque de les décourager.

Sujets du débat	<ul style="list-style-type: none"> a. Pensez-vous que le portable soit une raison des querelles au sein de la famille ? b. Le livre en papier est-il plus à la page que le numérique ? c. Est-ce que tout le monde a la liberté de l'expression ? d. « La plume est plus forte que l'épée ». Vous êtes d'accord ?
------------------------	---

De nombreux apprenants ont demandé si un nom était féminin ou masculin. Elle a décidé de leur demander explicitement de dessiner dans leurs cahiers en disant « dernière

page de votre vocabulaire, vous allez me dessiner un garçon et une fille ». Ensuite, ils ont fait un tableau à deux colonnes comme indiqué ci-dessous. L'une est pour les « garçons » et l'autre pour les « filles ». Lorsqu'ils rencontrent une terminaison qui appartient à un genre spécifique, ils la noteront. Il s'agit d'une stratégie de mémorisation à cause du manque de contact quotidien avec la langue cible. L'enseignant croit que les apprenants confondent très facilement les genres français puisqu'ils les relient à leur interlangue, dans laquelle ils comparent les genres masculin et féminin à leur propre langue maternelle.

	
- ment (un médicament)	- ion (la génération)
- age (l'apprentissage)	- ée (une poupée)

En général, outre le feedback sur les erreurs et les stratégies de mémorisation, extraits d'une petite partie de ce que nous avons observé et que nous avons mis en avant comme exemples du travail grammatical, ses cours sont toujours basés sur l'approche communicative et actionnelle. Cela signifie parler beaucoup, comprendre à travers des images et des vidéos, puis écrire et jouer.

3.5.5 Niveau : Scolaire 7 (CECR : C1)

Pour ce niveau, nous utilisons le manuel *Edito C1*. Les apprenants sont 5 et à ce stade, ils parlent couramment le français. La grammaire n'est donc pas incluse dans leur syllabus. Cependant, nous avons remarqué que l'enseignante identifie leurs faiblesses tout au long des activités en classe. Elle les corrige ensuite explicitement et utilise les termes académiques pour indiquer le point grammatical (i.e. pronoms personnels compléments, discours direct/indirect ...). Ses plans consistent principalement en une classe inversée. Elle donne un texte ou une vidéo comme devoir à la maison et les apprenants doivent comprendre le document, souligner leurs mots/phrases inconnus, trouver leur signification et prendre des notes sur un sujet précis. Ils doivent être préparés à participer à la discussion dans la classe, tout en pouvant s'exprimer, échanger et argumenter sur la thématique.

Le niveau de vocabulaire doit être très avancé donc elle les pousse à éviter d'utiliser des mots standards et à les remplacer par des termes plus formels. Voir les expressions de la

cause, comme expliqué par l'enseignante : remplacement du « *Parce que* » par « *car, du fait que, puisque, à cause de, étant donné que, vu que, grâce à, dû à, ce qui s'explique par* ».

Quant à la phonétique, lorsqu'elle sent que leur prononciation n'est pas adaptée à leur niveau, elle n'hésite pas à donner des règles explicites sur la manière de prononcer les mots. Elle les fait répéter à toute la classe pour ne pas décourager ni embarrasser la personne qui commet l'erreur. Un bon exemple que nous avons noté pendant notre stage, c'est le suivant : *viser plus haut* → d'après l'enseignante « quand il y a un "h", éviter de faire la liaison [plu-z-o], dites [plu-o] ».

Au niveau grammatical, elle n'enseigne pas la grammaire mais là où cela lui semble approprié, elle intervient en disant « op, paraphrase un peu » ou « il y a un problème » ou « comment pourrais-tu formuler différemment » ou « il y a une petite erreur », dans le but de les guider d'abord dans l'identification et la correction de leurs erreurs. Lorsqu'ils hésitent ou ne trouvent pas ce qui ne va pas, elle procède en leur donnant la correction.

Il y avait une leçon spécifique dans laquelle, l'enseignante a dit « On va commencer par de petites explications tout aussi pour l'écrit que pour l'oral ». Il est important de noter que l'enseignante joue le rôle de médiatrice. Cela signifie qu'elle n'explique ni ne corrige mais elle présente aux apprenants les phrases où se trouve le problème. Ce sont ensuite eux qui doivent identifier et corriger les erreurs dans ces phrases.

3.5.6 Niveau : Scolaire 1 - TDAH

Une partie du stage était notre devoir et notre responsabilité de fournir un soutien aux apprenants et, le cas échéant, d'enseigner. C'est ce qui s'est passé. Tout au long du semestre, nous avons eu un total de trois groupes à enseigner, deux leçons que nous avons enseignées à la fin de notre stage et le développement et la réalisation du projet actionnel.

Dans cette partie, nous allons décrire notre méthodologie en abordant trois cas différents d'apprenants, notamment : le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), l'autisme et les cours intensifs avec la méthode de la classe inversée. Tous les cas ci-dessous ont été un défi pour nous puisque nous n'avons jamais enseigné à de tels apprenants dont les besoins étaient différents. Il s'agit aussi des cours privés.

Selon la page officielle de ADHD Foundation & Community¹⁴, il existe deux catégories de symptômes du TDAH : a) les symptômes inattentifs et b) les symptômes

¹⁴ <https://adhd.foundation.org.au/adhd>

hyperactifs-impulsifs. Nous fournirons un document détaillé en annexes pour une lecture plus approfondie. L'apprenante que nous avons à enseigner était une fille, qui va à l'école primaire et qui est très mature pour son âge. Elle était très intelligente en général mais son principal problème est le manque de concentration et la sous-estimation d'elle-même. Elle a du mal à se concentrer sur une tâche et à garder longtemps son attention. Elle vérifie constamment l'heure, fait attention aux détails et pense à environ 10 choses différentes en même temps. Elle s'ennuie aussi facilement et refuse de faire des tâches qu'elle n'aime pas comme : dessiner, chanter, parler et écrire. Cela a été difficile pour nous car nous avons dû adapter nos compétences pédagogiques et notre approche à un nombre très limité de méthodes et de supports.

Au début, il était difficile de savoir quelles activités proposer au cas où elle pourrait s'ennuyer, s'énerver ou même se démotiver pour apprendre le français. Après beaucoup d'efforts, nous avons conclu à ces méthodes qui semblaient être agréables pour elle :

- a. Faire des vidéos TikTok afin de l'encourager à parler et à apprendre des expressions.
- b. Des jeux Kahoot pour réviser tout le matériel que nous avons travaillé en classe.
- c. Des images qui attirent son attention et sa curiosité.
- d. Des vidéos très courtes, style animation pour introduire un nouveau sujet et entamer une discussion avec elle.
- e. Des chansons qui ressemblent à ses goûts musicaux pour qu'elle ne refuse pas de les écouter.
- f. Production écrite très limitée mais importante. Nous avons demandé à l'apprenante d'écrire une lettre à un ami secret à choix. Ce dernier allait deviner l'expéditeur de la lettre. Nous avons tenté d'adapter cette tâche d'une façon pragmatique et actionnelle afin de la motiver et de lui donner un objectif réel.
- g. Participation au concours des points pour qu'elle se sente motivée à parler et gagner des points.
- h. Des nombreuses répétitions puisque l'oubli est un problème sérieux chez les personnes souffrant de TDAH.
- i. Autres jeux de mémoire, bricolages et jeux kinesthésiques en classe pour qu'elle puisse être active tout en apprenant.

Notre objectif était de la faire d'abord parler, puis d'être capable d'écrire correctement. Nous n'avons pas introduit de point grammatical hors contexte, ni donné de règles explicites. Tout a été acquis à l'oral, à travers des supports visuels et ludiques.

À un moment donné, nous avons remarqué qu'elle avait du mal à se concentrer en classe, peu importe notre approche et nos différentes activités. Nous avons décidé qu'il serait préférable pour elle de rejoindre une salle de classe afin qu'elle puisse être entourée d'autres personnes et moins hyperactive. Cela lui donnerait l'impression d'appartenir à un groupe et la pousserait à limiter son inattention. A notre connaissance, l'enseignante nous a informés de sa progression et de son immersion dans une salle de classe. Elle nous a informés qu'elle progresse très bien et qu'elle réussit beaucoup mieux en groupe. Cela conclut au fait que cette apprenante particulière atteint de TDAH réussit mieux lorsqu'elle est entourée d'autres camarades plutôt que d'être la seule apprenante d'une classe.

3.5.7 Niveau : Scolaire 3 - AUTISME

L'autisme « est un trouble du développement et fait référence à un large éventail de conditions caractérisées par des défis liés aux compétences sociales, aux comportements répétitifs, à la parole et à la communication non verbale », selon l'organisation Autism Speaks¹⁵. Suivant le même schéma que l'apprenante atteint de TDAH, les cours de soutien que nous avons faits, étaient basés sur une méthode implicite, interactive et visuelle. Les cours préparatoires avaient comme objectif la révision pour le contrôle ainsi, parfois la grammaire était faite à travers des activités. Pourtant, rien d'exagéré. Il était très intelligent, il pouvait facilement comprendre, mais il y avait des moments où il était constamment fatigué, nous avons donc dû faire plusieurs pauses tout au long de la leçon.

3.5.8 Niveau : cours intensifs débutant

Cet apprenant s'est fixé comme objectif d'apprendre le français, du pré A1 au C1, le tout en moins d'un an. Il voulait étudier en France, il disposait donc d'un temps limité pour atteindre cet objectif. Comme il s'agissait de cours intensifs, nous avons décidé avec l'enseignante, qu'il valait mieux inverser la classe, afin de progresser plus vite.

La classe inversée signifie que les directives sont données en milieu scolaire et la majorité du travail est faite à la maison. Les résultats dépendaient beaucoup de lui et de sa volonté de bien travailler seul en faisant tout ce qu'on lui disait de faire. Nous avons proposé de nombreuses ressources afin de faciliter l'apprentissage et de le rendre plus ludique au lieu

¹⁵ <https://www.autismspeaks.org/>

d'être trop traditionnel. Quelques-uns des outils étaient le site TV5Monde pour le travail autonome, Google pour trouver la signification des mots inconnus et d'autres informations, des applications comme Drops et iTalki pour travailler pendant des heures à la maison et, des films et des séries pour pratiquer la langue.

Notre rôle principal en tant qu'enseignante était d'être un médiateur entre l'apprenant et le savoir et savoir-faire. Nous devions préparer tout le matériel et les cours à l'avance afin de pouvoir résoudre des problèmes, interagir et faire des activités en classe sur le sujet appris.

La grammaire a été étudiée de diverses manières. L'apprenant étudie « traditionnellement » la théorie chez lui, fait de son mieux de comprendre à sa manière (que ce soit en traduisant, en observant, en cherchant sur le web, en étudiant la structure et les similitudes entre les énoncés, en liant ses connaissances pré-acquises à la nouvelle). En classe, la grammaire est toujours étudiée en contexte, de manière implicite et généralement inductive. Nous partons des exemples et dans le cas où nous constatons que l'apprenant n'a pas entièrement compris ou assimilé le point grammatical, nous intervenons alors pour expliquer plus explicitement. L'apprenant pratique une grammaire active et/ou passive en classe et rares étaient les fois où la grammaire était normative.

Nous avons eu un grand défi à surmonter avec cet apprenant. Il avait comme habitude de traduire beaucoup dans sa tête et chaque fois que nous avons étudié un texte ou que nous faisons une activité, il faisait la traduction correspondante en anglais. Cette habitude d'apprentissage nous a pris du temps pour la faire évoluer doucement chez l'apprenant.

Cette méthode de la classe inversée n'exclut aucun type d'enseignement de la grammaire car cela dépend de nombreuses variables telles que : son âge, sa maturité, son profil linguistique (il parle aussi le russe), ses objectifs, sa motivation, son intelligence, son propre style d'apprentissage, ses besoins et ses exigences. Il nous suffisait de nous adapter à la situation et de faire preuve de souplesse pour changer nos pratiques afin de préserver ses progrès en langue française.

3.6 Conclusion

Les observations de classes nous ont révélé que nos hypothèses de départ, à savoir la grammaire traditionnelle favorisée dans l'enseignement du FLE et son importance n'ont pas été confirmées. Pourtant, nous pouvons dire que l'explication des règles est parfois exigée par les apprenants, un fait qui nous pousse à supposer qu'elle sert comme outil de correction chez les apprenants. C'est ainsi que nous voulions interroger directement l'enseignante et les

apprenants par un entretien et des questionnaires dans le but de comprendre l'importance de la grammaire dans leur enseignement / apprentissage.

Nous avons créé un questionnaire en ligne sur Google Forms afin de recueillir le plus de données possibles par les apprenants de toutes les classes et niveaux sur le sujet de la grammaire. Nous croyons qu'il s'agit du moyen le plus rapide, qui est aussi gratuit et simple à utiliser même par les plus jeunes. Une manière interactive qui plaît aux participants, ne prend pas plus de 5 minutes à remplir et facile à partager. Ce dernier vise à examiner la place de la grammaire de la langue française dans une salle de classe. Le questionnaire s'adressait aux apprenants de l'enseignante qui apprennent le français, qui sont matures pour y répondre et qui ont des aspects grammaticaux dans le syllabus de leur niveau. Ce questionnaire a été d'abord posté en tant que devoir à la maison sur la plateforme de l'institut (Classter). Le nombre total de réponses que nous avons obtenues se lève à 30. La langue dans laquelle le questionnaire a été rédigé est le grec et l'anglais afin d'encourager et de faciliter la participation. Le questionnaire était rempli de manière anonyme et constitue une extension totalement confidentielle. Toutes les réponses seront utilisées clairement pour cette recherche et à aucun autre but. La durée du questionnaire était d'environ 5 minutes et s'est composée d'une page. Il s'est déroulé pendant le semestre d'hiver de 2022.

Pour examiner le point de vue de l'enseignante responsable du stage, nous l'avons interviewée. Nous lui avons posé un total de dix questions en français, toutes concernant la grammaire. Elle a ensuite constaté son point de vue sur chaque question. Nous avons organisé une réunion en ligne, l'avons interviewé, pris des notes, et à partir de l'enregistrement, nous avons transcrit ses réponses en détail.

Dans le troisième et dernier chapitre nous analyserons les situations observées et nous analyserons les constats que nous avons tirés des cours observés mais aussi sur les perceptions de l'enseignante et des apprenants quant à l'apprentissage de la grammaire. Un jeu que nous avons conçu nous montrera également qu'il est possible d'enseigner la grammaire sans vraiment l'enseigner. Nous verrons en effet que nous pouvons faire acquérir la grammaire d'une manière ludique et amusante sans expliciter les règles et exiger des explications.

4 CHAPITRE 3 - CONSTATS ET DISCUSSION

Après avoir présenté la grammaire dans de nombreuses classes de FLE, nous aimerions approfondir sur le recueil de données à partir de l'entrevue de l'enseignante et du questionnaire des apprenants hellénophones et ensuite, interpréter dans cette section, la relation de ces résultats avec notre cadre théorique. Nous tenterons de tirer des conclusions à partir de nos constats, sur la place de la grammaire au sein de la classe, sur les opinions des apprenants mais aussi de l'enseignante et la démarche adéquate pour son enseignement.

4.1 Hypothèses et questions de recherche

Les hypothèses préliminaires que nous avons formulées se construisent sur deux piliers, sur la méthode de l'enseignante et sur le point de vue des apprenants. Nous avons tout d'abord supposé que la méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire était encore favorisée dans la classe de FLE. Nous avons aussi estimé que la difficulté de la grammaire bloquait le processus d'apprentissage des apprenants et ces derniers rencontraient des hésitations en production et interaction orales (PIO). Malgré cela, nous avons mentionné que la grammaire sert comme un outil de correction chez les apprenants. Les résultats du stage, de l'entretien et du questionnaire effectués, invalident toutes nos hypothèses sauf la dernière, comme nous l'expliquerons par la suite.

Ces constats ont pu démontrer que, dans la classe, de nouvelles approches sont mises en place pour enseigner la grammaire. L'enseignante met de côté la grammaire prégnante des règles déductives et explicites. Pour avoir cette nécessité, c'est-à-dire, de se passer de la méthode traditionnelle, la découverte et la description des formes (Charaudeau, 2001) vers une approche plus communicative, l'enseignante a remarqué des manques et des difficultés chez les apprenants. C'est ainsi qu'elle adopte une stratégie plus pragmatique et communicative, tout en aidant ses apprenants à découvrir eux-mêmes la connaissance. Du côté des apprenants, même s'ils ont constaté que la communication et la pratique de la langue sont plus importantes que les explications exhaustives des règles, ont affirmé davantage que l'explication de la grammaire les aide à mieux parler, écrire et comprendre le sens. Tout cela, nous prouve que la grammaire ne doit pas être négligée en classe mais l'établissement d'une approche selon les besoins des apprenants est primordial.

4.2 Les acteurs, les ressources et les supports

Globalement, les observations de classe, l'entretien et les questionnaires, nous ont montré que le cours de grammaire s'organise autour d'une méthode structuro-globale

audio-visuelle et d'une approche naturelle d'apprentissage. La grammaire n'est pas présentée sous son aspect le plus traditionnel. Nous avons vu que l'enseignement implicite, inductif, conceptualisé et pragmatique de la grammaire est préféré et semble être la méthodologie idéale qui aide les apprenants à maximiser leurs capacités d'acquisition de la langue française. Ce constat révèle qu'une démarche issue de l'approche communicative, fondée sur les actes de parole en classe et les jeux de rôles, pourrait corroborer que la grammaire est intériorisée (Besse, 2016) jusqu'à un certain point et peut être apprise comme on acquiert sa propre langue maternelle (Krashen, 1989) avant d'être scolarisés. Même si nous avons cette incroyable capacité humaine d'apprendre à communiquer (Chomsky, 1972) juste par la compréhension et l'expression orales, nous devons encore aller à l'école pour élargir ou clarifier nos connaissances préexistantes. Cela signifie que l'apprentissage peut être inférieur à l'acquisition, mais est également important puisqu'il sert comme moniteur qui vise à corriger nos connaissances et à les améliorer (Krashen, 1989), surtout en contexte d'expression écrite.

Dans la salle de classe, l'enseignante privilégie l'expression orale pour la majeure partie de l'apprentissage de ses apprenants. Son matériel pédagogique et ses plans ont révélé qu'elle pratique plutôt une approche communicative et actionnelle en utilisant de nombreux supports audiovisuels (les TICE¹⁶) et des pédagogies différenciées (jeux de rôles, chansons, images, vidéos, Kahoot, pantomime, bricolages, activités kinesthésiques, jeux comme *Pendu* ou *Jacques a dit*) pour l'enseignement de la grammaire. En outre, l'entretien réalisé a prouvé qu'elle n'aime pas être traditionnelle ou beaucoup expliquer, elle préfère que ses apprenants s'amuse, interagissent entre eux, parlent beaucoup en classe, répètent autant qu'ils peuvent, tout en apprenant implicitement la grammaire. Elle ne la perçoit pas comme différente du vocabulaire. Elle s'adapte à chaque situation et aux besoins des apprenants. Elle s'assure de garder la motivation des apprenants à partir de concours en classe et des projets extracurriculaires. Ce constat vérifie ce que nous avons observé : la médiation et la répétition (CECR, 2018), ainsi que le non-verbal et le para textuel, sont d'une grande importance dans le processus d'apprentissage de la grammaire.

Pour enseigner un point grammatical précis, elle suit une démarche standard, c'est-à-dire qu'elle commence par un rappel du connu pour faire le lien avec un remue-méninge à travers une image ou une vidéo afin de capter l'attention et la concentration des apprenants. Elle fait ensuite des activités sur le point grammatical examiné (elle

¹⁶ TICE: Technologies de l'Information et de la Communication, voire outils numériques éducatifs.

n'explique ni ne donne aucune règle, elle fait juste automatiser les apprenants par des répétitions tout en changeant le ton de sa voix, son discours et à l'aide des gestes). Ensuite elle s'assure qu'on applique le point grammatical dans un jeu ou quelque chose de plus pragmatique comme une simulation de rôles, ou une pantomime ou un jeu. Bien que sa leçon se caractérise d'une approche communicative et actionnelle, l'utilisation des cahiers d'exercices nous indique que le métalangage est parfois privilégié au sein de la classe (Fougerouse, 2001). Cela signifie que la méthode traditionnelle n'est pas complètement remplacée par les nouvelles méthodes d'enseignement de la grammaire. Nous croyons vraiment que l'enseignante a l'obligation d'utiliser les cahiers et de faire apprendre quelque chose afin de prouver à la directrice de l'institut le travail fait tout au long de l'année.

Même si l'oral est favorisé, pour la compétence écrite, nous avons constaté que les apprenants avaient du mal à bien écrire. Si quelque chose n'était pas clair, les apprenants pour leur part, s'avançaient souvent et exprimaient leur confusion tout en exigeant l'explication pure et dure de la grammaire. Sans être traditionnelle, elle fait découvrir la règle du point grammatical par les apprenants en les poussant à s'autocorriger. Cela signifie que, même si la grammaire traditionnelle et explicite n'est pas la meilleure façon d'enseigner, elle devient parfois inévitable, justement pour clarifier, rassurer, réviser ou même corriger les fautes chez les apprenants. C'est ce qu'on appelle « le métalangage ». L'enseignante comme facilitatrice et médiatrice, elle trouve parfois des métalangages pour satisfaire les besoins des apprenants. Il s'agit des astuces (Beacco ; Kalmbach, 2014) et stratégies mnémotechniques, des documents fabriqués - comme la maison d'être pour le passé composé, pour les aider à apprendre puisqu'il n'y a pas assez de contact avec la langue et ils exigent aussi des explications. Bien sûr, cela dépend de l'éclectisme (Beacco, 2009), du talent, de la passion et de l'envie de l'enseignante d'utiliser le document fabriqué dans une approche plus naturelle ou complètement explicite.

Nous croyons sincèrement que les enseignants et les apprenants manquent de temps et de contact quotidien avec la langue parce qu'il y a un long curriculum. Les cours deviennent souvent centrés sur les examens finaux, qu'ils ne laissent pas la place aux cours différenciés, ludiques, plus pragmatiques et basés sur des situations authentiques. C'est aussi une question des directeurs des instituts privés qui exigent que les enseignants utilisent les manuels et les cahiers, puisque les apprenants paient pour les avoir. De surcroît, les parents vérifient régulièrement les cahiers de leurs enfants, donc, si rien n'y est écrit, ils reprocheront aux enseignants de ne pas effectuer leur travail.

Comme le décrit Courtillon (2001), « Pourquoi consacre-t-on tant d'efforts – en tant qu'enseignants aussi bien qu'apprenants – à vouloir “enseigner/apprendre la grammaire” ? Sans doute parce que nous sommes incapables de penser de manière satisfaisante l'apprentissage de la communication linguistique, qui implique un savoir-faire communicatif en situation, mettant en jeu des savoirs phonétiques, lexicaux, syntaxiques et morphologiques aussi bien que des savoir-faire de type interrelationnels, c'est-à-dire psychosociaux, et des savoir-faire extralinguistiques ». Même si l'enseignante n'encourage pas la grammaire traditionnelle et explicite, même si elle trouve plutôt des moyens alternatifs et amusants de le faire, et que les apprenants ont répondu qu'ils apprennent efficacement grâce à ses pratiques, pourquoi prétendent-ils toujours que la grammaire est importante ? Est-ce peut-être parce que le système scolaire l'encourage ? De plus, il est dans la culture d'apprentissage des apprenants d'exiger des explications et des règles concrètes et explicites. Ils croient vraiment que cette habitude les aidera à mieux apprendre. Parfois, les enseignants se demandent « enseigner cent règles ou sans règles ? ». Nous avons besoin d'une longue formation pour que l'implicite fonctionne.

Outre la formation des professeurs vers une approche plus spontanée, communicative, naturelle et pragmatique sur l'enseignement de la grammaire, le contact des hellénophones avec la langue française reste primordial et impératif. Il peut être achevé par l'immersion du français à la télé, à la radio, dans la réalité et le quotidien des jeunes.

4.3 L'entretien avec l'enseignante

Maintenant, nous allons examiner le point de vue de l'enseignante sur la grammaire. Quelle est son opinion sur l'importance de cette dernière et comment l'aborde-t-elle en classe ? Ci-dessous, nous avons noté nos questions et ses réponses à notre entretien.

Concernant la question si les apprenants craignent la grammaire, l'enseignante ne pense pas que ce ne sont pas les apprenants qui sont terrifiés mais plutôt les enseignants qui développent cette peur chez eux. « *Non, je ne dirais pas que les apprenants ont peur [...]. Par contre, je pense que nous, enseignants, on peut faire peur aux apprenants si on cherche à leur expliquer et transmettre trop de règles grammaticales à la fois et trop vite* ». Il est tout à fait normal pour un être humain de ne pas se souvenir / enregistrer toutes les informations auxquelles il est exposé. « Il sélectionne celles qui méritent son attention » souligne Defays (2018). Parfois, parce qu'elles ne sont pas pertinentes au moment où il en est dans son apprentissage, et d'autres fois, parce qu'elles lui sont déjà familières, trop spécifiques ou trop

complexes pour être incorporées dans son interlangue. Il faut donc y aller doucement et ne pas submerger les apprenants avec des informations dont ils ne se souviendront pas plus tard.

Lorsque nous lui avons demandé quels phénomènes grammaticaux perturbent les apprenants, elle a souligné que « Plusieurs phénomènes grammaticaux présentent des difficultés, mais tout s'apprend. C'est une question de travail personnel, de médiation efficace de la part de l'enseignant et de contact avec la langue ». Comme elle l'a constaté, la médiation (CECR, 2018) joue un rôle primordial entre l'information et l'apprenant. L'enseignante est par conséquent la médiatrice. Il faut d'abord passer par la médiation correcte afin de rendre les apprenants capables de découvrir eux-mêmes la règle, sans explicitement la leur donner. Comme cela, nous évitons le métalangage.

Nous interrogeons l'enseignante sur la question de savoir si les apprenants peuvent communiquer correctement s'ils n'apprennent pas les règles grammaticales. Sa réponse était « *Dans un contexte d'acquisition de la langue, les apprenants parlent par imitation, c'est pourquoi ils parlent sans problème, sans erreurs grammaticales. Cependant, pour l'écrit c'est différent car [...] on doit passer par l'explication d'un nombre de règles d'écriture liées à la grammaire* ». L'acquisition (Krashen, 1989 : 8) sert à apprendre la langue d'une façon naturelle et elle est souvent un processus oral et communicatif. En d'autres mots, l'acquisition d'une langue est pratiquée par la compréhension et l'expression orales avec des apprenants « actifs ». D'autre part, nous avons observé que l'apprentissage est souvent lié à la méthode traditionnelle, et comme Krashen l'a développé (1989), aide les apprenants à corriger leurs fautes d'après les règles grammaticales qu'on appelle « l'éditeur » du langage.

Quant à la grammaire qui démotive les apprenants, elle ne soutient pas que cela soit le cas. « Si on arrive à motiver en général nos apprenants [...] ils voient l'intérêt d'apprendre tout ce que l'enseignant leur apprend. Tout dépend de l'enseignant, de son approche et de sa méthodologie ». Evidemment, les cours magistraux, autrement dit « méthode traditionnelle » ne motivent pas les apprenants. Nous le verrons par la suite à partir du questionnaire, les réponses des apprenants vérifient ce que l'enseignante souligne. La pratique de la langue par des jeux aide mieux les apprenants. La motivation et l'intérêt des apprenants dépendent beaucoup de la démarche de l'enseignante, de son éclectisme (Beacco, 2009). Peu importe si l'objectif est lexical ou grammatical, si les apprenants s'amuse, ils ne se focalisent pas sur la structure de la langue mais plutôt sur son acquisition globale.

Sur la question si les apprenants vous demandent explicitement l'utilisation d'une règle grammaticale spécifique, elle a constaté que « *Ça arrive. Je leur dis de deviner et me donner la réponse eux-mêmes. Je les guide, je les aide à réfléchir afin qu'ils me donnent la règle, si c'est vraiment ce qu'il leur faut* ». Ce constat nous montre qu'à la fin, il faut s'adapter aux besoins des apprenants. D'après le CECR (2001), aucune méthode n'est parfaite. Pourtant, l'utilisation formelle des noms de grammaire est souvent compliquée pour les jeunes apprenants. Ils ne connaissent même pas le sens dans leur propre langue maternelle, comment sont-ils censés comprendre en français les pronoms toniques par exemple ? Si l'explication est nécessaire, il faut renommer le point grammatical pour faciliter leur compréhension.

Nous avons demandé aussi s'ils peuvent acquérir la grammaire simplement en l'écoutant et en faisant des activités sans qu'elle soit expliquée. « *C'est ce qu'on fait par exemple avec les classes des plus petits qui ont entre 5 et 8 ans. On ne fait pas du tout d'explication grammaticale avec ces âges-là, on travaille beaucoup l'oral, la prononciation, le vocabulaire et on apprend à parler surtout et ça marche bien* ». La même chose se produit lorsque nous apprenons notre langue maternelle. Nous connaissons la grammaire (Chomsky, 1972) avant même d'aller à l'école (Besse, 2016). Nous parlons parfaitement la langue juste en l'apprenant dans notre milieu familial (contexte d'acquisition). Cependant, lorsque nous allons à l'école (contexte d'apprentissage), nous apprenons la grammaire pure afin d'améliorer nos compétences en expression écrite (Krashen, 1989).

En lui demandant si la grammaire devrait être enseignée explicitement ou implicitement, elle a répondu par « *Je n'impose pas ce genre de contraintes dans mes cours. Je fais ce qui aide le mieux mes apprenants* ». D'ailleurs, c'est vrai que l'éclectisme, les choix de l'enseignante (Beacco, 2009) concernant les méthodes d'enseignement de la grammaire, doivent prendre en considération beaucoup de variables. Parmi elles sont l'âge, la maturité, l'environnement, l'expérience, les styles d'apprentissage¹⁷, la motivation et les objectifs des apprenants.

Concernant sa démarche, elle essaie dans ses cours de faire découvrir la langue chez ses apprenants par les dialogues, la communication et les actes de parole. Elle essaie de créer des automatismes chez ses apprenants pour acquérir de nouveaux savoirs par des jeux, des projets et des tâches. Elle insiste sur l'interaction et la production orale, la pantomime et la

¹⁷ Les neuf (9) intelligences multiples selon Gardner: linguistique, kinesthésique, logico-mathématique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle, visuelle-spatiale, naturaliste, existentielle.

répétition, pour aboutir à l'automatisation des apprenants sur les énoncés et non pas sur la structure de la langue. De cette manière ils sont habitués à apprendre des expressions et utiliser la langue inconsciemment. Elle accorde du temps pour laisser ses apprenants bien assimiler les nouvelles compétences. L'enseignante fait beaucoup de médiations sans avoir besoin de passer par l'explication de la règle. Nous voyons que la mémorisation des actes de parole a conduit à une grammaire passive (Tanriverdieva, 2002) que les apprenants utilisent par instinct de ce qui leur semble correct ou faux pour accomplir la tâche. Comme nous l'avons dit auparavant et comme elle l'a également noté, elle ne sépare pas la grammaire du vocabulaire. Elle essaie de l'enseigner implicitement (Alkhatib, 2008) par la communication et le jeu à ses apprenants mais, chaque fois qu'ils demandent des explications, elle n'hésite pas à les donner.

4.4 Le questionnaire auprès des apprenants

Dans cette partie de notre recherche, nous présenterons, analyserons et interpréterons les résultats que nous avons collectés à partir du questionnaire établi du point de vue des apprenants. Nous verrons quelle est l'attitude des hellénophones envers la grammaire. Vingt-cinq (25) de nos réponses provenaient de femmes, quatre (4) d'entre elles provenaient d'hommes et une (1) réponse d'autre sexe. La majorité des réponses fournies ont été données par des apprenants de moins de 18 ans, tandis que seulement trois d'entre elles ont été données par des adultes âgés de 18 à 25 ans. Les réponses recueillies par niveaux sont les suivantes :

- Huit (8) réponses par le niveau prim A1 - A1.
- Cinq (5) réponses par le niveau prim A2 - A2.
- Neuf (9) réponses par le niveau B1 - IGCSE.
- Cinq (5) réponses par le niveau B2.
- Trois (3) réponses par le niveau C1.

L'environnement dans lequel les apprenants apprennent le français joue un rôle énorme dans leur motivation et leur apprentissage de la grammaire. Ci-dessous, nous présentons les réponses récupérées de nos participants sur leurs préférences :

- 26 réponses : dans la classe
- 10 réponses : par la communication directe avec des francophones
- 2 réponses : en voyageant
- 4 réponses : via des jeux et des applications (Kahoot, Wordwall, Duolingo etc.)

Ce constat nous montre que l'éducation est définitivement unique. Pour chaque personne, l'expérience d'apprentissage du français est totalement différente et subjective. Chaque personne sait exactement ce qui fonctionne pour lui afin d'apprendre la grammaire. Chacun préfère un environnement différent, grandit dans une société avec des normes différentes, a sa propre manière d'apprendre et ses propres objectifs dans la vie. Les styles d'apprentissage et les intelligences de chaque apprenant doivent être prises en considération par les enseignants afin de mieux comprendre leur public et adapter leur démarche selon les besoins des apprenants.

Nous avons demandé explicitement aux participants ce qui les aide à mieux apprendre le français, le côté pratique ou la mémorisation des règles grammaticales. Les apprenants pouvaient choisir les deux options. Sur un total de 38 réponses, 10 d'entre elles ont convenu que l'apprentissage des formes et des structures grammaticales les aident mieux à apprendre la langue française, tandis que les autres, soutiennent que la pratique de la communication orale à travers des dialogues en classe et des jeux est plus efficace. Cette déclaration conclut au fait que même si les apprenants ont l'impression d'apprendre mieux le français en étudiant les règles grammaticales, la majorité trouve significative l'acquisition ludique qui aboutit sur leur production orale en français. « Il ne faut surtout pas oublier que la priorité doit être accordée à l'acquisition de comportements verbaux, et que l'apprentissage des formes (règles, explications, contenus formels) doit lui être subordonné » (Lopez, 2004). Par conséquent, la pratique, autrement dit, l'acquisition, est d'une place prédominante au sein de la classe.

Nous avons demandé aux participants quelle place tient l'explication des règles de grammaire. De manière surprenante, 24 réponses sur 33 ont dit que les règles les aident à mieux comprendre le sens. Rétrospectivement, ce constat est assez controversé car les réponses à la question précédente, indiquant le niveau d'importance de la mémorisation de règles grammaticales, n'étaient pas nombreuses mais plutôt positives sur l'aspect pratique de la langue française. Seulement 5 réponses trouvent la grammaire difficile et compliquée. 4 réponses de ceux qui ont répondu au questionnaire ont déclaré que la grammaire n'est pas aussi importante puisqu'ils peuvent comprendre le sens. Pourquoi les apprenants trouvent-ils que l'explication de la grammaire est importante alors que leur professeur n'explique pas la grammaire et se concentre plutôt sur l'interaction avec eux ? Cela nous fait supposer qu'ils sont habitués à apprendre de cette manière et ne peuvent pas se passer de la façon traditionnelle à cause du système éducatif. Nous ne pouvons non plus négliger le constat des

apprenants qui trouvent la grammaire complexe. Cela nous permet de vérifier le blocage du processus de leur réflexion (Chomsky, 1972) quand ils se sentent perdus.

Lorsque nous les avons interrogés s'ils pensent que l'explication de la théorie (grammaire, syntaxe) en classe aide les apprenants à apprendre le français, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup), toutes les réponses étaient supérieures de 3. Le 80% des réponses étaient entre 4-5.

Quand ils pensent constamment aux règles de grammaire en essayant de parler :

- 63,2% ont déclaré qu'ils parlent/écrivent mieux et plus spontanément.
- 13,2% ont déclaré qu'ils faisaient plus d'erreurs.
- 21,1% ont déclaré qu'ils bloquaient, étaient stressés et ne pouvaient pas s'exprimer.
- 2,6 % ont déclaré qu'ils parlent mieux, mais ils sont lents à s'exprimer car il leur faut du temps pour réfléchir. Quelqu'un a laissé le commentaire suivant : « Je parle mieux, mais je suis lent à m'exprimer car il me faut du temps pour réfléchir ».

A notre grande surprise, d'après les résultats des questionnaires, le nombre total de participants a déclaré que l'explication de la grammaire est importante à 100 %, comme le montrent les tableaux ci-dessous.

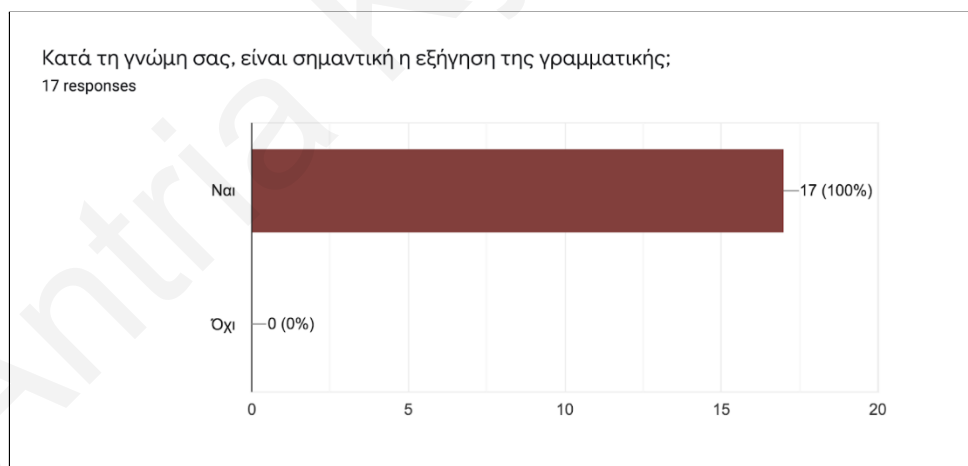


Figure 4.4.1. Questionnaire en grec : l'explication de la grammaire est-elle importante, oui ou non ?

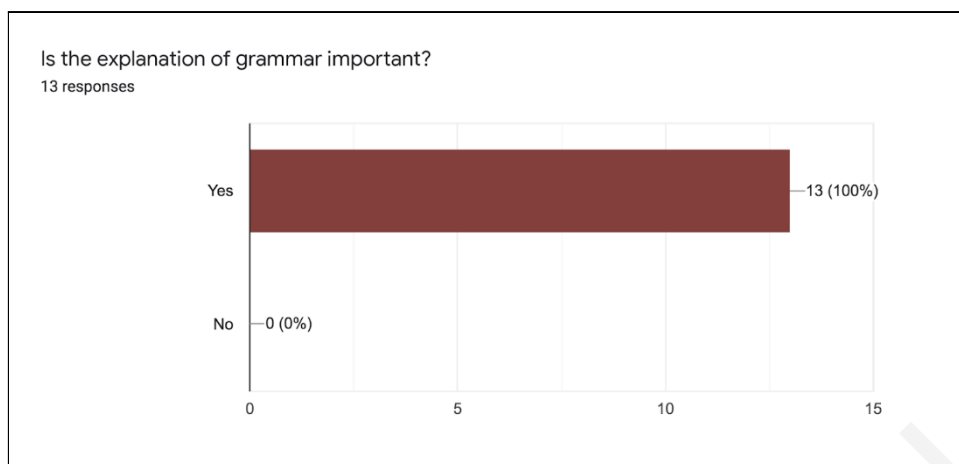


Figure 4.4.2. Questionnaire en anglais : l'explication de la grammaire est-elle importante, oui ou non ?

Ce constat nous montre que peut-être, l'explication de la grammaire est un sujet psychologique qui leur apporte un sentiment de sécurité et de stabilité. Comme le décrit Fougrouse (2001) « lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue ». Ils ont besoin de bien parler, faire les devoirs, écrire correctement puisqu'ils savent que l'enseignant les vérifiera et ainsi, ils veulent l'impressionner et la rendre fière d'eux. C'est une habitude d'apprentissage depuis tout jeune, et si une explication directe et explicite n'est pas donnée, ils ne se sentent pas en sécurité. C'est établi dans notre nature ; nous sommes des êtres du comment et du pourquoi.

Même si la grammaire est perçue par les apprenants bien une aide, ou un « raccourci », pour arriver à comprendre une langue, pour apprendre à s'exprimer, Fougrouse (2001) souligne qu'« il ne faudrait pas que la grammaire prenne une trop grande place en classe de FLE. À trop vouloir répondre aux attentes des apprenants, les enseignants risquent de tomber dans le piège d'une focalisation excessive sur la grammaire, alors que celle-ci ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite en français ».

4.5 Projet actionnel : La chasse au trésor

Ce que nous avons apprécié le plus, c'est la technique suivante de l'enseignante qui s'applique dans toutes ses classes de niveaux débutant jusqu'à intermédiaire. Afin de garder la motivation de ses apprenants, elle a inventé un défi d'un an entre tous ses groupes. Le défi porte sur l'utilisation du français en classe, ils gagnent des points en groupe lorsqu'ils parlent

en français et utilisent les savoirs qu'ils apprennent. A la fin de l'année, la classe qui a le plus de points est la gagnante et choisit le thème de la journée offerte à tous les départements. La matinée crêpes, choisie dans le thème par les apprenants gagnants précédents, a permis à l'enseignante de pratiquer les indicateurs de réussite, travailler en classe portant sur la commande au restaurant. Cette approche nous a démontré la volonté de l'enseignant de conceptualiser la grammaire dans des projets actionnels tout en travaillant en même temps sur l'aspect culturel. Selon l'enseignante, la grammaire était bien présente lors de cette matinée tout comme les autres compétences mais de façon implicite, conceptualisée et active comme dans la vraie vie. C'est une approche qui maintient tous les apprenants motivés à apprendre le français et finalement, ils n'ont d'autre choix que d'apprendre.

Cette chasse au trésor (cf. annexe 7) est le prix que la classe gagnante de l'année dernière a choisi et nous avons eu le privilège d'être les responsables de son développement. Pour la chasse au trésor, nous n'avions qu'environ un mois pour la préparer. Nous n'avions jamais fait une tâche similaire à celle-ci, nous avons donc dû faire beaucoup de recherches sur la Toile. Bien sûr, tout était fait en fonction des connaissances et des besoins des apprenants, nous devions donc être créatifs. Le but de la chasse au trésor n'était pas seulement de s'amuser mais d'apprendre en même temps.

Pour inciter plus de monde à participer à notre projet actionnel, nous avons conçu une affiche en anglais et en français. Les apprenants francophones pouvaient venir avec leurs amis s'ils le voulaient. Même si la chasse au trésor était en français, ce ne serait pas un problème pour les enfants non francophones car leurs amis les aideraient. Une autre décision importante que nous avons dû prendre était le thème de la chasse au trésor. Nous avons décidé que ce serait Halloween, puisque cela aurait lieu une semaine avant la fin d'octobre et il s'agit aussi d'une fête de nos jours très appréciée par la jeunesse en France.

Chaque document (trajets détaillés, supports pédagogiques en PDF, les équipes, les étapes d'organisation, les coloriages, les images du bricolage, le matériel supplémentaire) a été téléchargé dans un fichier Google Drive qui a été partagé avec l'enseignante. C'était très pratique puisque nous pouvions coopérer ensemble de manière asynchrone, nous pouvions voir le nouveau matériel instantanément et nous ne risquions pas de perdre des documents en cas de problème technique.

La Toile nous a aidé avec les recherches de nos supports que nous avons, dans un deuxième temps, beaucoup modifiées et adaptées aux compétences des apprenants. Comme

nous avons de nombreux participants d'âges, de sexes, de niveaux et de maturité différents, nous avons dû les répartir en trois trajets différents. Cela signifie que nous avons eu un total de trois chasses au trésor différentes en même temps. Après de nombreuses discussions avec l'enseignante, elle a préparé une liste de tous les participants répartis dans les trajets avec leurs équipes ainsi que leurs niveaux de connaissances. Pour notre meilleure organisation et dans l'espoir de ne rien oublier, nous avons créé une liste avec tout le matériel nécessaire à l'exécution de la chasse au trésor. Nous avons également noté toutes les étapes que nous avons dû suivre avant et le jour du jeu ; les courses avant la chasse au trésor, la décoration du jardin de l'institut, notre déguisement, la distribution des responsabilités de chaque leader, l'accrochage de la piñata, le rangement des affaires, l'organisation du côté bricolage, l'impression de toutes les fiches et la répartition des indices dans les enveloppes, l'indication des cachettes des indices, l'accrochage d'indices. L'enseignante avait au préalable sensibilisé ses apprenants à la thématique d'Halloween avec différents actes de parole nécessaires. Les indicateurs de réussite principaux visés par le projet actionnel étaient : l'alphabet, les couleurs, les chiffres, les consignes (mettez, parlez, chantez, trouvez, prenez, etc.), les affaires de la classe, les prépositions de lieu, le lexique d'Halloween, l'impératif.

Nous voulions respecter les intelligences multiples (Gardner, 2006) de tous les apprenants. Nous avons inclus une variété d'activités différentes. Certains étaient kinesthésiques, d'autres étaient logico-mathématiques, certains d'entre eux étaient créatifs et d'autres étaient visuels. Quelques-unes de nos activités : mots-croisés, devinettes, énigmes, jeu, labyrinthes, reconstitution des mots, messages cachés, chasse des indices, utilisation d'un alphabet code. Nous devons prendre en considération les plus petits qui ne seraient pas capables de résoudre toutes les énigmes et tâches. Nous nous sommes assurés d'inclure des bricolages et des coloriages pour eux. Tout le monde s'est bien amusé, tous les apprenants ont mangé des friandises, les parents ont été émerveillés et personne n'a remarqué la révision de français qu'ils ont faite en jouant.

4.6 Conclusion

Pour conclure ce chapitre examinant les réponses données dans le questionnaire et l'entretien, nous constatons que la grammaire n'est plus traditionnelle. L'enseignante n'enseigne pas « cent règles », mais elle enseigne « sans règles ». Cela signifie qu'elle fait ce qu'elle considère être bénéfique pour ses apprenants afin d'acquérir le maximum en fonction de leurs capacités. Les apprenants de leur part, préfèrent bien sûr la manière ludique d'apprendre, à travers des jeux et des activités visuelles, mais ils grandissent dans un système

éducatif qui les amène à exiger des explications et à avoir l'impression de mieux apprendre la langue. Nous concluons au fait que de nos jours, les méthodes ont changé dans la classe et les enseignants deviennent de plus en plus créatifs face aux difficultés grammaticales. La grammaire fait partie intégrante de la langue donc, nous ne pouvons pas ignorer l'importance de cette discipline. D'après le CECR (2018), « l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'est nulle part suggéré ». Pourtant, les approches actionnelle, conceptualisée et communicative semblent être la meilleure façon d'enseigner et d'apprendre la grammaire, mais quant au questionnaire et l'entretien établis, nous ne pouvons toujours pas dire avec certitude que la méthode traditionnelle est complètement éliminée.

5 CHAPITRE 4 - CONCLUSION GÉNÉRALE, LIMITES ET PERSPECTIVES

Il est vrai que nombreux sont ceux qui considèrent que la grammaire devrait être enseignée séparément du vocabulaire, d'une manière purement traditionnelle, selon laquelle l'enseignant explique toutes les règles et les élèves les appliquent dans des exercices fastidieux. Une importance est de ce fait accordée au métalangage qui sert de technique à l'enseignant optant pour la méthode traditionnelle.

Dans cette recherche particulièrement, nous avons tenté d'examiner quelle place accordent l'enseignante et les apprenants à la grammaire. Préfèrent-ils une grammaire explicite et traditionnelle ou pensent-ils que la grammaire peut être acquise par une méthodologie différente (telles que la méthode naturelle et actionnelle, la méthode communicative) sans qu'elle soit directement expliquée ? Nous avons constaté deux points de vue, celui de l'enseignante ainsi que celui des élèves. Nous avons également observé des méthodes, pratiques, supports et astuces utilisés afin de faciliter l'acquisition de la grammaire.

Les résultats ont démontré que la qualité des pratiques pédagogiques qui ciblent implicitement l'apprentissage de la grammaire est d'une grande importance. Du point de vue d'un enseignant, nous avons appris trois choses importantes. Tout d'abord, il semble vital d'être capable de s'adapter aux besoins des apprenants. Deuxièmement, il ne serait pas sage d'adopter une seule approche de manière dogmatique, sans flexibilité, en se limitant essentiellement à une méthodologie d'enseignement de la grammaire, au contraire, l'enseignant devrait suivre l'évolution de la recherche en didactique du FLE pour faire évoluer ses pratiques suivant ce qui est prouvé scientifiquement. Troisièmement, il paraît bénéfique d'enseigner naturellement le français aux étudiants sans passer par des explications grammaticales sans pourtant avoir peur de revenir sur une clarification lorsque le besoin se présente. Du point de vue de l'apprenant, la pratique de la langue, la communication orale et les jeux aident la majorité des apprenants à mieux acquérir la langue française. Pourtant, ils n'excluent pas l'importance des règles grammaticales dans la clarification du sens, comme les apprenants plus avancés et plus âgés.

Cela nous amène à conclure que nous devrions certainement rendre l'apprentissage des langues et surtout de la grammaire, amusant, interactif, agréable et visuel. Nous devrions nous passer de la méthode d'enseignement traditionnelle, souvent ennuyeuse pour les

apprenants qui interagissent peu. Néanmoins, il ne faudrait pas totalement l'abandonner dans tous les cas car cela semblerait être utile dans certaines circonstances d'après les résultats qui nous ont été fournis.

Un « input » compréhensible est l'information qui est raisonnablement comprise par un apprenant. Cela veut dire que nous enseignons des points légèrement plus avancés que son interlangue (Krashen, 1989). Compréhensible est assez subjectif. Ce qui est compréhensible pour un apprenant peut être totalement incompréhensible pour un autre. C'est ainsi que l'enseignant joue un rôle majeur entre l'apprenant et la grammaire. Disons qu'il est médiateur linguistique et possède un rôle décisif. Comme Krashen (1989) le souligne, si nous voulons que nos élèves parlent correctement, nous devons leur montrer comment le faire. Ils ont besoin de « INput »¹⁸ pour pouvoir produire « OUTput »¹⁹. Comment exigeons-nous de faire un plat sans jamais voir la recette ? Cela s'applique aussi pour les apprenants. Il faut leur montrer comment faire avant de leur demander de le faire.

Nous devons susciter leur réflexion en tant qu'enseignants. Ils acquièrent quand ils comprennent et que *l'input* est fascinant, quand ils sont intéressés. La pratique est ce qui rend l'information permanente. Le professeur devrait maintenir l'intérêt des élèves, leur motivation et les engager dans des activités pragmatiques et conceptualisées.

Quelques pédagogies et outils pour conceptualiser et mieux enseigner la grammaire sont : a) la motivation b) le non-verbal et le para textuel c) la pédagogie différenciée d) la pédagogie du projet et par les objectifs e) la répétition f) la médiation g) les TICE h) la conceptualisation et i) la mise en situation de communication.

Il est tout à fait normal pour un être humain de ne pas se souvenir de toutes les informations auxquelles il est exposé. « Il sélectionne celles qui méritent son attention » souligne Defays (2018). Parfois, parce qu'elles ne sont pas pertinentes au moment où il en est dans son apprentissage, et d'autres fois, parce qu'elles lui sont déjà familières, trop spécifiques ou trop complexes pour être incorporées dans son interlangue.

Pour favoriser ce système, il faut stimuler chez l'apprenant sa motivation à l'apprentissage à travers des situations de communication pertinentes. Il faut le rendre responsable de son progrès. Pour produire des énoncés en langue étrangère, on recourt aux ressources de notre interlangue afin de communiquer le mieux possible avec l'interlocuteur.

¹⁸ Compréhension orale / compréhension écrite

¹⁹ Production orale / production écrite

L'enseignant peut agir au niveau de ces productions en les provoquant avec les exercices formels de drill²⁰ ou de questions fermées (exercices libres, questions ouvertes, activités créatives). Ces pratiques sont favorisées dans les classes FLE hellénophones. De cette manière les apprenants sont habitués à apprendre des expressions et à utiliser la langue inconsciemment.

Il est important de mentionner que Krashen (1984) et Bandura (1986 ; 1997 ; 2001) soutiennent que la motivation est absolument nécessaire dans le comportement humain. Si ce n'est pas le cas, le système L.A.D pourrait être bloqué. Dans ce cas, l'enseignant doit essayer de renverser la motivation inexistante en un désir possible d'apprendre réellement le français. Comme nous l'avons constaté, une bonne pratique pour garder la motivation des apprenants bien éveillée/active est le concours de l'année. Ils sont compétitifs en raison de leur âge et ils veulent gagner à la fin de l'année. Ainsi, ils savent qu'ils doivent apprendre pour parler et gagner des points. De cette façon, ils restent motivés même si au début, cette motivation était inexistante.

D'après nos observations, le non-verbal et le para textuel jouent un rôle majeur dans la transmission des connaissances. La motivation, l'intérêt, la curiosité de l'apprenant, sont suscitées par la pantomime, les gestes, les images et vidéos, la posture et les déplacements du professeur qui ont de « l'impact positif [...] sur l'apprenant » et facilitent la « meilleure gestion de la classe » (Zakaria ; Noudjoud, 2020).

Cette étude nous a permis de corroborer l'utilisation de la technologie dans la classe, particulièrement les TICE, pour le plaisir, la récapitulation de la grammaire, la révision d'un objectif précis sans perturber la motivation des apprenants par des exercices traditionnels fastidieux. Selon Jourdan-Ôtsuka, 2014 « Il est souvent décrit comme une pratique capitale pour le développement intellectuel, social et psychologique, notamment chez Piaget qui y voit une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et les apprentissages scolaires » (Helme ; Jourdan ; Tortissier, 2014). Nous avons vu que les élèves adorent le jeu éducatif « Kahoot » et sont très enthousiastes lorsque l'enseignante termine ou amorce le cours avec un jeu. Comme mentionné par Livingstone, 2015, « l'apprentissage basé sur le jeu est une pratique exemplaire dans le champ éducatif et, trouver des moyens d'intégrer des jeux compétitifs dans la salle de classe qui favorisent

²⁰ Exercices des répétitions systématiques qui aboutissent à l'automatisation des énoncés et non pas sur la structure de la langue.

l'apprentissage est essentiel pour les éducateurs du XXI^e siècle »²¹ (Livingstone, 2015 : 53-56).

Les pédagogies différenciées (intelligences multiples), du projet (la chasse au trésor) et par les objectifs (évaluation formatrice) aident à l'exploitation des styles d'apprentissage de chacun, facilitent les travaux en groupe, stimulent la motivation des apprenants, tout en respectant leurs différences individuelles.

Nous avons franchi certaines limites que nous aborderons ci-dessous. L'observation d'un seul professeur ne nous permet pas d'avoir une vue d'ensemble des pratiques et des méthodologies de plusieurs. La recherche devient automatiquement subjective car on observe le caractère et les choix d'un seul individu. Ainsi, tout ce qui est écrit dans ce mémoire de fin d'études ne peut s'appliquer ni sur les démarches de chaque professeur ni sur les difficultés de chaque apprenant concernant la grammaire. Ils ne s'appliquent qu'à la présente étude spécifiquement.

Sur le plan technique, ce serait plus pratique pour l'enseignante si le tableau était interactif. Cela aurait facilité son travail et aurait libéré son mouvement en classe, si elle pouvait toucher directement au tableau pour montrer les réponses d'une activité, pour changer la page du livre, pour afficher une vidéo ou une image.

Parlant du mouvement de l'enseignante, quelque chose qui l'empêchait de se déplacer souvent dans la classe était les limites imposées par les mesures sanitaires contre la pandémie du coronavirus. Le virus a introduit l'enseignement hybride avec lequel les étudiants ont la possibilité d'assister au cours en ligne. Ainsi, nous avons parallèlement des élèves en classe tandis que d'autres sont en ligne. Cela permet aux apprenants de ne pas manquer de cours, alors que pour les enseignants, la charge de travail et de planification des cours augmente car ils sont censés créer des présentations pour les apprenants en ligne, imprimer du support pour les apprenants en présentiel et trouver des ressources permettant de travailler des deux manières. Nous avons dû rester flexibles et improviser, changer le type d'activités, trouver du matériel pédagogique, ne pas stresser car parfois nous étions informés à la dernière minute de la participation de certains en ligne.

Quant à notre recherche, nous avons été surpris de manière négative que les réponses à notre questionnaire n'aient pas été si nombreuses. Sur les 80 personnes apprenant le français

²¹ Traduction anglaise: "Game-based learning is a best practice in education and finding ways to integrate competitive games in the classroom that promote learning is essential for educators in the twenty-first century" (Livingstone, 2015)

au sein du département en question, seule une minorité de 30 a répondu à notre questionnaire. Nos résultats au questionnaire auraient été plus précis si au moins la majorité des étudiants avaient pris le temps d'y répondre. Sur une note positive, nous sommes reconnaissants pour ces réponses car elles nous permettent d'examiner le point de vue des étudiants sur l'apprentissage de la grammaire et d'examiner leur point de vue sur la question.

Malgré les quelques limites mineures que nous avons rencontrées, nous pensons vraiment que le stage a été un succès. Dans le paragraphe suivant, nous présenterons, analyserons et interpréterons les résultats que nous avons reçus à travers notre recherche.

Nous avons appris que, en tant qu'enseignants, la communication, la répétition et l'action sont au sein de l'apprentissage ; nous devons donner à l'apprenant l'espace et le temps nécessaires pour découvrir seuls les règles et les associer au phénomène grammatical via des jeux de rôles, des remue-méninges authentiques, des situations pragmatiques qui ont du sens et des dialogues en classe. Nous avons appris qu'il faut corriger les apprenants, non pas en les punissant, mais en répétant correctement la phrase qui contenait initialement l'erreur. Par exemple, si un étudiant dit « un vidéo », nous devons répondre « oui, c'est une vidéo ».

Nous avons aussi appris qu'il ne faut pas trop parler ; on doit dire moins pour suggérer plus. Tout compte. Les cours doivent être centrés sur les apprenants ; ce sont eux qui doivent parler. Nous devons travailler sur la compréhension et l'expression orales. Au cours des derniers mois d'observation des cours, nous sommes arrivés à la conclusion que c'est un énorme défi de dépasser le stéréotype « le professeur parfait et les méthodes d'enseignement parfaites » et d'adopter un nouvel état d'esprit « les besoins des élèves d'abord ».

Enseigner, c'est une discipline, une vocation ! Tout est permis. Enseigner sans règles, parce qu'il n'y en a tout simplement pas.

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES

Bescherelle. 2019. *La conjugaison pour tous*. Hatier.

Larousse. 2012. *Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abu-Laila, Z. 2019. « Enseigner la grammaire française en classe de FLE : Quelles méthodes faut-il adopter ? » *Journal of Arts and Humanities*, vol. 08/03, pp. 12-24. <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v8i3.1595>

Alkhatib, M. 2008. « Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? » *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://www.researchgate.net/publication/357449283>

Anselmi, S. 2014. « Enseigner la grammaire en classe de FLE ... Oui, mais comment ? » ESPE : Université de Toulouse.
http://data.over-blog-kiwi.com/1/02/16/46/20140610/ob_ee1f13_enseigner-la-grammaire-en-classe-de-fl.pdf

Bangou, F. 2006. « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique », *Alsic*, vol. 9/1, pp. 145-160. <https://journals.openedition.org/alsic/290#tocto1n5>

Beacco, J. C. 2009. « La “question de la grammaire” dans l’enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. » *O. Galatanu et al*, pp. 41-54.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5011910/mod_resource/content/2/Beacco_grammaire.pdf

Beacco, J., Kalmbach, J. et Suso López, J. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation ». *Langue française*, vol. 181/1, pp. 3-17.
<https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>

Bertocchini, P. et Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : Clé International.

Bertocchini, P. et Costanzo, E. 2013. « A propos de grammaire ». *Le français dans le monde*, No. 389.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274912/mod_resource/content/2/Fiches-FDLM389_28_grammaire.pdf

Besse, H. 1984. « Contexte (s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire ». *Linx*, vol. 11/1, pp.7-26.
https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1984_num_11_1_1010

Besse, H. 2016. « Pour un enseignement / apprentissage contextualisé de la “grammaire” du français langue étrangère ». *Carnets : revue électronique d'études françaises*, no. 8, pp. 226-252.
<https://journals.openedition.org/carnets/1858#tocto2n5>

- Camussi-Ni, M. A. et Coateval, A. 2013. « Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE ». *Grenoble : Presses universitaires de Grenoble*.
<http://www.esb.co.uk/pdf/76284.pdf>
- CECRL. 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». *Unité de Politiques Linguistiques*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CECRL. 2018. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs ». *Programme des Politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Charaudeau, P. (2001). « De l'enseignement d'une grammaire du sens ». *Le français aujourd'hui*, vol. 135/4, pp. 20-30. <https://doi.org/10.3917/lfa.135.0020>
- Chomsky, N. 1972. *Language and Mind*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Clairis, C. 2009. « André Martinet et la grammaire ». *La linguistique*, vol. 45, pp. 31-40.
<https://doi.org/10.3917/ling.452.0031>
- Courtillon, J. 2001. « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative : Analyse de grammaires et de manuels ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 122, pp. 153-164.
<https://doi.org/10.3917/ela.122.0153>
- Defays, J. M. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Belgique : Mardaga.
- Fougerouse, M. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 122/2, pp. 165-178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Gardner, H. 2006. *The Development and Education of the Mind : The Selected Works of Howard Gardner*. Oxfordshire: Routledge.
- Guberina, P. 1984. « Comment est conçue la structure dans la méthode audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS) ». *Linguistica*, vol. 24/1, pp. 217-227.
<https://doi.org/10.4312/linguistica.24.1.217-227>
- Helme, L., Jourdan, R., et Tortissier, K. 2014. « Le Jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». Institut français du Japon - Kansai. <https://bit.ly/3MwuxkF>
- Kakogianni-Doa, F. et Monville-Burston, M. 2015. « Contextualisation grammaticale en milieu plurilingue : le cas du français langue étrangère à Chypre », dans Kalmbach, J. M. et Stratilaki-Klein, S. « Actes du 2e Colloque international du GRAC, Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français », DILTEC – EA 2288 Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, pp. 82-94.

- Kartal, E. 2004. « La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue étrangère ». Ankara : Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000770/document>
- Krashen, S. D. 1989. *Language acquisition and language education: extensions and applications*. USA : Prentice Hall International.
- Livingstone, K. A. 2015. “The impact of Web 2.0 in Education and its potential for language learning and teaching.” *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 12/4, pp. 3-16.
- Nawafleh, A., Alrabadi, E. et Al-Muhaissen, B. 2021. « L'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE ». *Dirasat: Human and Social Sciences*, vol. 48, pp. 464-479.
<https://www.researchgate.net/publication/354727496>
- Obae, M. C. 2007. « Le métalangage en classe de FLE : Une autre définition de la “personne grammaticale” ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00360588>
- Petre, A. 2019. « La place de la grammaire dans le processus d'apprentissage des langues étrangères ». *Journal of romanian literary studies*, pp. 302-305. <http://old.upm.ro/jrls/JRLS-16/RIs%2016%2041.pdf>
- Puren, C. 1988. « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ». Paris: Nathan – CLE International.
https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf
- Redhouane, K. 2017. « L'Enseignement Explicite et/ ou Implicite de la Grammaire en 4ème A.M : Quelle Démarche faut-il Choisir en Classe de FLE ? » *Revue Académique des Études Sociales et Humaines ; Chlef*, No. 18, pp. 34-46.
<https://www.proquest.com/docview/1938127946?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Rognon, F. 2016. « Qu'est-ce que la médiation ? » *Études*, vol. 6, pp. 53-64.
<https://doi.org/10.3917/etu.4228.0053>
- Saeed Al-Harbi, S. 2020. « Language Development and Acquisition in Early Childhood ». *Journal of Education and Learning*, vol. 14/1, pp. 69-73,
<https://www.neliti.com/publications/302015/language-development-and-acquisition-in-early-childhood>
- Schunk, D. H. et Dibenedetto, M. K. 2020. “Motivation and social cognitive theory.” In *Elsevier, Contemporary Educational Psychology*, vol. 60, pp. 1-10.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X19304370?via%3Dihub>
- Suso López, J. S. 2004. « La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ? » Dans *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du Français-LE*, pp. 215-258.

- Tanriverdieva, K. 2002. « La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». *Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique*.
<http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessride/rrbtanriverdieva.pdf?iframe=true&width=100%&height=100%>
- Vincent, F., Dezutter, O. et Lefrançois, P. 2013. « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? » *Québec Français*, pp. 93-94. <https://www.researchgate.net/publication/284031822>
- Zakaria, G. M., et Noudjoud, B. 2020. « Le Comportement interactif non verbal de l'enseignant comme facteur motivationnel dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ». Université Larbi Ben M'hidi-Oum El Bouaghi, Faculté des Lettres et des Langues. <https://bit.ly/3MvNzYt>

ANNEXE 1 : Indicateurs de réussite

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2 Scolaire 7	<i>Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.</i>
	C1 Scolaire 6	<i>Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.</i>
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	<i>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</i>
	B1	<i>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</i>
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2 Scolaire 3 Ados C (A1 - A2.1)	<i>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</i>
	A1 Petits 2 (A1.1) Scolaire 1 (A1.1) Scolaire 2 (A1.2) Ados C (A1 - A2.1)	<i>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</i>

Echelle globale - Tableau 1 (CECR 3.3) : Niveaux communs de compétence

ANNEXE 2 : Les niveaux des apprenants du stage (description)

La description des niveaux telle qu'elle se trouve sur le site de l'institut où nous avons effectué notre stage.

For our youngest students:

<i>Class</i>	<i>Age</i>	<i>Level</i>	<i>Learning hours</i>	<i>Description</i>
Petits 1	4-6	A1.1	1hr/week	The kid's curriculum consists mostly of speaking activities, singing, learning games, theatre and storytelling. We give a lot of attention on the French accent and intonation acquisition. In the beginning the lessons are mostly based on listening and speaking but later on, kids also learn how to read and write, always through fun activities.
Petits 2	5-7	A1.1+	1hr/week	
Petits 3	6-8	A1.2	1hr/week	

After this program, the students integrate the oldest primary students' program and skip the first level. Starting early gives advantage to students who become more fluent, acquire an excellent accent and love the language and culture from a young age.

For our oldest primary students:

<i>Class</i>	<i>Age</i>	<i>Level</i>	<i>Learning hours</i>	<i>Examination</i>	<i>Description</i>
Prim 1	8-9	A1.1+	2hrs/week	No exam	Learning through fun and interactive activities, listening, speaking, reading, writing, singing, drama, games, movies...
Prim 2	9-10	A1.2+	2hrs/week	A1.1 delf prim	

For our high school and pre high school students:

<i>Class</i>	<i>Age</i>	<i>Level</i>	<i>Learning hours</i>	<i>Examination</i>
Scolaire 1	10-12	A1.1+	2hrs/week	No exam
Scolaire 2	11-13	A1.2	2hrs/week	DELFA1 prim or junior
Scolaire 3	12-14	A2	2,5hrs/ week	DELFA2 junior
Scolaire 4	13-15	B1.1	2-2,5hrs/ week	IGCSE
Scolaire 5	14+	B1.2	3hrs/week	DELFB1 junior
Scolaire 6	15+	B2	4hrs/week	AS and/or DELFB2
Scolaire 7	16+	C1	4-5hrs/ week	A level and/or DALFC1

For students 15+ and adults:

<i>Class</i>	<i>Age</i>	<i>Level</i>	<i>Learning hours</i>	<i>Examination</i>
Grands 1	15+	A1	2hrs/week	Delf A1 junior or tout public
Grands 2	15+	A2	2hrs/week	Delf A2 junior or tout public
Grands 3 or Scolaire 5	15+	B1	3hrs/week	Delf B1 junior or tout public
Grands 4 or Scolaire 6	15+	B2	4hrs/week	Delf B2 junior or tout public
Grands 5 or Scolaire 7	16+	C1-C2	4-5hrs/ week	DALF C1-C2

ANNEXE 3 : Les supports employés par l'enseignante du stage

Annexe 3.1. : Niveau Petits 2

Livre : *Les Loustics 2*

Page 7



Unité 1 • Leçon 3 Il est comment ?

1 Écoute et relie.

Sortons en ville !

ÉTAPE 1

- 1 Regarde les photos et trouve :
 - a. un plan ;
 - b. des transports ;
 - c. des immeubles.
- 2 EN PETITS GROUPES. Faites une liste de vos lieux préférés dans votre ville.

Apprenons à...

- parler de nos déplacements en ville
- suivre un itinéraire en ville
- organiser une sortie

Et ensemble...
imaginons une ville idéale

VIDÉO SÉQUENCE 1

LEÇON
1

Parlons de nos déplacements en ville

1 JOUR 1 INFO

Des transports sympas pour toi et pour ta ville, c'est possible !

Comment aller au collège ?

En voiture, c'est rapide ! Et avec des amis, ça limite les voitures en ville !

En bus, en tramway ou en métro. Les transports en commun, c'est facile !

À pied ou à trottinette. Avec les copains, c'est sympa !

À vélo. C'est bien pour faire de l'exercice !

20 21

1 Lis le magazine ① et réponds.

- Quels moyens de transports sont cités ?
- Trouve un aspect positif pour chaque transport.

2 EN PETITS GROUPES. Posez-vous les questions suivantes.

Tu viens au collège comment ?

Tu voudrais utiliser quel transport ? C'est possible ? Pourquoi ?

Moi, je viens au collège en voiture. Je voudrais venir à vélo, mais ce n'est pas possible parce que j'habite à la campagne.

3 Lis le document ②. C'est une affiche pour :

- faire attention aux voitures en ville.
- faire attention aux vélos en ville.
- faire attention au tramway en ville.

4 Relis l'affiche ② et associe.

DICO p. 115

- À vélo, on roule sur une...
- À pied, on s'arrête au...
- Les trottinettes roulent sur le...
- Le tramway roule sur une...

- ... trottoir.
- ... piste cyclable.
- ... voie.
- ... feu rouge.
- ... route.

Dico visuel

ÉTAPE 1

les transports en ville



une voiture



une trottinette



un bus



un métro



un tramway (= un tram)

les lieux de la ville



une gare



un hôpital



un musée



un parc / un jardin



un stade



une cathédrale



un château



un hôtel de ville



un monument



une place



un pont

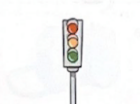


un quartier



une rue

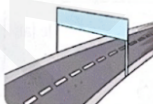
la sécurité



un feu (rouge/vert)



une piste cyclable



une route



un trottoir



une voie (de tramway)

le centre commercial



une boulangerie



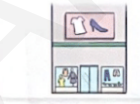
un café



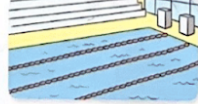
un cinéma



une librairie



un magasin de vêtements / de chaussures



une piscine



un restaurant



un supermarché

LEÇON 1 | Je parle des aliments et des goûts alimentaires

1. LES GROUPES D'ALIMENTS

A Observe ces 14 ingrédients et classe-les dans le groupe qui convient.

 Le yaourt

 Les œufs

 Le poisson

 Le beurre

 Les bananes

 Le lait

 Les pommes

 Le steak

 Le jus d'orange

 Les tomates

 Les pommes de terre

 Les oranges

 Les pâtes

 Les carottes



Les 7 groupes d'aliments

LES ALIMENTS ET LES BOISSONS

- Les courgettes 
- L'huile d'olive 
- Les fraises 
- L'eau 
- Le riz 
- Le chocolat 
- Le poulet 
- La salade 

→ p. 22

Le yaourt est un produit laitier.

B Voici les recommandations pour un repas équilibré en France. À deux, créez votre repas équilibré à partir de ce document. Comme crudités, des tomates, comme plat, de la viande...

UN REPAS ÉQUILIBRÉ



crudités



+ plat
poisson ou viande
légumes/féculents



+ un produit laitier



+ un fruit

C Par deux, pense à un ingrédient et ton camarade doit le deviner.

- Je suis un légume et je suis vert.
- La courgette!

ASTUCE 

Observe et relève les aliments dont le genre est différent dans ta langue.

LE SAIS-TU ?

En France, le Programme national nutrition santé (PNNS) conseille de manger cinq fruits et légumes par jour.

14 quatorze

ANNEXE 4 : Les supports employés par la stagiaire

Annexe 4.1. : Niveau Petits 2

Date	Plan de leçon
20/12	<ol style="list-style-type: none">1. Apprendre les deux chansons de Noël (refrain de Vive le vent et toute la chanson père Noël frappe à la porte)2. Vidéo suivie des questions https://www.youtube.com/watch?v=JwRo3riw4bA Qui est-ce ? Qu'est-ce qu'il porte ? Il est gentil ? etc.3. Les différents cadeaux - image pour se rappeler des noms des cadeaux4. Image - trouve les différences (cadeaux)5. Fiche activités - Compréhension Orale Entoure les cadeaux que tu entends6. Lettre adressée au Père Noël (demander des cadeaux) (Un robot, une poupée, une souris, une guitare, un jeu vidéo, un ours, un vélo, un ballon, une balle, un train)

Étape 3 : Image pour réviser les cadeaux de la fois précédente



Étape 4 : Jeu, trouver les différences



Étape 5 : Fiche activités.

Cher Père Noël,






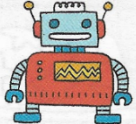
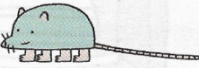


Je m'appelle Ludo. J'ai 8 ans. Je suis très sage.
 Pour Noël, je voudrais un  bleu,
 une  et un  noir
 et vert. Ma sœur Emma voudrait une 
 avec une robe jaune et un  rose.
 Mon frère Louis voudrait un  et un .
 Léo voudrait un petit  et un .
 N'oublie pas une petite  pour mon chat!
 Merci,
 Ludo

Activité 1 :

  2. Écoute et trouve.

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					

Activité 2 :

<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		ballon	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		guitare	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		jeu vidéo	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		ours	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		poupée
<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		robot	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		souris	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		train	<input type="radio"/> un <input type="radio"/> une		vélo			

Étape 6 : La lettre au Père Noël.

Cher Père Noël,

Je m'appelle _____. J'ai _____ ans. Je suis très sage.
Pour Noël, je voudrais un _____ bleu,
une _____ et un _____ noir
et vert. Ma sœur _____ voudrait une _____
avec une _____ jaune et un _____ rose.
Mon frère _____ voudrait un _____ et un _____.
_____ voudrait un petit _____ et un _____.

Merci,
Ludo



Lettre au Père Noël

Cher Père Noël,

Je m'appelle _____. J'ai _____ ans.
Je suis très sage. Pour Noël, je voudrais:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Merci,

Annexe 4.2. : Niveau ADOS C

Date	Plan de leçon
21/12	<ol style="list-style-type: none">1. Apprendre les deux chansons de Noël (refrain de Vive le vent et toute la chanson Père Noël Frappe à la porte)2. Remue-méninge - Image Qui est-ce ? Il est où ? Qu'est-ce qu'il porte ? Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il a mangé ? (Dire ce qu'il a fait donc au passé composé, les paysages visités aussi)3. 1er visionnement https://www.youtube.com/watch?v=ASy0RtYQ_98&ab_channel=franceinfo Alors, où est le Père Noël ? A la plage ou à la montagne ? Est-ce qu'il habite dans la forêt ou dans le centre-ville ? Quel temps fait-il ? Il fait beau ou il fait froid ? Est-ce qu'il y a beaucoup de neige ? Voyez-vous un fleuve ? (Lexique : un fleuve, un lac, la mer, une forêt, la montagne, une île, la côte, une plage, la neige)4. 2ème visionnement - Fiche activités5. Kahoot - le paysage et les activités du Père Noël https://create.kahoot.it/details/a6c9b358-9954-4379-9d5a-0a7d4cafd3bf

Étape 2 : Remue-méninge à partir de l'image.



Étape 4 : Fiche activités.

Père Noël à Rovaniemi, en Laponie



Activité 1 : Regardez la vidéo et répondez aux questions par vrai ou faux.

	VRAI	FAUX
Le Père Noël habitait dans la forêt.		
Le Père Noël a joué avec la neige.		
Les rennes ont aidé le Père Noël.		
Les enfants ont rencontré le Père Noël.		
Le Père Noël a lu toutes les lettres.		
Le Père Noël a mangé avec ses elfes.		

Activité 2 : Qu'a-t-il fait le père Noël ? Écrivez ses actions.

Lire	Préparer	Offrir	Voyager	Manger	Travailler
------	----------	--------	---------	--------	------------

 <p>a. _____</p>	 <p>b. _____</p>	 <p>c. _____</p>
 <p>d. _____</p>	 <p>e. _____</p>	 <p>f. _____</p>

ANNEXE 5 : Transcription de l'entretien

1. Les élèves ont-ils peur de la grammaire ?

Non, je ne dirais pas que les apprenants ont peur. En général, d'après mon expérience ce qui fait parfois peur aux apprenants ou qui se trouve au moins à l'origine d'inhibitions c'est l'oral, la compréhension et la production / interaction orales. Pas tellement la compréhension de la grammaire. En revanche, je pense que nous, enseignants, on peut faire peur aux apprenants si on cherche à leur expliquer et transmettre trop de règles grammaticales à la fois et trop vite. Par exemple, je ne vois pas pourquoi travailler sur tous les adjectifs possessifs en même temps. Ce n'est pas parce qu'ils apparaissent dans un classement à l'intérieur d'une grammaire qu'il faut les apprendre tous ensemble. La même chose pour le passé composé, il faut l'apprendre par étapes à travers la communication et la découverte progressive de ses particularités.

2. Quels phénomènes grammaticaux perturbent les élèves ?

Je ne peux pas penser à un seul point grammatical qui serait plus problématique. Plusieurs phénomènes grammaticaux présentent des difficultés, mais tout s'apprend. C'est une question de travail personnel, de médiation efficace de la part de l'enseignant et de contact avec la langue.

3. Pensez-vous que les élèves peuvent communiquer correctement s'ils n'apprennent pas les règles grammaticales ?

Evidemment, à condition qu'ils soient immergés d'une certaine façon dans la langue cible. Dans un contexte d'acquisition de la langue, les apprenants parlent par imitation, c'est pourquoi ils parlent sans problème, sans erreurs grammaticales. Par contre, pour l'écrit c'est différent car même lorsqu'on est en contexte d'acquisition on doit passer par l'explication d'un nombre de règles d'écriture liées à la grammaire, comme le « s » du pluriel à ajouter aux noms, adjectifs etc.

4. Pensez-vous que la grammaire démotive les étudiants ?

Non, je ne pense pas. La grammaire fait partie intégrante de la langue. Si on arrive à motiver en général nos apprenants dans l'apprentissage de la langue, ils voient l'intérêt d'apprendre tout ce que l'enseignant leur apprend. Tout dépend de l'enseignant, de son approche et de sa méthodologie. S'il fait un cours magistral où il cherche uniquement à transmettre sans discuter et jouer avec ses apprenants, ce ne sera pas intéressant.

5. Vos élèves vous demandent-ils explicitement l'utilisation d'une règle grammaticale spécifique ? Comment y répondez-vous ?

Parfois, pas toujours. Ça arrive. Je leur dis de deviner et me donner la réponse eux-mêmes. Je les guide, je les aide à réfléchir afin qu'ils me donnent la règle, si c'est vraiment ce qu'il leur faut. Mais, ils ne vont jamais m'entendre dire des choses du genre 'voilà l'adjectif démonstratif' par exemple. Je ne vois pas du tout l'intérêt en FLE de leur apprendre les dénominations des phénomènes. Il me suffit de voir qu'ils savent employer la langue correctement en expression orale et écrite.

6. Peuvent-ils acquérir la grammaire simplement en l'écoutant et en faisant des activités sans qu'elle soit expliquée ?

En contexte d'acquisition oui bien sûr. Par contexte d'acquisition je veux dire quand l'apprenant est exposé à la langue cible pendant un nombre d'heures important dans sa vie quotidienne. Même sans exercices ou activités. Si on choisit la méthode de l'acquisition et qu'on n'a pas suffisamment de contact avec la langue, d'après mon expérience, il faut plus de temps. C'est ce qu'on fait par exemple avec les classes des plus petits qui ont entre 5 et 8 ans. On ne fait pas du tout d'explication grammaticale avec ces âges-là, on travaille beaucoup l'oral, la prononciation, le vocabulaire et on apprend à parler surtout et ça marche bien.

7. La grammaire doit-elle être enseignée explicitement ou implicitement ?

Je n'impose pas ce genre de contraintes dans mes cours. Je fais ce qui aide le mieux mes apprenants. D'ailleurs, c'est ce qu'il faut voir, il faut d'abord voir le public que l'on a en face de nous.

8. Comment abordez-vous la grammaire en classe ?

En général, dans mes cours j'essaie de faire découvrir la langue à travers l'interaction, la communication et de consolider les nouveaux savoirs et savoir-faire à travers des projets, des jeux et des productions/interactions. Mais, parfois, il arrive qu'on explique ensemble en classe, soit parce qu'on est pressés par le temps, soit parce qu'on voit que c'est vraiment cela qui va bien clarifier les choses pour l'apprenant confus par exemple. Mais j'essaie toujours d'adopter le rôle de la médiatrice, facilitatrice que de parler toute seule. Je pose les questions et c'est à eux de découvrir. Je comprends pourquoi des apprenants ressentent la nécessité de poser des questions sur la grammaire. C'est notre système scolaire aussi, ils ont

appris à apprendre de cette façon. Personnellement, je trouve que pour pouvoir faire plus d'acquisition et moins d'apprentissage il faudrait accorder plus de temps aux langues.

9. Quelle méthode utilisez-vous pour enseigner la grammaire ? Les méthodes traditionnelle, SGAV, directe, communicative ou actionnelle ?

De tout, en essayant de favoriser bien sûr la communication et le projet. L'autre jour les filles dans le groupe Ados C ont préparé un projet en groupes où elles ont présenté une émission /documentaire sur un certain nombre de pays. Elles ont donc utilisé des phénomènes grammaticaux sans vraiment d'explication, mais simplement après un rappel des actes de paroles possibles, en disant par exemple EN Italie, AU Canada etc.

10. Quelles sont les activités que vous faites ? Veuillez décrire un bref plan de leçon de tout phénomène grammatical.

Pour le passé composé tu as vu comment j'ai fait avec les Ados C par exemple. C'est à l'intérieur du remue-méninge et notre discussion que nous avons commencé à utiliser le passé composé. J'ai commencé à l'utiliser et elles ont commencé à l'employer aussi dans leurs phrases par imitation. Si une fille ne l'utilisait pas, je lui demandais de répéter. Si jamais elle ne comprenait pas quel était le problème je lui donnais le choix entre ma phrase au passé et ma phrase au présent ce qui l'aidait à saisir la différence en faisant des gestes. Mais il n'y a pas que cette technique-là du choix, il y a plein de médiations possibles à faire pour les aider à comprendre ce qu'on attend de leur part sans passer par l'explication de la règle, comme l'emploi du non verbal et de l'illustration de nos exemples. Dans un deuxième temps, on a regardé une vidéo, on a fait une compréhension orale avec un exercice dont les exemples étaient donnés au passé composé. On n'a répondu aux questions sans plus. Je veux dire sans explication. Puis nous avons aussi travaillé à l'aide d'un texte et je me rappelle leur demander si ces actions étaient 'hier, aujourd'hui ou demain". Des mots qu'elles connaissent. Enfin elles ont parlé. C'est donc petit à petit qu'elles ont pu aller vers la production. Mais là encore une fois j'avais travaillé seulement le passé composé avec avoir. Je savais que je ne pourrais pas faire un cours basé sur le principe de l'acquisition et tout faire en même temps. Elles seraient perdues et je serais obligée de passer par l'explication de la règle. C'est pour cela que je t'ai dit au départ que tout dépend aussi du rythme, de l'enseignant, il ne faut pas qu'on aborde tout en même temps pour donner le temps nécessaire aux apprenants de bien assimiler.

ANNEXE 6 : Les questionnaires

Annexe 6.1. : Questionnaire en anglais

The present study / research is carried out in the context of a dissertation for obtaining a master's degree. It aims to examine the role of explaining grammar in FLE classrooms.

The following questionnaire is addressed to people who used to learn / are learning and to French teachers. The duration of the questionnaire is about 5-10 minutes and consists of one (1) page.

The completion of the questionnaire is done anonymously and is therefore completely confidential. All answers will be used clearly for this research and for no other purpose.

Your contribution is significant.

If you agree with the above, please proceed in completing the questionnaire.

Thank you in advance,

Andria Kyprianou.

Postgraduate student of the Department of French and European Studies.

Contact email : kyprianou.andria@ucy.ac.cy

1. Gender *

- Male
- Female

2. Age *

- under 18
- 18-21
- 22-25
- 26+

3. I am learning French ... (multiple possible answers) *

- by memorizing grammar rules and vocabulary
 - through practice (e.g. verbal communication, games etc.)
 - Other (please explain below)
-

4. Level / class of French

5. Environment in which I learn best ... (multiple possible answers) *

- in the classroom
 - direct communication with French speakers
 - through voyages
 - through applications (iTalki, Drops, Duolingo etc)
 - Other (please explain below)
-

6. The explanation of grammar ... *
- helps me better understand the meaning
 - it is not so important because I still understand the meaning
 - it is difficult and confuses me
 - Other (please explain below)
-

7. I believe that the explanation of theory (grammar, syntax) in class, helps me learn French. *

Not at all	1	2	3	4	5	6	Very much
------------	---	---	---	---	---	---	-----------

8. When I constantly think of grammatical rules ... (multiple possible answers) *
- I speak/write better
 - I speak/write more spontaneously
 - I make more mistakes when I express myself
 - I block, I stress, and I cannot express myself
 - Other (please explain below)
-

9. Is the explanation of grammar important? *
- yes
 - no
 - Other (please explain below)
-

Annexe 6.2. : Questionnaire en grec

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. Σκοπό έχει να εξετάσει το ρόλο της επεξήγησης της γραμματικής εντός των τάξεων εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

Το πιο κάτω ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε άτομα που έχουν τύχει εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας και σε εκπαιδευτικούς γαλλικών. Η διάρκεια του ερωτηματολογίου είναι περίπου 5-10 λεπτά και αποτελείται από μία (1) σελίδα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και είναι κατ'επέκταση εντελώς εμπιστευτική. Όλες οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για την εν λόγω έρευνα και για κανένα άλλο σκοπό.

Η συνεισφορά σας είναι σημαντική.

Αν συμφωνείτε με τα πιο πάνω, προχωρήστε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Άντρια Κυπριανού.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια τμήματος Γαλλικών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.

E-mail επικοινωνίας: kyprianou.andria@ucy.ac.cy

1. Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία *

- Κάτω των 18
- 18-21
- 22-25
- 26+

3. Επίπεδο / τάξη στα γαλλικά

4. Μαθαίνω καλύτερα γαλλικά... (πολλαπλές πιθανές απαντήσεις) *

- απομνημονεύοντας τους κανόνες γραμματικής και το λεξιλόγιο
 - μέσω της εξάσκησης (π.χ. προφορική επικοινωνία, παιχνίδια κ.ο.κ.)
 - Άλλο (εξηγήστε πιο κάτω)
-

5. Περιβάλλον στο οποίο μαθαίνω καλύτερα ... (πολλαπλές πιθανές απαντήσεις) *

- μέσα στην τάξη
 - με άμεση επικοινωνία με γαλλόφωνους
 - μέσα από ταξίδια
 - μέσα από εφαρμογές (iTalki, Drops, Duolingo κλπ)
 - Άλλο (εξηγήστε πιο κάτω)
-

6. Η εξήγηση της γραμματικής ... *
- με βοηθά να καταλαβαίνω καλύτερα το νόημα
 - δεν είναι τόσο σημαντική γιατί πάλι καταλαβαίνω το νόημα
 - είναι δύσκολη και με μπερδεύει
 - Άλλο (εξηγήστε πιο κάτω)
-

7. Πιστεύω ότι η εξήγηση της θεωρίας (γραμματική, σύνταξη) μέσα στη τάξη, με βοηθά στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. *

Λίγο	1	2	3	4	5	6	Πάρα πολύ
------	---	---	---	---	---	---	-----------

8. Όταν έχω στο νου μου γραμματικούς κανόνες... (πολλαπλές πιθανές απαντήσεις) *
- Μιλώ και γράφω καλύτερα
 - Μιλώ και γράφω πιο αυθόρμητα
 - Κάνω περισσότερα λάθη όταν εκφράζομαι
 - Μπλοκάρω, αγχώνομαι και δεν μπορώ να εκφραστώ
 - Άλλο (εξηγήστε πιο κάτω)
-

9. Κατά τη γνώμη σας, είναι σημαντική η εξήγηση της γραμματικής ; *
- ναι
 - όχι
 - Άλλο (εξηγήστε πιο κάτω)
-

ANNEXE 7 : Projet actionnel : la chasse au trésor

Annexe 7.1. : Trajet 1 : Scolaire 1 et Scolaire 2

Tâche 0 :

Nous rassemblons les enfants. Ils doivent chanter l'alphabet le plus fort possible pour que le fantôme sorte. Puis, le fantôme imite l'endroit où se trouve le premier indice (l'indice est sur une chaise).

Tâche 1 : Kinesthésique

- Trouver les objets collés comme déco
- Liste des objets pour mettre une croix à côté quand ils les trouvent



Tâche 2 :

- L'alphabet codé
- Phrase : *(Je suis sous la table, dans la boîte)*

Utilisez l'alphabet codé pour trouver la phrase.

9.4.

18.20.8.18.

18.14.20.18.

11.0.

19.0.1.11.4

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25





Tâche 3 :


- Affaires de la classe dans une boîte et les choisir
- Liste pour sélectionner les affaires (Stylo, cahier, livre, taille-crayon, trousse, règle, gomme, colle, des ciseaux, crayons à couleur)
- Prochain indice, la table de bricolage (devinette : là, j'écris, là, je lis, là, je colorie, c'est où ?)


Trouvez les affaires suivantes:

- Un stylo noir
- Un cahier rouge
- Un livre
- Un taille-crayon
- Une trousse
- Une règle orange
- Une gomme
- Une colle
- Des ciseaux roses
- Des crayons de couleur



Là, j'écris. 

Là, je lis. 

Là, je colorie. 

Je suis où?

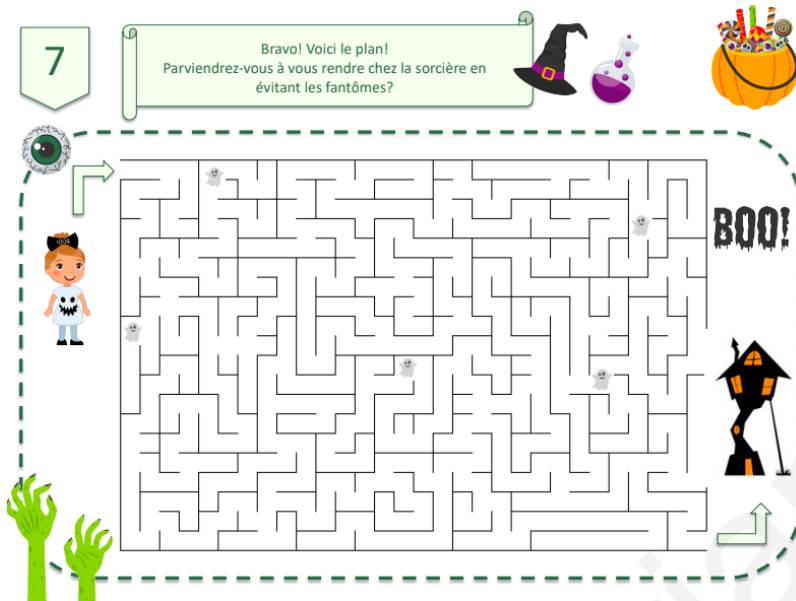
Tâche 4 : Kinesthésique

- Bricolage (en fonction des affaires qu'ils ont eues) - araignée ou citrouille



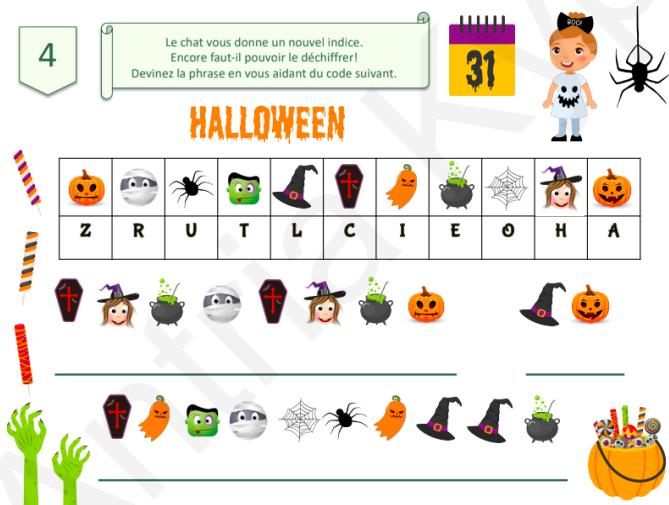
Tâche 5 :

- Labyrinthe
 - L'indice est marqué sur le chemin du labyrinthe qui conduit au spot



Tâche 6 :

- Résoudre l'énigme (devinette d'où se trouve le prochain indice)

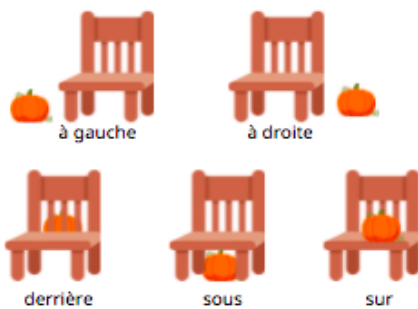


Tâche 7 : Kinesthésique

- Indications prépositions de lieu → cacher les citrouilles colorées en carton dans le jardin et les trouver à l'aide des indications (explication des prépositions avec des images)

Trouvez les citrouilles colorées.

- La citrouille verte se trouve sous la chaise.
- La citrouille rouge se trouve à droite de la chaise.
- La citrouille jaune se trouve derrière une chaise.
- La citrouille bleue se trouve à gauche d'une chaise.
- La citrouille violette se trouve sur la chaise.



Tâche 8 :

- Construire les mots et dresser la liste

5

Les citrouilles sont là! Mais laquelle est la bonne?
Coloriez les syllabes qui vont ensemble de la même couleur pour former des mots...
Comptez le nombre total de mots formés et regardez à quelle citrouille le chiffre correspond.

Liste de mots:

tôme rai fan
ci mons sor trouille
Hal lo bon
bon dron chau
ween cière
gnée a tre

1 2 3 4 5 6 7 8

Tâche 9 : Kinesthésique

- Jeu des œufs - αυγουλοδρομίες



À votre tour.

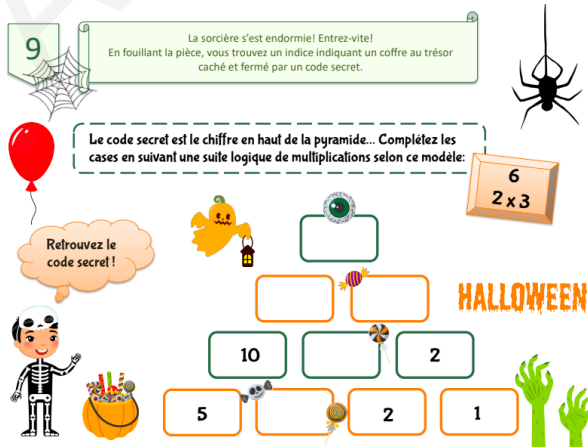
Tâche 10 :

- Mots-croisés (balai, chapeau, chaudron, sorcière, citrouille, vampire)
- *Mot magique : sommeil (le chuchoter à la table des profs)*



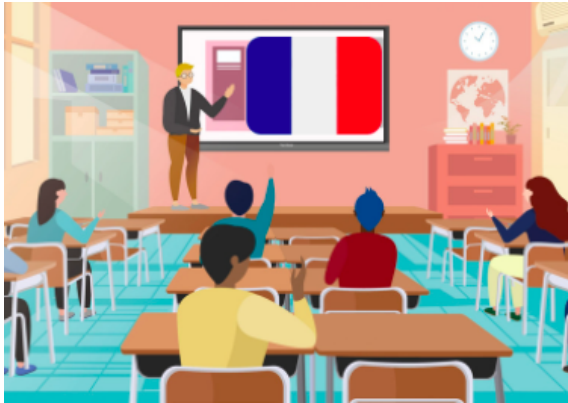
Tâche 11 :

- *Code secret : 320*
- *5, 2, 2, 1 || 10, 4, 2 || 40, 8*



Tâche 12 :

- Puzzle d'une classe à faire
- Puis, ils vont à la classe, remplir fiche collée sur boîte avec le code secret de la tâche 11
- Dans la boîte ils vont trouver : devinette avec des images d'une cloche et d'un piñata



Mettez le code secret !



Tâche 13 : PINATA

Annexe 7.2. : Trajet 2 : Ados C, Scolaire 3, Scolaire 4

Tâche 0 : Kinesthésique

- Vidéo ou photos (visage effrayant et cri)



La sorcière veut voir vos visages effrayants et vos cris furieux.

Une vidéo ou une photo ?



Tâche 1 :

- Alphabet codé

1

Une lettre mystérieuse vous est adressée!
Déchiffrez-la!



J'_9 d_cid5 de v_us jo_er _n
ma_vlis to_r p_ur g_c8er la f_te
d' H_ll_w__n!
Vo_s n5 me r5tr_uver_z j_m_9s!

Certains voyelles sont effacées et des lettres sont remplacées par des chiffres qui correspondent à leur place dans l'alphabet. Pouvez-vous compléter ce message?



J'ai décidé de vous jouer un mauvais tour pour gâcher la fête d'Halloween!
Vous ne me retrouverez jamais!

Solution :

Tâche 2 :

- Trouvez le coupable

2

La lettre n'est pas signée!!! Qui a pu l'envoyer?
Découvrez-le en vous aidant des indices ci-dessous.

31

HALLOWEEN

INDICES:

- Le coupable est à droite du crâne mais à gauche de la momie.
- Il se situe à droite de la citrouille mais pas à côté.
- Le coupable est à gauche du vampire.
- Qui est-ce ?

Tâche 3 :

- Énigme

3

La sorcière vous a joué un vilain tour! Le chat noir est très observateur et pourrait sans doute vous aider. Mais la sorcière l'a multiplié.
Pouvez-vous le retrouver en résolvant ce sudoku. Regardez ensuite à quel chat correspond la case orange.

31

BOO!

Remplissez les cases avec les chiffres de 1 à 6 sachant que chaque chiffre n'apparaît qu'une seule fois dans chaque rectangle, ligne et colonne

2	6	5		1	
1		4		5	
	1		6		
5		3	1		
4			2		
2			1	5	

3	2	6	5	4	1
6	1	2	4	3	5
4	5	1	3	6	2
5	6	3	2	1	4
1	4	5	6	2	3
2	3	4	1	5	6



Solution :

Tâche 4 :












- Images correspondantes aux lettres











4



Le chat vous donne un nouvel indice.
Encore faut-il pouvoir le déchiffrer!
Devinez la phrase en vous aidant du code suivant.













HALLOWEEN

										
Z	R	U	T	L	C	I	E	Ø	H	A

- *Solution : Cherchez la citrouille*

Tâche 4b : Kinesthésique

- Chercher les citrouilles BLANCHES

Où sont les 8 citrouilles blanches?



- *Solution : (8 au total)*

Tâche 5 :

- Reconstituer les mots

5

Les citrouilles sont là! Mais laquelle est la bonne?
Coloriez les syllabes qui vont ensemble de la même couleur pour former des mots...
Comptez le nombre total de mots formés et regardez à quelle citrouille le chiffre correspond.

lôme rai fan
ci mons sor trouille
Hal lo bon
bon dron chau
ween cière
gnée a tre

Liste de mots:

1 2 3 4 5 6 7 8

Tâche 6 :

- Trouver la solution de la charade
- Réponse : *Chateau hanté*

6

La citrouille a été ensorcelée par la sorcière!
Elle vous lance un DEFI!

Trouvez la solution de cette charade!
Si vous échouez, vous recevrez un mauvais sort!
Si vous réussissez, vous obtiendrez le plan pour vous rendre chez la sorcière!!

Attention DEFI

Mon premier est un animal domestique.
Mon deuxième est le contraire de lard.
Mon troisième a 365 jours.
Mon quatrième est une boisson chaude.
Mon tout est habité par des fantômes.

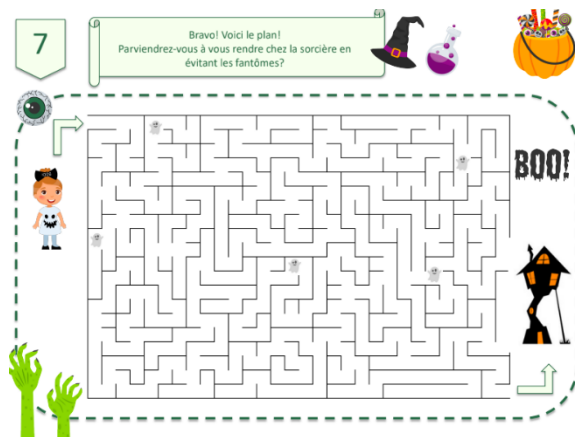
Tâche 6b : Kinesthésique

- Jeu des œufs - αυγουλοδρομίες



Tâche 7 :

- Labyrinthe



Tâche 8 :

- Mots-croisés (balai, chapeau, chaudron, sorcière, citrouille, vampire)
- Mot magique : [sommeil](#)



Tâche 8b : Kinesthésique

- Photo (sauter ensemble et prendre une photo à l'air - tout le monde doit être à l'air)



Tâche 9 :

- Solution : 5, 2, 2, 1 || 10, 4, 2 || 40, 8
- Code secret : 320

9

La sorcière s'est endormie! Entrez vite!
En fouillant la pièce, vous trouvez un indice indiquant un coffre au trésor
caché et fermé par un code secret.

Le code secret est le chiffre en haut de la pyramide... Complétez les
cases en suivant une suite logique de multiplications selon ce modèle:

Retrouvez le
code secret!

6
2 x 3

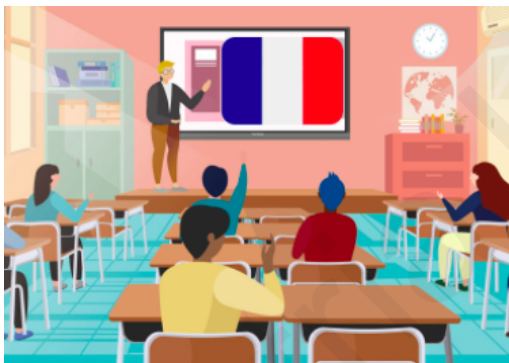
HALLOWEEN

10 2

5 2 1

Tâche 10 :

- Puzzle d'une classe à faire
- Puis, ils vont à la classe, remplir fiche collée sur boîte avec le code secret de la tâche 9
- Dans la boîte ils vont trouver : devinette image "cloche, piñata"



Mettez le code secret !



Tâche 11 : PINATA