

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Belhadj Bouchaib-AinTémouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention de Master
En Didactique du FLE

**Les limites de l'approche implicite, en matière de conjugaison
aux temps composés, à travers le texte narratif,
à l'ère du numérique.
Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne**

Présenté par l'étudiantes Sous la direction de
TALEB Chaima
BELGACEM Oum-jillali Ithem

Dre. ABDELJELIL Amina-Salima

Membres du jury

Dr. BENSLIM Abdelkrim
Dr. ABDELJELIL Amina-Salima
Dr. GHRIBI Sarra

Professeur
MCA
MCB

Président
Encadrant
Examinatrice.

Année universitaire 2022/2023

Remerciements

Nous tenons tout particulièrement à remercier ALLAH de nous avoir donnée le courage, la volonté et la santé pour mener à bien notre travail.

Nous souhaitons, en premier lieu, montrer toute notre gratitude à notre directrice de recherche Docteure A.S. ABDELJALIL d'avoir accepté de nous encadrées et de n'avoir épargné aucun effort des pour nous prodiguer des observations.

Sa gentillesse, sa patience et son expertise nous ont permis de mener à bien ce mémoire.

Nous lui adressons l'expression de nos profonds respects.

Nos remerciements s'étendent également aux membres du jury, merci de nous faire l'honneur d'accepter de juger notre travail.

Nous espérons qu'il sera à la hauteur de vos attentes

Nous vous adressons l'attachement de notre plus haute considération.

On saisira aussi à cette occasion toute notre gratitude à l'égard d'un corps professoral chaleureux, passionné, déterminé et qui a toujours su manifester son soutien pendant toutes ces années d'études.

Merci d'avoir contribué à la transmission des connaissances indispensables pour la poursuite de nos études.

Dédicaces

A la mémoire de mes grands-parents RACHDI Nowara, TALEB Bouziane et AMARA

Abderrahmane

*Je dédie ce travail à **mon cher papa Abdelhak,***

L'homme modeste, humble et digne de son éducation. Son sens de l'honneur, nous a servi de modèle. Il n'a jamais cessé de déployer tous les efforts afin de subvenir à nos besoins.

Il trouve dans ce travail l'expression de ma profonde affection et ma vive reconnaissance.

À ma chère mère Sarah,

Aucun mot ne serait à la hauteur pour t'exprimer toute ma gratitude. Si « ELLAH » a mis le paradis sous les pieds des mères ce n'est pas pour rien. Elle est ma source de tendresse, de courage mais plus encore. Combien de fois elle a essuyé mes larmes et me rassurer. Elle a trouvé les mots justes pour m'encourager, aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites. Elle trouve dans ce travail le témoignage de mon profond amour

À mon frère Idriss, mes sœurs Nada et Aya,

Ils sont en ma vie un trésor. Merci pour leur soutien inconditionnel. Ils ont toujours su comment procurer la joie et le bonheur dans mon cœur. Leur bienveillance me guide et leur présence à mes côtés a toujours été source de mes forces

À ma meilleur amie, ma sœur Ilham

Je dédie ces quelques mots de remerciement sincère pour lui exprimer mes souhaits de succès avec ma grande reconnaissance.

À tous les membres de ma famille,

Merci à mes tantes, oncles, cousins, cousines et ma grand-mère pour leur soutien sans faille tout au long de ces années d'études

À mon fiancé Mokhtar,

Merci pour son soutien, son assistance morale ainsi que sa patience

À tous mes camarades avec lesquels j'ai passé des moments

Inoubliables.

Merci à toutes et à tous ceux qui contribue à ce travail

TALEB Chaima

Dédicaces

Avec tout mon sentiment de tendresse, d'amour et de respect je dédie ce travail :

À MES TRES CHERS PARENTS

Aucune dédicace, aucun mot ne serait assez puissant pour exprimer leur juste valeur la gratitude et l'amour que je leur porte, Que ce travail soit l'exaucement de leurs vœux tant formulé. Chaque ligne de ce mémoire, chaque mot et chaque lettre leur exprime ma reconnaissance et mon respect..

À MA TENDRE MÈRE

Je la remercie pour tout l'amour et le soutien qu'elle me porte depuis mon enfance. Merci pour les sacrifices qu'elle a consenti pour mon instruction et mon bien être.

À MON TRES CHER PÈRE

*Je n'ai jamais su lui exprimer à quel point il m'est cher,.
Je le remercie de m'avoir soutenue et de m'avoir épaulée pour que je puisse atteindre mes objectifs. « Qu'ELLAH » lui accorde santé, longue vie, bonheur et prospérité.*

À MES FRERES ZAKARIA, IBRAHIM, MOHAMED ET YOUCEF

Merci, Ils sont une source de soutien et de réconfort, et je suis honorée de les avoir comme frères. Je les aime de tout mon cœur et je suis fière de notre lien fraternel.

À MA GRAND-MÈRE MOUDJILALI

*Elle est une source inépuisable d'amour, et je suis bénie d'avoir grandi sous son regard aimant, sa sagesse et sa bienveillance qui ont éclairé mon chemin depuis mon plus jeune âge.
Je lui souhaite une longue vie.*

À MES TANTE FADELA, YAHYAWIYA, AICHA, HOUARIA, LILA ET MON ONCLE SAID

Pour moi ils sont un modèle de courage. Merci de m'avoir supporté à certains moments où mon moral était au plus bas.

À MES COUSINES FADOUA, ACHWEK, KHADIJA ET MA PETITE AYA

Ils sont mes sœurs de cœur. Je les aime très fort mes chouettes.

À MA MEILLEURE AMIE, TALEB CHAIMA, mon binôme fidèle, travaillant main dans la main pour atteindre nos objectifs communs.

À MES MEILLEURS AMIS Sid Ahmed, et HADJER

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime

Qu'ELLAH leur accorde santé, bonheur, longue vie et prospérités.

BELGACEM Ilhem

Sommaire

Remerciements	01
Dédicace	02-03
Sommaire	04
Abréviations utilisées	05
Introduction générale	06
Chapitre I: La pré enquête	09
Chapitre II : Expérimentation avec une démarche implicite	31
Chapitre III : Expérimentation avec la démarche explicite,	56
Conclusion générale	82
Bibliographie	84
Table des matières	87
Annexes	90
Résumé	114

Abréviations utilisées

D	Établissement 09 décembre
B	Établissement BERICHI Younes
RPS J	Réponse juste
RPS F	Réponse fausse
P.P	Participe passé
P.C	Passé compose
P.Q.P	Plus-que-parfait
G 1	Groupe 01
G 2	Groupe 2
G 3	Groupe 3
Exo	Exercice
2^{eme} A.M	2 ^{eme} année moyenne
Ph	Phrase
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
APC	Approche par compétence

Introduction générale

Notre travail s'inscrit dans le champ de la didactique de la grammaire du français langue étrangère, en général, et de la conjugaison aux composés, en particulier. Il traite les limites de l'approche implicite adoptée par le système éducatif algérien, en matière de conjugaison et souligne les difficultés qu'éprouvent les apprenants de 2ème année moyenne, lors de la production du texte narratif, à l'ère du numérique.

Selon de nombreux chercheurs en didactique des langues tels que PORQUIER, COMBETTE, PERDUE, DUVIVIER, BRUNOT. L'enseignement/apprentissage de la grammaire/conjugaison a connu un grand écart. En classe du FLE, la grammaire constitue un élément fondateur de l'art de bien écrire, comme le souligne COMBETTES: « *la grammaire a toujours été considérée comme l'un des piliers de l'enseignement français* »¹, Enseigner cette dernière permet, donc, de transmettre aux apprenants les différentes règles qui leur permettent d'appliquer correctement la langue à l'écrit comme à l'oral.

La langue française est d'une part jugée difficile, d'autre part elle diffère de la première langue de scolarisation des apprenants algériens qui est l'arabe standard. En effet le verbe en français prend différentes formes selon la personne, le nombre, le temps et le mode, ces formes sont appelées "conjugaison". Or, l'utilisation correcte du verbe, en langue française est parmi les tâches les plus difficiles auxquelles sont confrontés les apprenants algériens, et plus précisément sa conjugaison en temps composés, lors de la production d'un texte narratif.

Dans le cadre de cette recherche nous n'avons pas l'intention de traiter la conjugaison de tous les temps verbaux en français, mais nous aborderons uniquement le problème de l'usage des deux auxiliaires être et avoir au passé composé et au plus que parfait, comme temps verbaux du récit par excellence, dans la production d'un récit.

Notre choix s'est porté de travailler sur ce sujet pour des raisons multiples. Tout d'abord l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle langue ne peut se faire sans maîtriser son fonctionnement en règles de grammaire-conjugaison. En effet, la conjugaison en temps composés pose problème même aux étudiants à l'université, et les mènent à hésiter sur le choix de l'auxiliaire à transcrire et par conséquent ils commettent des erreurs de conjugaison impardonnables.

¹ COMBETTES, B. 1982 Grammaire et enseignement du français {article,/33/pp. 3-11

De plus, à cause de l'utilisation numérique à travers les techniques d'expression courtes tels que les SMS, les texto, les réseaux sociaux... nous voyons que le patrimoine linguistique de la langue française risque de se perdre après tout un travail de linguistes et de l'académie française durant des siècles. Or, l'usage de ces techniques a modifié les pratiques des utilisateurs et a touché aussi à l'orthographe, la grammaire et la conjugaison dans les sphères scolaires. C'est pourquoi nous avons opté de mener cette recherche auprès des apprenants du cycle moyen afin de démontrer les limites des démarches préconisées à l'école algérienne en matière de conjugaison. À cet égard, la question centrale que l'on pourrait se poser est la suivante : Pourquoi les apprenants de 2^{ème} année moyenne hésitent-ils sur le choix de l'auxiliaire à transcrire et à employer, lors de la production d'un texte narratif et pendant la réalisation des tâches de conjugaison ?

Cette problématique nous amène à poser d'autres questionnements :

- Pourquoi les apprenants de 2^{ème} année moyenne trouvent-ils des difficultés de conjugaison en temps composés, en particulier ?
- Quelle est la démarche la plus efficace pour enseigner et apprendre la conjugaison française jugée difficile et complexe en classe du FLE ?

Afin de répondre à notre problématique, nous allons mener notre recherche en nous orientant selon la vérification de trois hypothèses principales qui seront confirmées ou infirmées tout au long de notre travail :

- La première prétend que le système verbal de la langue française serait si complexe, que les apprenants algériens de 2^{ème} année moyenne auraient du mal à maîtriser.
- La deuxième hypothèse suppose que les difficultés pourraient être à l'origine d'un embrouillement entre les deux langues acquises par les apprenants. (la langue arabe, et le français langue étrangère).
- La troisième souligne que l'approche implicite utilisée dans le système éducatif algérien, en matière de conjugaison, serait la cause de l'échec car elle se fait sans avoir recours à l'explication des règles en détails qui sont à apprendre par cœur.

Notre objectif, à travers cette recherche, est d'abord de démontrer les limites de l'approche implicite en classe du FLE, de déterminer, quels sont les verbes qui présentent le plus de problèmes, concernant la conjugaison en temps composés lors de la production écrite, en vue, d'aider les apprenants à pouvoir améliorer l'utilisation des deux auxiliaires et conjuguer correctement leurs verbes.

Introduction générale

Pour ce faire, nous allons opter de travailler avec deux classes de 2^{ème} année du cycle moyen, représentant deux établissements scolaires du centre de la wilaya d'Ain-Temouchent ; « CEM 9 décembre », composé de quarante-trois(43) apprenants et« CEM BERICHI Younes », composé de vingt-sept(27) apprenants.

Nous accomplirons, pour le premier chapitre une enquête par le biais d'un questionnaire de quinze questions fermées offrant des réponses à choix unique multiple, qui sera adressé aux mêmes apprenants, dans le but de tester leur niveau de conjugaison. Ainsi que deux exercices, l'un portera sur la conjugaison et l'autre sera consacré à la production écrite d'un texte narratif en ciblant le passé composé et le plus que parfait.

Tenant compte des résultats obtenus de l'enquête, nous aborderons le 2^{ème} chapitre par le biais des exercices de conjugaison optant pour la démarche implicite et l'analyse des erreurs afin d'en déterminer la source. Quant au troisième chapitre, nous utiliserons l'approche explicite au moyen des mêmes exercices et une production écrite, dans le but d'analyser les succès repérés des textes que produiront les apprenants-échantillons.

Nous organiserons notre travail en trois chapitres, chacun sera accompagné d'une introduction et une conclusion partielles. Le premier sera consacré à l'analyse des résultats de la près enquête par laquelle nous testerons les apprenants, à propos de leurs difficultés en conjugaison. Le deuxième chapitre s'efforcera de souligner les limites de l'approche implicite, en matière de conjugaison en temps composés, tout en définissant les concepts clés. Le troisième chapitre tiendra compte des résultats obtenus précédemment pour démontrer les succès de l'approche explicite et de comparer les résultats.

Enfin nous terminerons ce travail par la présentation des résultats auxquels nous aboutirons, et une conclusion générale qui présentera les résultats finaux et englobera tous les éléments de réponse à notre problématique et à nos hypothèses citées auparavant. Ainsi nous récapitulerons les problèmes que nous avons rencontrés, tout au long de ce travail et nous présenterons, par la même occasion, nos propositions didactiques en relation avec notre sujet et ouvrirons par d'autres perspectives pour d'autres travaux de recherche.

Chapitre I : **La pré-enquête**

Introduction du chapitre

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères ,en général, et du français en particulier, au cycle moyen s'appuie sur des compétences d'apprentissage diverses dont celle de la conjugaison, qui est une matière souvent déconsidérée aussi bien par les apprenants que par les enseignants, elle représente souvent un obstacle aux élèves, et plus particulièrement la conjugaison des temps composés. Cet obstacle crée chez eux une démotivation lors de la séance de conjugaison et amènent les enseignants à l'envisager qu'à travers la présentation d'un enchaînement de verbes conjugués devant être appris par cœur. Ferdinand BRUNOT avance que le tableau de conjugaison est :²« *Un océan de forme ou l'enfant se débat sans savoir à quoi sert tout ce matériel immense* ».

Afin que notre recherche soit exhaustive, crédible et objective, nous allons dans ce présent chapitre présenter, dans un premier temps, notre pré enquête qui est une démarche scientifique dont le but est de découvrir et récolter des informations au début du travail afin d'établir des résultats, nous présenterons l'objectif de notre enquête, déterminerons l'outil de collecte de donnée, l'échantillonnage et le dépouillement. Dans un second temps, nous passerons à l'analyse et à l'interprétation des données recueillis, cette partie visera à déterminer les facteurs clés de notre recherche.

1- Méthodologie et objectif de recherche

La méthodologie est l'ensemble des opérations intellectuelles pour les quelles une discipline cherche à atteindre la vérité quelle poursuit, ainsi, pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons utilisé une méthode descriptive et analytique basée sur des données collectées auprès d'un échantillon représentatif de la population. Nous avons alors mené une pré-enquête à travers un questionnaire, qui est une technique de collecte de données se présentant sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. De ce fait notre démarche consiste, d'une part, à examiner et comprendre la nature des difficultés liées à la conjugaison des temps composés chez les apprenants algériens de 2^{ème} année moyenne, d'autre part, d'identifier et d'expliquer la source de ces difficultés.

²BRUNOT Ferdinand dans son cours professé à la faculté des lettres de Paris en 1908_1909.

1-1 Outil d'investigation mis en œuvre

Plusieurs méthodes et techniques constituent ce qu'on appelle outil de collecte de données. Partant d'une méthode quantifiable, nous avons réalisé notre enquête par un questionnaire élaboré en tant que pré-étude avec notre directrice de recherche, et conçu en fonction du programme de 2^{ème} année moyenne. Nous avons opté pour cet outil afin de pouvoir cerner l'attitude des apprenants envers la langue française et plus particulièrement envers la conjugaison de celle-ci.

Notre enquête ne dépend pas uniquement de l'échantillonnage, mais également du questionnaire spécialement conçu en fonction des informations à recueillir. En effet, notre travail cherche à éloigner toute ambiguïté dans le vocabulaire employé, à éliminer les termes incompréhensibles et à ordonner les questions selon un ordre évitant toute réaction négative. Le questionnaire comporte alors quinze (15) questions fermées sous deux formes, huit (08) questions à choix unique, et sept (07) à choix multiple. Pour chaque question l'apprenant est invité à choisir parmi une liste d'options prédéfinies, et non de fournir une réponse libre, dans le but de leurs faciliter le traitement de réponse.

Ainsi nous avons pu collecter, analyser, comprendre, interpréter et comparer les données recueillis par les apprenants de 2^{ème}A.M au cours de l'année 2022/2023 entre le 06 et le 12 février aux deux collèges « BERICHE Younes » et « 09 Décembre » de la wilaya d'Ain TEMOUCHENT, où, notre pré-enquête s'est déroulé dans des conditions de travail agréables grâce aux deux chefs des établissements ainsi que les enseignants qui nous ont été d'une grande aide et nous ont permis d'éviter toute difficulté.

1-2 Le choix de l'échantillonnage

Le dépouillement est une opération qui consiste à trier par examen et analyse, dans cette phase nous avons commencé à identifier et vérifier les données recueillis après lecture de question l'une après l'autre afin de s'assurer de toutes les réponses. Pour le tri nous avons opté pour le tri à plat, Ce type de tri permet de fournir des résultats en nombre et en pourcentage pour chacune de nos questions. De plus, c'est un moyen simple pour analyser les données récoltées via le questionnaire abordé préalablement.

1-3 Dépouillement et tri

Le dépouillement est une opération qui consiste à trier par examen et analyse, dans cette phase nous avons commencé à identifier et vérifier les données recueillis après lecture de question l'une après l'autre afin de s'assurer de toutes les réponses. Pour le tri nous avons opté pour le tri à plat, Ce type de tri permet de fournir des résultats en nombre et en pourcentage pour chacune de nos questions. De plus, c'est un moyen simple pour analyser les données récoltées via le questionnaire abordé préalablement.

1-4 Analyse de l'enquête

Pour mieux cerner les difficultés qu'éprouvent les apprenants envers le choix de l'auxiliaire nous leurs avons distribué soixante-dix (70) questionnaires, afin d'effectuer nos analyses sur les résultats, par le biais des tableaux et diagrammes qui seront accompagnés de commentaires.

Question1 : « *La langue française est-elle une langue importante pour vous ?* »

À travers cette question nous avons souhaité connaître l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue française.

Résultats obtenus

Réponse	Oui	%	non	%
Classe B	23	85%	04	15%
Classe D	38	88%	05	12%
Total	61	87%	09	13%

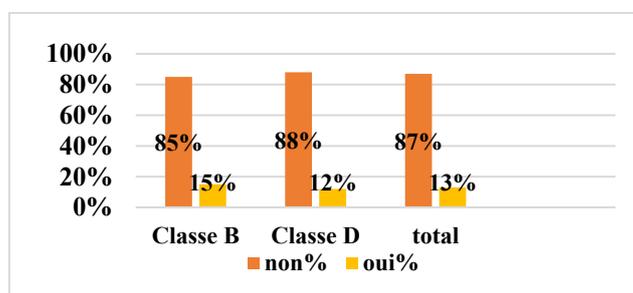


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À travers les réponses données par nos enquêtés, nous constatons que soixante-et-un (61) apprenants sur soixante-dix (70) voient que la langue française est une langue

importante Cependant, neuf (09) apprenants la prennent pour une langue qui n'est pas du tout importante.

Interprétation

Nous déduisons alors que la langue française est importante, en effet cette dernière est la deuxième langue la plus parlée et utilisée en Algérie, elle est la langue qu'utilisent la majorité des employés dans leurs travail (médecin, pharmacie, administration...) aussi, les documents, formulaires et fiches sont en langue française, ainsi elle est aussi la langue des études supérieures.

Question 2 : « *Trouvez-vous la langue française facile ?* »

Pour cette question nous avons obtenu les résultats suivants

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	Non	%
Classe B	12	44%	15	56%
Classe D	21	49%	22	51%
Total	33	47%	37	53%

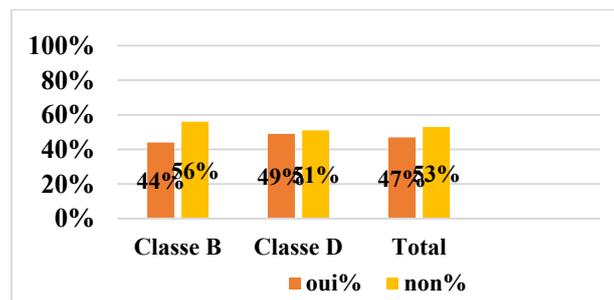


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Suite aux résultats que nous venons de présenter, nous observons que trente-sept (37) apprenants sur soixante-dix (70) jugent la langue française difficile, en effet apprendre une langue étrangère n'est pas toujours facile, notamment son fonctionnement (grammaire, orthographe et conjugaison).

Interprétation

Nous constatons que la majorité trouve la langue française difficile suite à sa différence avec la langue arabe qui est la langue de référence de nos échantillons, que ce soit phonétiquement ou grammaticalement. En effet, le français comporte plusieurs modes et temps, son orthographe est très difficile à maîtriser. Quant à sa conjugaison, elle est très complexe par rapport à la « quawaed et nahw arabes » arabe. Cette dernière est donc

compliquée à apprendre et à comprendre pour des apprenants à qui la langue maternelle diffère totalement.

Question 3 : « Aimez-vous la langue française ? »

Les réponses ont données les résultats suivant

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	Non	%
Classe B	23	85%	04	15%
Classe D	39	91%	04	09%
Total	62	89%	08	11%

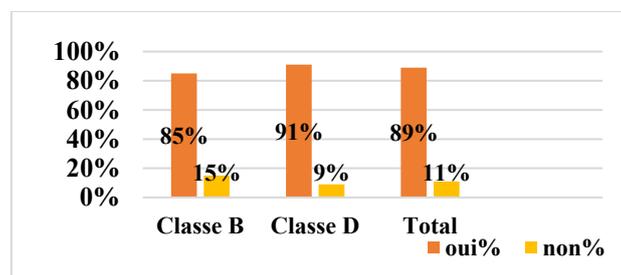


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À cette troisième question, soixante-deux (62) apprenants sur soixante-dix ((70), soit, (89 %) ont répondu affirmativement. Tandis que, huit (08) seulement, soit (11%), ont dit qu'ils n'aimaient pas la langue française.

Interprétation

Nous constatons alors que la langue française est aimée même par les apprenants qui l'ont jugé difficile dans la question précédente.

Question 4 : « Regardez-vous des programmes télévisé en langue française ? »

Dans cette question, nous avons abordé les programmes-TV afin de connaître les centres d'intérêt de nos échantillons dans l'extrascolaire. Les résultats obtenus sont les suivants.

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	non	%
Classe B	07	26%	20	74%
Classe D	16	37%	27	63%
Total	23	33%	47	67%

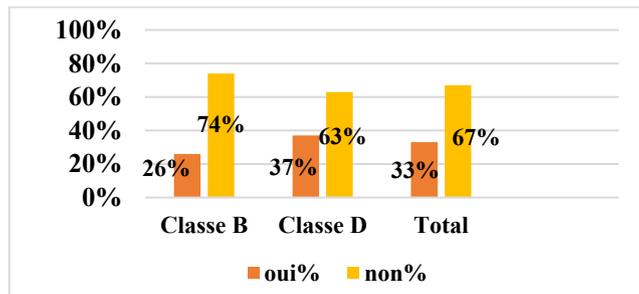


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Sur l'ensemble des enquêtés, vingt-trois (23) apprenants seulement, soit, (33%) ont dit qu'ils suivent les programmes-TV en langue française, tandis que, quarante-sept (47) apprenants, avec un taux de (67%) déclarent ne pas les suivre.

Interprétation

Nous constatons alors que les programmes TV, en langue française, pourraient être, d'une part, un excellent moyen d'apprentissage d'une langue étrangère pour ceux qui déclarent les suivre. D'autre part, cela pourrait être la cause de toutes les carences que cumulent les apprenants qui ne les regardent pas quotidiennement.

Question 5 : « Parlez-vous la langue française hors la classe ? ».

Cette question nous a permis de nous rendre compte de la pratique de la langue française par les apprenants-échantillons à l'extrascolaire. Les résultats récoltés sont les suivants

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	Non	%
Classe B	20	74%	07	26%
Classe D	11	26%	32	74%
Total	31	44%	39	56%

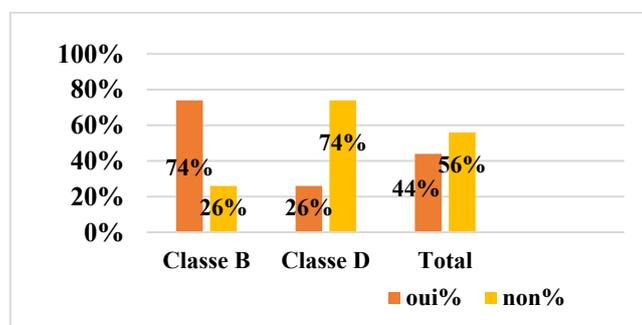


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Concernant la question 5, des soixante-dix (70) apprenants, trente-et-un (31), soit

(44%) déclarent pratiquer la langue française à l'extrascolaire, contrairement aux trente-neuf (39) apprenants restants, avec un taux de, (39%) qui ne la pratique pas.

Interprétation

Nous remarquons alors que la pratique linguistique de la langue française diffère d'un milieu social à un autre, en effet la classe B est située à « Hai Zitoune » qui est un quartier résidentiel, où les apprenants sont issus des familles émancipées dont les parents parlent le français à la maison.

Cependant,, la classe D se trouve dans un quartier défavorisé et très sociale nommé « M6 » où les familles ne sont pas toutes émancipées et donc les apprenants ne parlent pas français à la maison.

Question 6 :« En classe, aimez-vous la séance de conjugaison ? »

Cette question aborde un des concepts clé de notre recherche, celui de « *conjugaison* ».

En effet la conjugaison est, d'une part, la base du fonctionnement de la langue française, d'autre part, c'est malheureusement là où les apprenants rencontrent les difficultés.

MAURICE Grevisse déclare que :« *la conjugaison est l'ensemble des formes verbales que prend un verbe pour marquer les variations de la signification qu'il exprime en fonction de la personne, du nombre, du temps, du mode, de la voix et de l'aspect* »³. Nous donnons ainsi les résultats obtenus pour cette sixième question qui s'est posée autour d'un des éléments clé de notre travail.

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	non	%
Classe B	10	37%	17	63%
Classe D	17	40%	26	60%
Total	27	39%	43	61%

³MAURICE, Grevisse, 2011, « *le bon usage, grammaire française* », 16^{ème} édition, de Boeck supérieur, §1015, page, 819

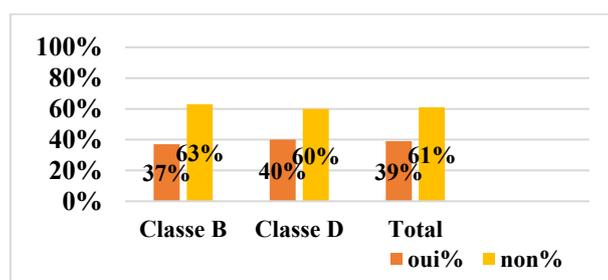


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Sur l'ensemble de nos apprenants nous dénombrons quarante-trois (43) apprenants avec un taux de (61%) affirmant qu'ils n'aimaient pas la séance de conjugaison. En revanche, vingt-sept (27) apprenants, soit, (39%), seulement, ont répondu positivement. C'est-à-dire, qu'ils aiment la séance de conjugaison.

Interprétation

Nous constatons alors que la plupart des apprenants n'aiment pas la séance de conjugaison, d'une part, suite à sa complexité, car en langue française le verbe a de nombreuses formes suivant la personne, le temps et le mode de conjugaison, l'apprenant devrait savoir quel temps utiliser dans chaque situation. D'autre part, les notions de temps, modes, groupes, auxiliaire et temps composés sont inexistantes dans leur langue de référence qui est l'arabe.

Question 7 : « *Maitrisez-vous les règles de conjugaison en temps composés ?* »

Cette question est venue compléter la question précédente et évoquer, à son tour, un second concept clé auquel nous nous intéressons, celui de « **temps composé** ». Les temps composés sont des formes verbales construites à l'aide de deux éléments : l'auxiliaire de conjugaison (être ou avoir) plus le participe passé du verbe à conjuguer.

Résultats obtenus

réponse	Oui	%	Non	%
Classe B	7	26%	20	74%
Classe D	15	35%	28	65%
Total	22	31%	48	69%

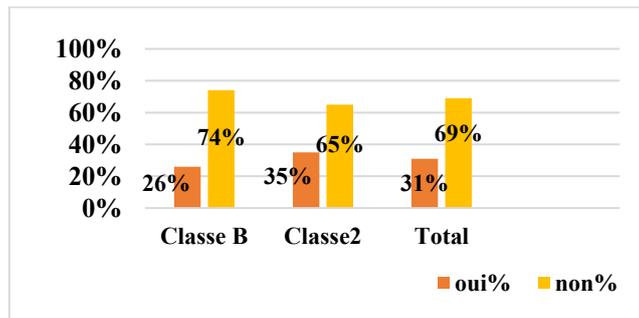


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le tableau nous indique que seulement vingt-deux (22) apprenants avec un taux de (31%), sur soixante-dix (70) maîtrisent la conjugaison des temps composés, par contre, quarante-huit (48), soit, (69%) des apprenants ne la maîtrise pas vraiment. Nous tirons la conclusion que la conjugaison en temps composés est un exercice qui représente un obstacle aux apprenants, en effet la notion du temps composé n'existe pas en langue arabe.

Question 8 : « Pour vous, où résident les difficultés de conjugaison en temps composés ? »

- 1- Le choix de l'auxiliaire être/avoir.
- 2- Le participe passé du verbe conjugué.
- 3- L'accord du participe passé avec le sujet.

Cette question a été posée dans le but de repérer les problèmes que rencontrent les apprenants-échantillons vis-à-vis de la conjugaison en temps composés en traitant également deux concepts clés de notre recherche qui sont les suivants : L'auxiliaire selon le ROBER :

Est un verbe qui s'emploie pour conjuguer d'autres verbes à un certains modes et à certains temps. Être et avoir sont les deux auxiliaires purs, ils perdent leurs sens propres lorsqu'ils entrent dans la conjugaison d'autres verbes. Quant au participe passé : il est généralement utilisé dans les temps composés des verbes, il marque la terminaison des verbes conjugués et s'accorde en genre et en nombre avec le sujet⁴.

⁴<https://dictionnaire.lerobert.com/guide/auxiliaires>. Consulté le 20/01/2023

Résultats obtenus

réponses	Classe B		Classe D		Total	
	nbr	%	nbr	%	nbr	%
1	06	22%	16	37%	22	31%
1-2	04	15%	11	26%	15	21%
1-3	03	11%	01	02%	04	06%
2	05	19%	00	00%	05	07%
2-3	06	22%	00	00%	06	09%
1-2-3	03	11%	15	35%	18	26%

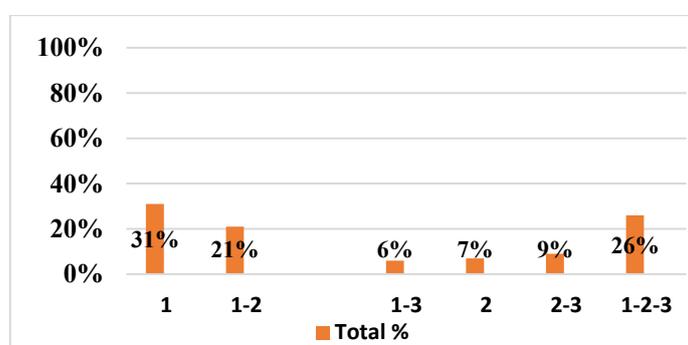


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À travers les données du tableau, ci-dessus, nous recensons six (6) différents résultats. Pour le premier résultat, vingt-deux (22) apprenants sur soixante-dix (70), soit, (31%) déclarent avoir des difficultés quant au choix de l'auxiliaire à transcrire en langue française. Le deuxième résultat indique que quinze (15) apprenants avec un taux de, (21%) rencontrent des problèmes vis-à-vis au choix de l'auxiliaire ainsi qu'à la formation du participe passé. Concernant le troisième résultat quatre (4) apprenants, seulement, soit (6%) confondent entre le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé.

À propos du quatrième résultat il en résulte que cinq (5) apprenants avec un taux de (7%), de la première classe seulement, avancent que la formation du participe passé s'avère être compliqué. Le cinquième résultat indique que six (6) apprenants, soit, (9%) révèlent que la formulation du participe passé ainsi que son accord en genre et en nombre demeure complexe. Le dernier résultat montre que dix-huit (18) apprenants, avec un taux de (26%) signalent avoir des difficultés avec la conjugaison en temps composé dans son intégralité

c'est-à-dire au niveau du choix de l'auxiliaire ainsi qu'à la formulation du participe passé et son accord en genre et en nombre.

Interprétation

Nous pouvons dire que la difficulté de la formulation du passé composé est liée, non seulement aux choix de l'auxiliaire, mais également à la formulation du participe passé aussi. Ainsi que son accord avec le sujet. Nous constatons alors que l'origine de ces difficultés réside dans la démarche implicite adoptée par l'enseignant et aux explications insuffisantes

Question 9 : « *Le temps composé est composé de ?* »

- 1- D'un auxiliaire et d'un participe passé.
- 2- D'un auxiliaire et d'un infinitif.

Résultat obtenus

Réponses	1		2		1,2	
Classe B	Nbr	%	nbr	%	Nbr	%
	18	67%	09	33%	00	00%
Classe D	Nbr	%	nbr	%	Nbr	%
	16	37%	21	49%	06	14%
Total	Nbr	%	nbr	%	Nbr	%
	34	48%	30	44%	06	8%

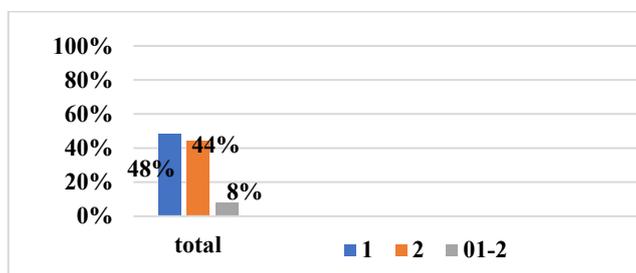


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Pour cette neuvième question, nous dénombrons trois différents résultats fournis par les apprenants. En effet, trente-quatre (34) apprenants sur soixante-dix(70), avec un taux, de (49%) ont coché sur la bonne réponse disant qu'un temps composé est forme d'un auxiliaire et d'un participe passé. Tandis que, trente (30) apprenants, avec un taux, de participation de (43%) ont coché sur la réponse incorrecte qui dit qu'un temps composé est composé d'un auxiliaire et d'un infinitif. Toutefois, six (6) enquêté sont coché sur les deux propositions.

Interprétation

Nous constatons, en effet, que la confusion entre le participe passé et l’infinitif est fréquente chez les apprenants, notamment, avec les verbes du premier groupes qui se prononcent de la même manière, cette similarité de son[e] est souvent source d’erreur.

Question 10 :« *Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe ?* »

- 1- *é*
- 2- *i*
- 3- *autre*

Résultats obtenus

Réponses	E		i		Autre	
	Nbr	%	nbr	%	Nbr	%
Classe B	07	26%	05	19%	15	55%
Classe D	18	42%	07	16%	18	42%
Total	25	36%	12	17%	33	47%

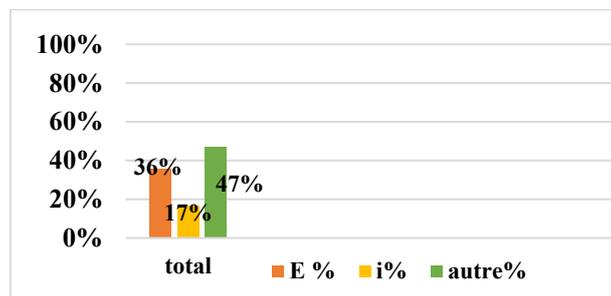


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Suite aux résultats récoltés, nous remarquons que seulement vingt-cinq (25) apprenants, avec un taux de (36%) maîtrisent la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe, contrairement aux quarante-cinq(45) apprenants restants, soit (64%) ne savent pas le formuler.

Interprétation

Nous constatons que, la majorité des apprenants ne maîtrisent pas la formulation du participe passé des verbes du 1^{er} G arrivant, jusqu’à la deuxième année moyenne, alors que les verbes du premier groupe représentent presque (90%) des verbes en langue française.

Question 11 : « *Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du deuxième groupe ?* »

- 1- é
- 2- i
- 3- autres

Résultat obtenus

Réponses	E		I		Autre	
	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
Classe B	01	04%	12	44%	14	52%
Classe D	06	14%	17	39%	20	47%
Total	07	10%	29	41%	34	49%

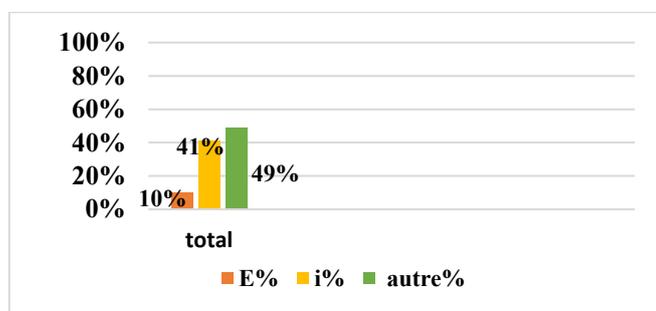


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Des soixante-dix (70) apprenants, vingt-neuf (29) seulement, avec un taux de(41%) ont coché sur la bonne réponse « i », contrairement aux quarante-et-un (41) apprenants restant, soit (59%) qui ont coché sur les deux réponses fausses.

Interprétation

Nous constatons que la formation du participe passé pose problème aux apprenants de deuxième année moyenne suite aux différentes terminaisons des différents groupes de verbes.

Question 12 : « *Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du troisième groupe ?* »

- 1- é
- 2- i
- 3- autre

Cette question est venu compléter les deux questions précédentes (10 et11) voici les résultats obtenus.

Résultats obtenus

Réponses	E		I		Autre	
	nbr	%	nbr	%	Nbr	%
Classe B	02	07%	01	04%	24	89%
Classe D	15	35%	08	19%	20	46%
Total	17	24%	09	13%	44	63%

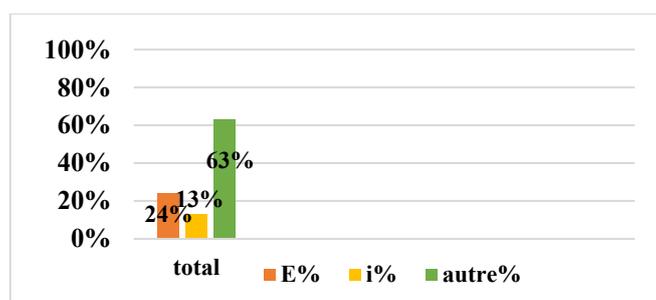


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats obtenus montrent que dix-sept (17) apprenants, avec un taux de (24%) ont coché sur le premier choix, et neuf (9) apprenants avec un taux de (13%) sur le deuxième choix, alors que les quarante-quatre (44) apprenants restant, soit (63%) ont coché sur le troisième choix qui est le bon choix.

Interprétation

Nous constatons que les verbes du troisième groupe sont ceux qui posent le plus de difficultés aux apprenants. En effet ces derniers se composent de verbes irréguliers comportant diverses terminaisons telles que le verbe « être » et le verbe « aller », ce qui amène les apprenants à fauter sur la formulation du participe passé des verbes du 3eme groupe.

Question 13 : « Vos résultats obtenus en conjugaison sont-ils ? »

1-bons

2-moyens

3-mauvais

Par cette question nous avons voulu connaître le niveau des apprenants en conjugaison. Les résultats obtenus sont les suivants.

Résultats obtenus

Réponses	Bon		Moyens		Mauvais	
	Nbr	%	nbr	%	Nbr	%
Classe B	5	19%	9	33%	13	48%
Classe D	5	11%	20	47%	18	42%
Total	10	14%	29	59%	31	27%

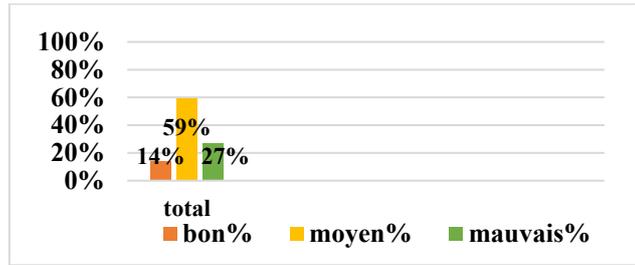


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le tableau indique que dix (10) apprenants, seulement, avec un taux de (14%) déclarent que leurs niveaux en conjugaison est bon. Vingt-neuf autres, avec un taux de (59%) affirment que leurs niveau en conjugaison est moyen. Tandis que, trente-et-un (31) apprenants, soit (27%) avouent que leurs niveau en conjugaison est mauvais.

Nous déduisons alors que la conjugaison, en langue française, est un exercice difficile, car le français est une langue dont la structure est entièrement différente de la langue arabe, ce qui engendre la difficulté.

Question 14 : « *Quelle est l'activité la plus difficile pour vous ?* »

- 1- *l'oral*
- 2- *les points de langue*
- 3- *la production écrite*

Résultats obtenus

réponses	ClasseB		ClasseD		Total	
	nbr	%	nbr	%	nbr	%
1	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	05	19%	00	00%	05	07%
1-2	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	01	04%	00	00%	01	02%
1-3	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	02	07%	01	2%	03	04%
2	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	11	40%	13	30%	24	34%
2-3	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	00	00%	06	14%	06	09%
3	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	07	26%	12	28%	19	27%
1-2-3	nbr	%	nbr	%	nbr	%
	01	04%	11	26%	12	17%

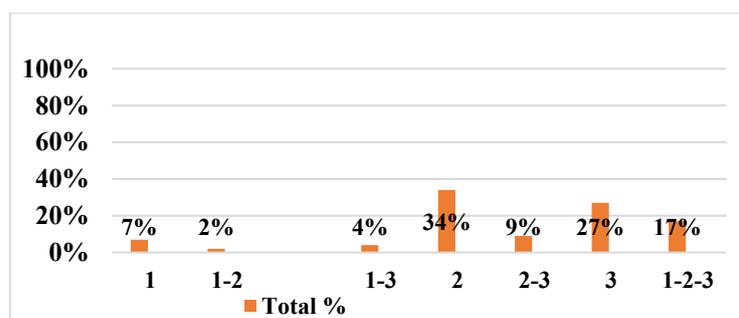


Figure illustrant les résultats

Commentaire

D'après les données recueillies nous distinguons sept (07) différents résultats par rapport aux difficultés que nos apprenants sont en langue française. Pour le premier résultat cinq (05) apprenants, avec un taux de (07%) ont des difficultés à l'oral. Le deuxième résultat montre que seulement un (1) apprenant, soit (02%) éprouve des difficultés à l'oral ainsi qu'aux points de langue.

Le troisième résultat montre que trois (03) apprenants avec un taux de (04%) éprouvent des difficultés à l'oral et en production écrite. Le quatrième résultat dit que vingt-quatre (24) apprenants, avec un taux de (34%) déclarent avoir des difficultés en points de langue. Concernant le cinquième résultat, six (06) apprenants, soit (09%) ont des difficultés en points de langue ainsi qu'en production écrite. Le sixième résultat indique que dix-neuf (19) apprenants trouvent des difficultés en production écrite. Pour le septième et dernier résultat, douze (12) apprenant, avec un taux de (17%) affirment avoir des difficultés à l'oral, en points de langue ainsi qu'en production écrite.

Interprétation

Nous interprétons les résultats par le fait que les difficultés les plus répondues chez nos apprenants résident en points de langue ainsi qu'en production écrite. En effet ces difficultés sont dues, d'une part, à l'interférence entre les deux langues (l'arabe et le français) les apprenants ont tendance à transposer leurs connaissances linguistiques de la langue arabe sur le FLE. D'autre part, les programmes ainsi que les méthodologies d'enseignement ne sont pas adaptés au niveau des apprenants.

Question 15 : « Dans quelle catégorie commettez-vous le plus d'erreur, lors de la production écrite ? »

- 1- *orthographe*
- 2- *conjugaison*
- 3- *grammaire*

L'objectif de cette question était de connaître la nature des erreurs que commettent les enquêtés en matière de rédaction. L'erreur est le fait de se tromper, c'est commettre une faute en croyant être juste. Selon J-P. CUQ : « L'erreur en didactique des langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne⁵ » (2004,269)

Résultats obtenus

Réponses	Classe B		Classe D		Total	
	nbr	%	nbr	%	nbr	%
1	00	00%	03	07%	03	04%
	12	45%	11	25%	23	34%
1-2	03	11%	02	05%	05	07%
	09	33%	17	40%	26	37%
2	01	04%	02	05%	03	04%
	02	07%	08	18%	10	14%
3						
1-2-3						

⁵ CUQ- Jean Pierre & GRUCA-Isabelle, 2003, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, paris, p.211.

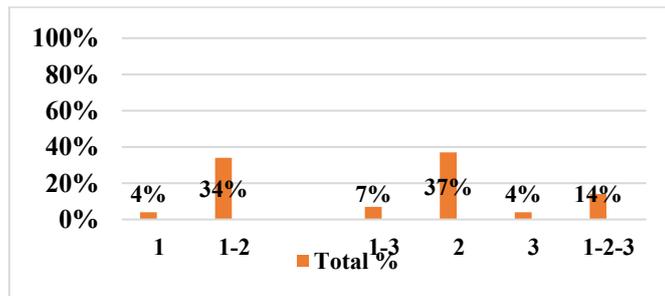


Figure illustrant les résultats

Commentaire

D'après les données auxquelles nous avons abouti nous remarquons différents résultats, où deux sont plus élevés que les autres, concernant le premier, vingt-six (26) apprenants, avec un taux de (37%) déclarent qu'ils commettent plus d'erreur en matière de conjugaison, Or, le deuxième indique que vingt-trois (23) apprenants, soit (33%) affirment que leurs erreurs sont fréquentes en orthographe ainsi qu'en conjugaison, concernant le reste des résultats, trois (03) apprenants avec un taux de (04%) commettent des erreurs en grammaire, les erreurs de trois (03) autres apprenants avec un taux de (04%) sont commises en orthographe, cinq (05) apprenants, soit (07%) commettent des erreurs en orthographe ainsi qu'en grammaire, et dix (10) apprenants, soit (14%) affirment commettre des erreurs en orthographe, conjugaison et grammaire.

Interprétation

Nous constatons d'après les données recueillies que les erreurs commises en orthographe et conjugaison reviennent dans la majorité des résultats de notre enquête. En effet l'orthographe française est connue par sa complexité, celle-ci compte de multiples exceptions qui rendent son apprentissage difficile pour des apprenants dont la langue est étrangère. Car de nombreux phonèmes peuvent être transcrits de différentes manières tel que le son /k/ qui peut se transcrire C pour « canard » ou encore Q pour « cirque », contrairement à la langue arabe qui est leur première langue d'apprentissage.

2-Comparaison des résultats

Nous avons travaillé avec les apprenants de deux classes différentes, de 2^{ème} année moyenne, dont le français est la première langue étrangère apprise à l'école. Suite au renseignement que nous avons pu se procurer de l'administration, nous avons su que la majorité des apprenants de la première classe de l'établissement «BERICHI Younes »,

sont issus de famille plutôt aisée qui communiquent en langue française et habitent un quartier résidentiel.

Tandis que, ceux de l'établissement « (09 Décembre) sont issus de familles moyennes voire nécessiteuses pour qui la langue française n'est qu'une langue d'école résidant dans des quartiers sociaux et défavorisés. Les résultats nous montrent, alors, que les apprenants de la classe « **B** » ont eu de meilleurs résultats contrairement à ceux de la classe « **D** ».

Ainsi, nous concluons que la réussite scolaire est aussi liée à l'extrascolaire, l'environnement social et familial jouant un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère difficile comme le FLE.

3-Bilan de l'expérimentation

Après l'analyse et le dépouillement du questionnaire que nous avons soumis aux apprenants, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'intérêt que portent les apprenants de deuxième année moyenne des deux établissements à la conjugaison de la langue française, en général, et à la conjugaison des temps composé, en particulier. En effet le FLE occupe une place importante de manière que soixante-et-un (61) apprenants sur soixante-dix (70), soit quatre-vingt-sept pour cent (87%) l'ont déclaré. Nous avons alors constaté qu'à travers les questions (06, 07, 08, 09, 10, 11, 12) que les difficultés résidaient, dans l'emploi de l'auxiliaire, les apprenants hésitaient sur le choix de celui-ci et sur la formation du participe passé qui le suit, ainsi qu'à son accord.

Conclusion du chapitre

L'enseignement du français langue étrangère s'appuie sur plusieurs compétences au cycle moyen, parmi celles-ci nous citons celle de la conjugaison, qui pour les apprenants de 2^{ème} année demeure un vrai obstacle et une tâche difficile, précisément la conjugaison en temps composés. Dans cet aspect, nous avons choisi pour ce premier chapitre de vérifier notre première hypothèse qui suppose que la conjugaison en langue française serait complexe, même pour des apprenants natifs.

L'exploitation des données nous a permis de constater et de décrire les difficultés liées à la conjugaison en général et celle aux temps composés en particulier. Ces dernières sont relevées au niveau du choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir », ainsi qu'à la formulation du participe passé. Ces difficultés sont dues, d'une part, aux méthodologies

d'enseignement/apprentissage adoptées dans le système éducatif algérien, en matière de conjugaison ainsi que le statut actuel de la langue française en Algérie. Nous soulignons que ces deux paramètres sont les deux causes de l'échec. La langue française dans les années précédente jouissait d'un statut privilégié celui de « langue seconde » **FLS**.

Selon WALTER.H :

Le statut de la langue française fait référence à la place qu'occupe la langue française dans une société donnée, tant au niveau officiel que dans les domaines de la vie quotidienne, de la culture, de l'éducation et des échanges internationaux. Il peut englober des éléments tels que le statut juridique de la langue, sa reconnaissance comme langue officielle(...). Le statut de la langue française peut être le reflet des politiques linguistiques mises en place pour promouvoir et protéger la langue dans un contexte donné⁶.

P.MARTINEZ ajoute que : *«on parle parfois de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée, liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable⁷.»* Le statut de la langue française avait, alors, un impacte dans l'enseignement/apprentissage des apprenants et des locuteurs algériens. Celui-ci occupait une place très importante dans le transfert des connaissances et formait des locuteurs compétents en français.

Toutes les méthodologies adoptées jusque là dans l'enseignement du FLE, était plus efficaces et s'appuyait sur un enseignement direct et explicite. Le but de cet enseignement était d'enseigner de manière à ce que tous les apprenants maîtrisent les contenus des programmes et qu'ils soient capables d'appliquer leurs savoirs dans le plus grand nombre de contextes possibles, ce qui a produit des résultats observables et durables. Cependant, le statut de la langue française, est redéfini à l'école algérienne, il est passé du **FLS** au **FLE**, ainsi que sa méthodologie d'enseignement/apprentissage. Effectivement, le système éducatif algérien a connu ces dernières années une réforme méthodologique et une révision des programmes. Dans cette perspective, ATTATFA, D affirme que :

Le français devient langue étrangère et l'objectif visé est de rendre fonctionnel l'enseignement de cette langue beaucoup plus que d'assurer la maîtrise de l'outil linguistique, qui devient de plus en plus aléatoire à cause de différents facteurs (horaires réduits, classes surchargées, enseignants insuffisamment qualifiés pour la plupart)⁸

⁶ WALTER. H. (2003). La francophonie dans tous ses états. Robert Laffont

⁷ PIERRE .M, (1996) *La didactique des langues étrangères*, Paris. P 19

⁸ - ATTATFA, D. (jan /juin 1996) : « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français au secondaire », Revue El MOUBARRIZ N°7.

DUFEU.B signale, quant à lui, que :

La méthodologie, en didactiques des langues, désigne l'ensemble des démarches et des pratiques qui permettent de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle s'intéresse aux principes, aux techniques et aux outils qui structurent et guident l'action didactique dans le domaine des langues étrangères. la méthodologie constitue une réflexion théorique et pratique visant à améliorer la qualité de l'enseignement des langues en favorisant l'efficacité et la patience des pratiques pédagogiques⁹.

Le ministère a alors opté pour une nouvelle approche nommée «approche par compétence» **APC**, adoptée dans la conception des nouveaux programmes et manuels.

D'après Michel Carbonneau : « *la compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut faire suivant les situations* »¹⁰. De même, le programme et le manuel scolaire de la deuxième année moyenne ne sont pas riches en activités et exercices de conjugaison et montrent des désaccords avec ce qui devrait en principe être proposé.

Or, l'approche par compétence met l'accent sur la démonstration du savoir que sur le savoir lui-même, ainsi, elle est focalisée sur les compétences au détriment des connaissances approfondies. D'une part, les enseignants manquent de formation étant incapables d'installer des compétences en classe du FLE, en général, et en matière de conjugaison en particulier. D'autre part, ils ne disposent pas de pratiques efficaces et d'outils pédagogiques qui permettent la réalisation de la réussite. OECD affirme que :

L'approche par compétence met l'accent sur les compétences individuelles et les aptitudes spécifiques, ce qui peut rendre difficile la standardisation des programmes éducatifs. Cela peut entraîner une variabilité dans les résultats d'apprentissage et rendre difficile la comparaison des compétences entre différentes institutions ou systèmes éducatifs¹¹.

⁹ DUFEU, B. (2011). *Didactique des langues étrangères : 50ans d'histoire et de recherche*. Armand Colin.

¹⁰ - Carbonneau, M et Legendre, M-F. (2002) : « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *vie pédagogique*, n°123, avril –mai.

¹¹OECD (2012). *Definition and selection of competencies (DeSeCo) : Theoretical and conceptual foundation* OECD Publishing

M'HAND.A ajoute que :

(...) les enseignants sont persuadés que la réforme a été très mal gérée sur le terrain , qu'elle leur a été imposé , que personne n'a demandé leur avis , qu'on ne les a pas suffisamment formé pour travailler avec cette approche , que ceux à qui a confié l'élaboration des nouveaux programmes et manuel ont bâclé le travail (...).¹²

En guise de conclusion de ce chapitre, nous déduisons que les modifications pédagogique, méthodologique et le positionnement du français dans l'enseignement/apprentissage en Algérie, sont les facteurs principaux de la dégradation du niveau des apprenants en matière de conjugaison.

¹²AMMOUDEN.M'hand, « L'approche par compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », Revue Multilinguales, V : 06 N° : 2, 2018, pp. 117-147

**Chapitre II : Expérimentation avec
Une démarche implicite**

Introduction du chapitre

Tenant compte des résultats que nous avons obtenus, lors, de notre pré-enquête, nous consacrons ce deuxième chapitre à vérifier notre deux hypothèses qui prétendent que les difficultés pourraient être à l'origine d'un embrouillement entre les deux langues acquises par les apprenants (la langue arabe, et le français langue étrangère), et que l'enseignement de la conjugaison se ferait sans avoir recours à une démarche explicite de règles à apprendre parfois par cœur. Et analyser les résultats de notre première expérimentation que nous avons menée avec le même public déjà écrit. Dans cette optique et dans le présent chapitre nous allons présenter d'une part, le déroulement de l'expérimentation, l'outil d'investigation, le corpus, et la méthode d'analyse. D'autre part nous passerons à l'analyse et l'interprétation des résultats auxquels nous avons abouti.

Notre objectif est, de recenser dans un premier temps les erreurs commises par les apprenants-échantillons en matière de conjugaison en temps composé et dans un second temps nous nous intéressons à déterminer la nature et la source de ces erreurs. L'objectif majeur de cette expérimentation est de souligner les inconvénients de la démarche dite implicite utilisée par le système éducatif algérien en matière de conjugaison.

1-Déroulement de l'expérimentation

Pour la réalisation de ce mémoire, nous avons choisi de mener une expérimentation auprès de nos soixante-dix (70) apprenants par le biais de plusieurs exercices de conjugaison tout en gardant la démarche implicite de l'enseignant des deux classes représentant deux établissements scolaires du cycle moyen de la wilaya de Ain-Temouchent. Après avoir contacté les directeurs des deux établissements qui nous ont accueilli cordialement et faciliter l'accès à la classe, puis nous avons contacté les deux enseignants de la langue française Monsieur Imad et Madame CHIKER, en leur expliquant bien évidemment nos objectifs de recherche. Pour ce faire ils ont accepté de nous recevoir dans des séances de conjugaison en vue de les mener par la suite. Les quatre séances auxquelles nous avons assisté avec les enseignants des deux établissements concernant notre objet de recherche.

Les deux premières séances sont consacrées à l'observation de classe, dans le but de noter tous les informations qui nous intéressent pour pouvoir dégager les difficultés de conjugaison rencontrés par les apprenants. Les enseignants sont commencé, tous les deux, leur leçon à l'aide des deux supports pédagogiques comme le manuel scolaire et la fiche pédagogique, selon Jean-Pierre CUQ :

La fiche pédagogique est un document qui permet à l'enseignant de planifier et de structurer une séquence d'enseignement, en organisant les activités d'apprentissage autour d'objectifs pédagogiques précis. Elle contient des informations sur les tâches à réaliser, les supports à utiliser, les objectifs visés, les stratégies d'enseignement et d'évaluation, ainsi que sur les compétences langagières sollicitées¹³.

Dans un premiers temps l'enseignant a commencé par écrire au tableau un petit texte narratif tout en respectant le programme proposé pour la 2^{ème} année moyenne, en demandant à ses apprenants de souligner les verbes conjugués au temps composé ainsi que d'encadrer l'auxiliaire et entourer le participe passé du verbe. Dans un second temps, l'enseignant a écrit un tableau à quatre colonnes, et a mentionné quelques verbes pour demander à ses élèves de compléter les autres colonnes par : l'infinitif du participe passé, le groupe, le participe passé du verbe et le temps de conjugaison. Les apprenants passent un par un pour effectuer l'exercice donné par l'enseignant. Après cela, l'enseignant est passé au cœur de sa leçon avec des explications profondes à propos de la conjugaison des temps composés. L'enseignant a fini son cours par la dernière étape appelée « à retenir » avec une révision générale de toutes ses explications données durant le cours. Nous avons remercié infiniment les deux enseignants tout en fixant un deuxième rendez-vous pour effectuer l'expérimentation du troisième chapitre.

À la suite de notre présence à deux séances d'observation, nous avons constaté qu'effectivement les apprenants de la deuxième année moyenne confrontent des difficultés concernant la conjugaison des temps composés (passé composé et plus-que-parfait) en ce qui concerne la confusion entre l'auxiliaire être et avoir, la formation de ces temps et des participes passés. Nous avons observé Dans un premier temps que les élèves ne savent pas quel auxiliaire utiliser avec certain verbes. Ils ne connaissent pas, également, la formation des temps composés, ainsi qu'ils ne maîtrisent pas les temps simple, présent de l'indicatif et celle de l'imparfait pour pouvoir conjuguer les deux auxiliaires.

¹³CUQ Jean-Pierre (2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Clé international. P. 195-196.

Concernant les accords avec le participe passé : la majorité des apprenants ont du mal à accorder le participe passé avec le sujet, de plus ils ne maîtrisent pas la formation des participes passés avec les verbes irréguliers et pronominaux. Dans un second temps, nous avons remarqué que les deux enseignants avec lesquels nous avons travaillé n'ont pas suffisamment insisté sur le choix de l'auxiliaire. Ils se sont concentrés sur la formation du participe passé, alors que, le participe est une règle à apprendre par cœur pour les différents groupes des verbes réguliers et irréguliers.

De plus ils n'abordent souvent pas la règle des verbes pronominaux dans leur explication des temps composés. Raison pour laquelle l'approche implicite adoptée par les deux enseignants ne fournit pas d'explication des règles de conjugaison, ce qui rend l'apprentissage des temps composés plus difficile pour nos apprenants-échantillons. Jean-Pierre CUQ, définit l'approche implicite comme étant :

Une méthode d'enseignement qui ne donne pas de règles explicites, mais qui repose sur l'exposition répétée à la langue et à des exemples de l'utilisation correcte de la compétence, en faisant appel aux processus naturels de l'apprentissage. Cette approche permet aux apprenants de développer une connaissance intuitive de la langue¹⁴.

2- Descriptions des outils didactiques mis en œuvre

Après avoir consacré deux séances d'observation à la présence des deux enseignants, nous avons mené deux autres séances à leur place en utilisant notre premier outil didactique fabriqué construit par nous-mêmes, est composé de six exercices d'entraînement sur la conjugaison au temps composé (passé composé et plus-que-parfait). Selon le dictionnaire LAROUSSE « *l'exercice est un problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours.*¹⁵ »

Le deuxième outil que nous avons mis en œuvre est un outil institutionnel imposé par le système éducatif qui est la taxonomie de BLOOM¹⁶, avec laquelle nous avons donné la consigne des exercices. Notre objectif était de ramasser notre corpus à la fin de la séance pour mener à bien notre analyse et interprétation.

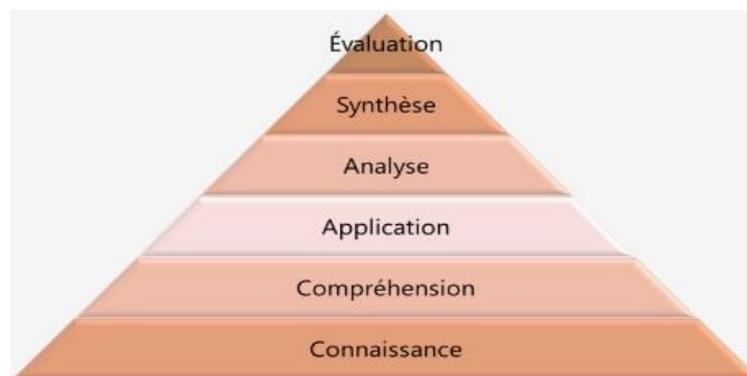
¹⁴CUQ Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international. P.90.

¹⁵Le dictionnaire LAROUSSE en ligne.

¹⁶BLOOM Benjamin, est un psychologue américain spécialisé en pédagogie. Il était également professeur, chercheur, éditeur littéraire et examinateur en éducation. Il est surtout connu pour ses importantes contributions au classement des objectifs pédagogiques et pour sa taxonomie de Bloom.

Cette taxonomie est un classement des objectifs d'apprentissage en différents niveaux de complexité. Elle se compose de six niveaux allant du plus simple au plus complexe, chaque niveau cognitif requiert les capacités et les habiletés intellectuelles développées dans les niveaux inférieures.

La taxonomie de Benjamin BLOOM fait référence à un ordre hiérarchique des compétences cognitives qui est utilisé par les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves. La séquence d'apprentissage doit normalement aller du niveau d'activité d'apprentissage le plus simple vers le plus complexe. Pour cela la consigne des exercices que nous avons proposés aux apprenants allant du plus simple au plus complexe selon la pyramide qui englobe les six niveaux principaux des objectifs éducationnels. Voici les six niveaux :



La pyramide de BLOOM

2-1 Description du corpus

Après les deux séances dans lesquelles nous avons distribué les exercices, nous avons recueilli un corpus de soixante-dix (70) copies avec des exercices réalisés par les apprenants en vue d'une analyse et interprétation. Le corpus était sous forme de six parties, chacune contenant cinq phrases. Les trois premières parties concernent trois exercices sur le passé composé, avec des consignes différentes :

Exo 01: « Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivante ? »

Exo 02: « Soulignez la forme correcte du verbes ? »

Exo 03: « Complétez par l'auxiliaire être ou avoir ? »

Les trois parties sont consacrées au plus-que-parfait avec trois consignes différentes :

Ex04: « Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes ? »

Ex 05 : « Conjuguez les verbes entre parenthèses au passe compose ? »

Ex 06 : « Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrases ci-dessous ? »

Notre but à travers ces exercices c'est de chercher d'une part les sources des erreurs commises par les apprenants-échantillons, d'autre part de souligner les inconvénients et les avantages de la démarche que nous avons adopté.

3-Méthode d'analyse des données

Pour mener à bien ce deuxième chapitre, nous avons opté pour la méthode analytique quantitative, par le biais de l'approche de l'analyse des erreurs. BESSE et PROQUIER soulignent que : « *l'analyse des erreurs est une méthode qui permet d'étudier les productions linguistiques des apprenants pour identifier les écarts avec la norme de la langue cible, en comprendre les causes et envisager des solutions pour y remédier*¹⁷ ». Nous avons commencé par catégoriser les erreurs et les analyser afin de détecter et de déterminer les sources de ces erreurs, par le biais de plusieurs tableaux et des diagrammes qui vont nous faciliter l'analyse et l'interprétation des données.

4-Les inconvénients de la démarche implicite

L'enseignement/apprentissages de la grammaire en général, et de la conjugaison des temps composés en particulier. Ces dernières années, les enseignants ont souvent privilégié l'approche implicite dans l'enseignement des règles de conjugaison, même si cette méthode présente de nombreux inconvénients. Richard E. MAYER avance, certain inconvénients de cette démarche :

Lorsque les connaissances sont acquises de manière implicite, les apprenants peuvent avoir du mal à transférer ces connaissances vers de nouvelles situations, car ils n'ont pas développé une compréhension claire des principes sous-jacents (...) Lorsque les apprenants sont laissés seuls pour découvrir des principes sans aucune guidance, ils peuvent se concentrer sur des détails non pertinents ou développer des interprétations erronées, ce qui nuit à leur compréhension (...) L'apprentissage implicite, sans la guidance nécessaire, peut entraîner une surcharge cognitive pour les apprenants, car ils doivent investir des efforts cognitifs supplémentaires pour organiser et intégrer les informations de manière efficace¹⁸.

5- Analyse du corpus et interprétation des résultats

Dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, les erreurs sont inévitables pour les apprenants, donc l'erreur représente un moyen pertinent qu'ils utilisent pour acquérir une langue.

¹⁷BESSE Henri et PROQUIER Robert. (2005). « *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* ». CLE International. P.37.

¹⁸MAYER, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed., pp. 43-71). Cambridge University Press.

Selon Jean-Pierre ASTOLFI :

L'erreur est l'indice et la manifestation de la difficulté, c'est-à-dire de l'effort cognitif que déploie un sujet pour résoudre un problème, atteindre un but, satisfaire une intention, une motivation, une exigence. En d'autres termes, l'erreur témoigne d'un processus en cours, qui mérite d'être analysé, compris, accompagné. Elle n'a rien d'un accident, d'une faute, d'une sanction d'une maladie. Elle est un symptôme, un signe, un repère, un instrument, une ressource de l'apprentissage.¹⁹

Dans ce chapitre, nous avons opté pour la méthode déductive implicite dans nos exercices de conjugaisons aux temps composés, dans l'objectif d'installer des compétences chez les apprenants-échantillons, sans pour autant appliquer les règles de conjugaison de façon claire et précise. Cette méthode est imposée par le système éducatif algérien. A. REBOULET affirme que : « *la démarche déductive c'est d'abord la règle, en caractère gras, ou encadrée à apprendre par cœur, puis l'exemple, illustrant docilement la règle, et enfin les exercices où les élèves doivent appliquer la règle afin de montrer qu'ils l'ont bien comprise* ²⁰ ».

5-1 Analyse du corpus

Exercice 01

Puisque nous nous sommes référées à la taxonomie de BLOOM pour cet exercice, nous avons donné la consigne de l'exercice avec le verbe « entourer » qui correspondait exactement au premier niveau la connaissance, le verbe entourer est un verbe qui a permis aux apprenants-échantillon de reconnaître des informations de façon basique, également, sont capables de les mémoriser et les rappeler facilement. L'objectif de cet exercice était de savoir si les apprenants sont capables de reconnaître l'auxiliaire être par rapport à l'auxiliaire avoir, pré requis que les apprenants sont censés avoir déjà étudié.

Consigne : « *Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivantes ?* »

1. Nous sommes/avons donné des livres à la bibliothèque.
2. Vous êtes/avez revenu (s)-(es) hier soir.
3. Tu es/as passé (e) voir tes grands parents.
4. Elle est/a arrivé (e) en Espagne.
5. Ils sont/ont menti pour ne pas être punis.

¹⁹ASTOLFI Jean-Pierre (1992). « *L'erreur, un moyen pour enseigner* ». Paris: ESF éditeur

²⁰REBOULET. A, *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, 1971

D'après Jacques TARDIF : « la consigne est l'ensemble des indications données à un apprenant pour réaliser une tâche ou accomplir une action, qu'il s'agisse d'une consigne écrite, orale ou gestuelle²¹ ». Quant à la tâche pédagogique, selon Jean-Pierre-Cuq la définit comme étant : « un exercice ou une activité proposée à l'apprenant pour mettre en œuvre les connaissances, les compétences ou les savoir-faire qu'il a acquis ou qu'il est en train d'acquérir. »²²

Présentation des résultats

	phrases	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Ph 2	10/43	23,26%	33/43	76,74%
	Ph 3	11/43	25,58%	32/43	74,42%
	Ph4	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Ph 5	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Total	12/43	27,91%	31/43	72,09%
Classe B	Ph 1	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Ph 2	10/27	37,04%	17/27	62,96%
	Ph 3	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Ph 4	07/27	25,93%	20/27	74,07%
	Ph 5	10/27	37,04%	17/27	62,96%
	Total	09/27	33,33%	18/27	66,67%
Résultat final	21/70	30%	49/70	70%	

Tableau 01 : résultats de l'exercice portant sur la distinction entre le choix de l'auxiliaire

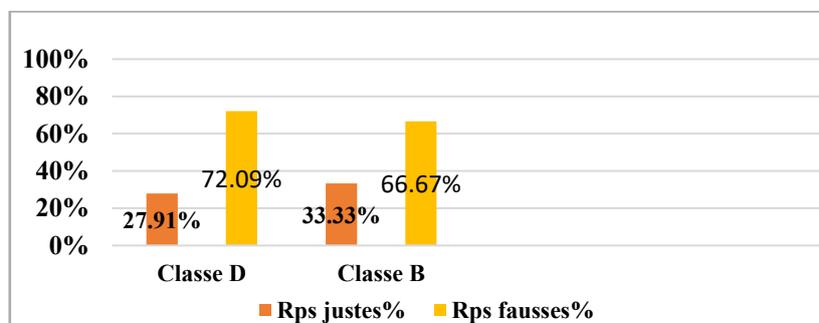


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le tableau comporte les résultats portant sur le choix de l'auxiliaire être et avoir aux temps composés. Ils nous montrent que quarante-neuf apprenants (49) sur soixante-dix (70) ont fait l'erreur de choisir l'auxiliaire incorrect « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » et inversement pour les participes passés, tels que « être donné, être menti, avoir revenu, avoir passé et avoir arrivée », avec un taux d'échec de 70%.

²¹TARDIF Jacques (2006). « L'évaluation des compétences ». Montréal : CHENELIERE Éducation, P.86.

²² CUQ-Jean-Pierre (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Didier, P. 267-270

La première classe avec 72,09%, pour la deuxième 66,67%. Par conséquent, vingt-et-un (21) apprenants, ont fait le bon choix de l'auxiliaire avec un taux de réussite de 30%. Les deux classes ont également des taux de réussites distincts, avec 27,91% pour la classe « D » et 33,33% pour la classe « B ». Le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Résultat final	RpsJ	%	RpsF	%
	21/70	30%	49/70	70%

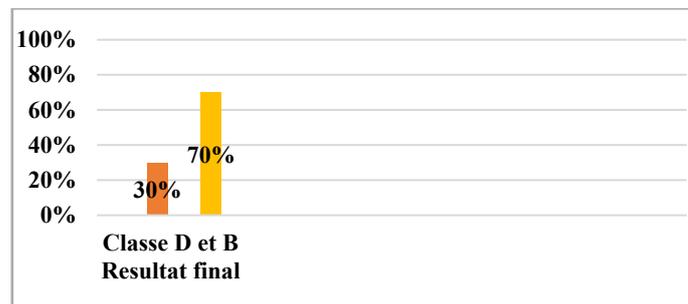


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

Nous pouvons donc attribuer ces erreurs au fait que les apprenants manquent de compétences en matière de conjugaison, car qu'ils ne disposent pas d'un temps suffisant de pratique, en classe et à la maison, vu les exercices figurant dans le manuel scolaire en la dite matière. Cela les a amenés à hésiter sur le choix de l'auxiliaire à transcrire, surtout si ce choix d'auxiliaire n'a pas été explicitement enseigné.

De plus, nous référons la source de ces erreurs au fait que les apprenants n'apprennent pas les règles de conjugaison par cœur. Pourtant la règle de conjugaison est une norme scientifique qui ne change pas. Gérard DE VECCHI souligne que : « *les règles de conjugaison sont les règles qui régissent la formation des formes verbales (temps, modes, personne) à partir de la racine verbale et des désinences qui les caractérisent* ²³ ». L'auxiliaire « être », par exemple, s'emploie avec les verbes intransitifs qui expriment un changement d'état tels que (paraître, sembler, demeurer, rester) ou un mouvement comme (je suis passé, monté, retourné, parti).

²³DE VECCHI Gérard.(2006) Grammaire à l'école. Retz. P.87

Quant à « l'auxiliaire avoir », il s'emploie avec la plupart des verbes transitifs direct et indirect. Comme le montre Maurice GREVISSE :

Un verbe est transitif s'il admet un complément d'objet direct(COD) sans préposition. Un verbe est intransitif s'il n'admet pas de COD sans préposition. Les verbes transitifs directs s'emploient avec un complément direct sans préposition et qui désignent une action qui porte directement sur un objet. Les verbes transitifs indirects sont les verbes qui s'emploient avec un complément indirect précédé d'une préposition. Le complément d'objet indirect (COI) répond aux questions à qui ?, de qui ?, à quoi ?, de quoi ? et il est introduit par une préposition²⁴

Exercice 02

Nous avons donné précédemment l'exercice qui va avec le premier étage, qui est le verbe « entourer ». C'est pourquoi ce deuxième exercice nous l'avons abordé avec le verbe souligner toujours en relation avec le deuxième niveau de la taxonomie de BLOOM celui de la compréhension. À ce niveau l'apprenant démontre sa capacité de comprendre l'information et à expliquer ce qu'elle signifie. Cette phase aide les apprenants à retenir l'information plus efficacement et à l'appliquer dans des situations pratiques. Cet exercice a pour objet de voir si les apprenants savent accorder correctement le participe passé du verbe de la phrase avec le sujet.

Consigne : « *Soulignez la forme correcte du verbe ?* »

1. Elle est arrivé/arrivée.
2. Nous sommes des filles, nous sommes monté/montés/montées.
3. Ils sont descendus/descendues/descendu.
4. Il est allé/allée/allées.
5. Elles sont entrées/entré/entrés.

²⁴ MAURICE Grevisse. (2011) *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Édition de Boeck supérieur.

Présentation des résultats

	Les phrases	Rps j	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	12 /43	27,91%	31/43	72,09%
	Ph 2	14/43	32,56%	29/43	67,44%
	Ph 3	15/43	34,88%	28/43	65,12%
	Ph4	11/43	25,58%	32/43	74,42%
	Ph 5	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Total	13/43	30,23%	30/43	69,77%
Classe B	Ph 1	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Ph 2	05/27	18,52%	22/27	81,48%
	Ph 3	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Ph 4	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 5	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Total	07/27	25,93%	20/27	74,07%
Résultat final		20/70	28,57%	50/70	71,43%

Tableau 02 : résultats concernant l'accord en genre et nombre du sujet et du participe passé.

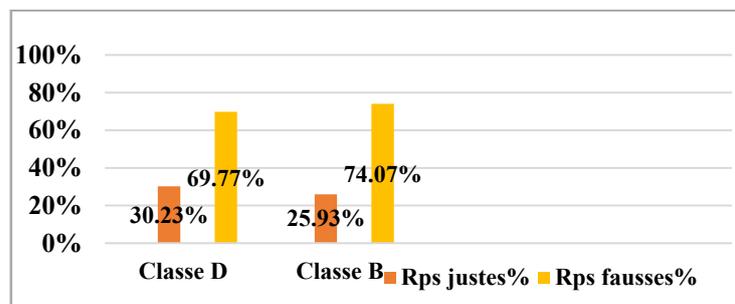


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous observons à travers les résultats indiqués dans le tableau que les apprenants dans les deux classes ont majoritairement échoué le choix de la forme correcte du participe passé. En effet, les résultats aux quels nous avons abouti pour cet exercice, indique un taux d'échec de 71,43% représentant cinquante (50) apprenants, n'ont pas su accorder correctement le participe passé des verbes «arriver», «monter», «descendre», «aller» et «entrer» en genre et en nombre. Les taux d'échec des deux classes sont différents, la classe D présente un taux d'échec de 69,77%, tandis que, la classe B a un taux d'échec de 74,07%. En revanche, un pourcentage de réussite de 28,57% représentant vingt (20) apprenants ont fait l'accord correct en genre et nombre. Les deux classes en un taux de réussite différents, avec 30,3% pour la classe D, et de 25,93% pour la classe B. Le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Resultat final	Rps j	%	Rps F	%
	20/70	28,57%	50/70	71,43%

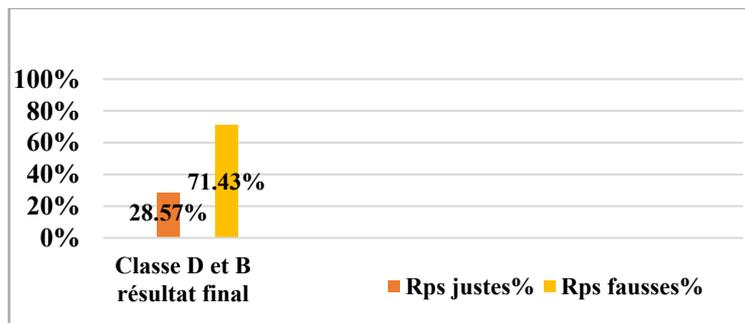


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

D'après l'analyse des résultats de l'exercice, nous avons remarqué que certains apprenants ont réussi à faire l'accord en genre pour les participes passés « arrivé », « monté » et « entré » avec un sujet féminin en ajoutant un « e », par contre, certains d'autres ne se sont pas parvenues à le faire correctement, bien qu'elle ont compris la règle de grammaire. En outre, nous avons remarqué l'erreur que la majorité des apprenants ont accordé le participe passé « allé » en ajoutant à la fois un « e » et un « s » au sujet qui est masculin singulier.

Ces erreurs soulignent que les apprenants ne savent employer les marques du genre et du nombre que doit prendre le participe passé. Nous pouvons dire aussi que ces erreurs découlent au fait que les apprenants ne connaissent pas la règle de la notion de l'accord du participe passé lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire « être ». De même, les programmes scolaire sont insuffisant c'est à-dire, n'ont pas fourni des explications détaillées sur les règles d'accord du participe passé avec le sujet, effectivement, les programmes se limitent à donner des règles générales sans pour autant, entrer dans les détails de chaque situation. Cette lacune peut provoquer des erreurs chez les apprenants lorsqu'ils se mettent en pratique.

HANSE et BLAMPAIN avancent que : « *le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct, si celui-ci est placé avant le verbe. En revanche avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe*²⁵ ».

²⁵BLAMPAIN Daniel et HANSE, Joseph *Nouveau dictionnaire des difficultés du français modern*. P.464

Exercice 03

Nous abordons ce troisième exercice selon la taxonomie de BLOOM, avec le verbe « compléter » en correspondance avec le niveau d'application. Cette phase sert à appliquer les connaissances et la compréhension antérieures. C'est-à-dire les apprenants à ce niveau prennent les informations qu'ils ont acquises dans les niveaux précédents et de l'appliquer pour résoudre des problèmes ou pour accomplir une tâche spécifique. Cet exercice a pour objectif de connaître si les apprenants choisissent et emploient le bon auxiliaire.

Consigne : « Complétez par l'auxiliaire être ou avoir ? »

1. Mes cousines venues me visiter pendant les vacances.
2. Cette femme morte subitement.
3. Julie, tu arrivée en retard.
4. Nous mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire.
5. Je l' reconnu quand je l' rencontré.

Présentation des résultats

	Les phrases	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	12 /43	27,91%	31/43	72,09%
	Ph 2	14/43	32,56%	29/43	67,44%
	Ph 3	15/43	34,88%	28/43	65,12%
	Ph4	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Ph 5	16/43	37,21%	27/43	62,79%
	Total	14/43	32,56%	29/43	67,44%
Classe B	Ph 1	01/27	3,70%	26/27	96,30%
	Ph 2	04/27	14,81%	23/27	85,19%
	Ph 3	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Ph 4	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 5	05/27	18,52%	22/27	81,48%
	Total	05/27	18,52%	22/27	81,48%
Résultat final		19/70	27,14%	51/70	72,86 %

Tableau 03 : résultats de l'exercice à propos du choix de l'auxiliaire

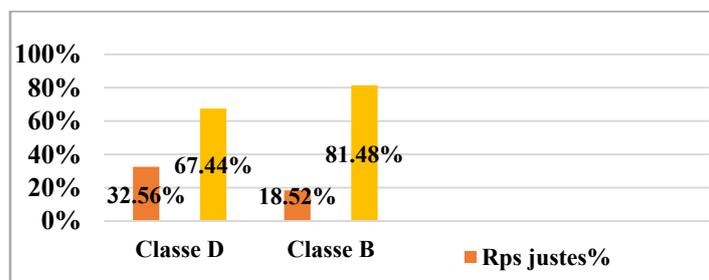


Figure illustrant les résultats

Commentaire

De la lecture de ce tableau nous constatons que les apprenants ne savent pas comment employer les auxiliaire être et avoir. Sur la totalité de soixante-dix (70) apprenants, les résultats indiquent que cinquante-et-un (51) ont échoué à choisir l'auxiliaire adéquat, avec une proportion d'échec de 72,86%.

Les résultats montrent que les deux classes présentent des taux d'échecs différents, avec 67,44% pour la classe D et 81,48% pour la classe B. Tandis que, dix-neuf (19) apprenants, uniquement, ont réussi le bon choix avec un taux de réussite de 27,14%. Les taux de réussite de 32,56% pour la classe D et de 18,52% pour la classe B. Le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Résultat final	Rps J	%	Rps F
	19/70	27,14%	51/70

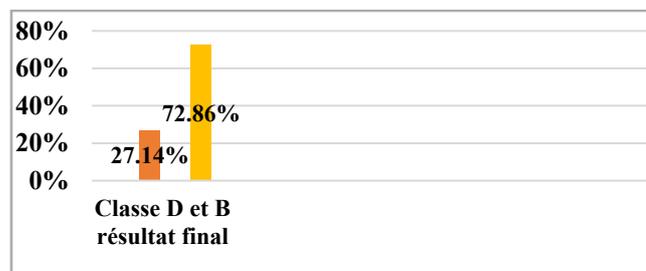


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

Nous avons remarqué concernant cet exercice que soixante-dix (70) apprenants ont mal compris la question alors que nous la leur avons bien expliquée. Nous avons trouvé, également, des apprenants qui n'ont pas conjugué l'auxiliaire, ils l'ont mis à l'infinitif mais avec un mauvais choix de l'auxiliaire. Ces résultats soulignent que la source de ces erreurs, est due au phénomène de l'interférence morphosyntaxique venant de la première langue de scolarisation qui est l'arabe standard. Robert GALISSON définit l'interférence morphosyntaxique comme étant : « *l'impact de la structure grammaticale de la langue maternelle sur la production de la langue étrangère* ²⁶ ».

Les apprenants arabophones ont souvent tendance à se référer à leur langue maternelle qui est le dialecte témouchentois pour trouver des équivalents en arabe standard, par contre pour passer de cette dernière vers le FLE, il n'existent pas des passerelles

²⁶ GALISSON Robert. (1970). *La linguistique appliquée*. Paris : Hachette. P. 62

équivalentes possibles, lorsqu'ils s'agit de choisir un auxiliaire pour former des temps composés, par exemple, pour exprimer une action passée comme « j'ai mangé, je suis venu, je suis arrivé ou j'ai reconnu », les apprenants se réfèrent à la phrase équivalente en arabe : انا اكلت، انا جئت، انا وصلت، انا قابلت. Par conséquent, le passage de l'arabe vers le français ne peut susciter que des difficultés. Parce que la conjugaison en arabe n'est pas compatible avec celle du français en ce qu'elle ne possède pas de temps composé ni d'auxiliaire.

Par exemple, en arabe, pour exprimer une action passée avec le verbe « terminer », nous utilisons simplement le verbe conjugué au « Madi » « انهيت ». En français, en revanche, nous utilisons l'auxiliaire avoir conjugué au passé composé et le participe passé du verbe « terminer » ce qui donne « j'ai terminé ». Donc cette différence entre les règles et les structures entre les deux langues poussent les apprenants algériens à commettre des erreurs.

Tableau récapitulatif des réponses justes et fausses sur le passé composé

	Exercice	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Exo 1	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Exo 2	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Exo 3	14/43	32,56%	29/43	67,44%
	Total	13.00	30,23%	30.00	69,77%
Classe B	Exo 1	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Exo 2	07/27	25,93%	20/27	74,07%
	Exo 3	05/27	18,52%	22/27	81,48%
	Total	07.00	25,93%	20.00	74,07%
	Résultats final	20/70	28,57%	50/70	71,42%

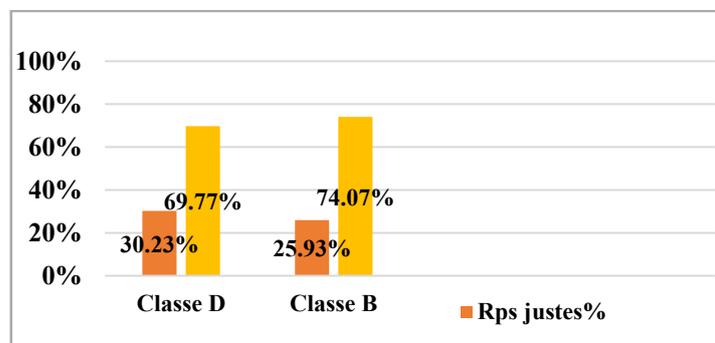


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le tableau ci-dessus présente le bilan général sur le choix de l'auxiliaire et l'accord du

participe passé pour l'ensemble des exercices un(01), deux(02) et trois(03) pour les deux classes. Les résultats nous montrent que la première classe a obtenu un taux de réussite de 30,23% et un taux d'échec de 69,77% par rapport à la deuxième classe, qui a eu un taux de réussite de 25,93%, et un taux d'échec de 74,07%. Les résultats finaux de notre première expérimentation de classe révèlent la réussite avec 28,57%, et l'échec avec 71,42%.

Résultat	Rps J	%	Rps F	%
final	20/70	28,57%	50/70	71,42%

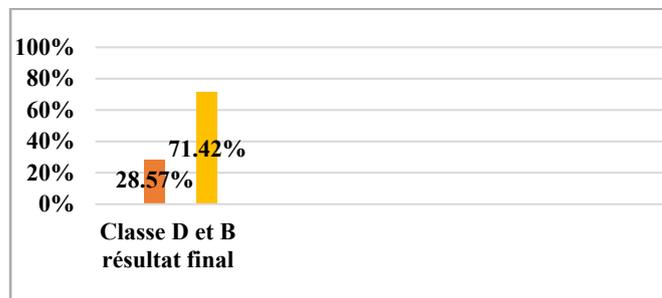


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

Les données suggèrent que les apprenants des deux classes ont commis les mêmes erreurs avec des taux d'échec différents à cause des raisons pédagogiques, sociales et familiales déjà citées auparavant.

Exercice 04

L'exercice que nous avons précédemment proposé aux apprenants-échantillons est en rapport avec le troisième étage, impliquant le verbe « compléter ». Ce quatrième exercice qui est avec le verbe ajouté repose sur le quatrième étage de la taxonomie de BLOOM celui de l'analyse. Ce niveau concentre sur la capacité de l'apprenant à examiner l'information en profondeur et à en tirer des conclusions générales. Le niveau d'analyse encourage les apprenants à penser de manière critique et à utiliser des compétences d'analyse plus avancées, cela les aider à mieux comprendre les informations, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions plus éclairées. L'objectif de cet exercice est de vérifier si les élèves maîtrisent la formulation du participe passé.

Consigne : « Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes ? »

1. Ils avaient.....(voler) le vélo de mon frère.
2. Les enfants étaient.....(sortir) sans ma permission.

3. Nous étions.....(tomber) malades.
4. Elle était.....(partir) en Angleterre.
5. J'avais.....(prendre) mon petit-déjeuner avant de partir.

Présentation des résultats

	Phrases	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	15/43	34,88%	28/43	65,12%
	Ph 2	11/43	25,58%	32/43	74,42%
	Ph 3	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Ph 4	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Ph 5	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Total	13/43	30,23%	30/43	69,77%
Classe B	Ph 1	13/27	48,15%	14/27	51,85%
	Ph 2	07/27	25,93%	20/27	74,07%
	Ph 3	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Ph 4	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Ph 5	07/27	25,93%	20/27	74,07%
	Total	09/27	33,33%	18/27	66,67%
Résultats	22/70	31,43%	48/70	68,57%	

Tableau 04 : résultats de l'exercice concernant la formation du participe passé

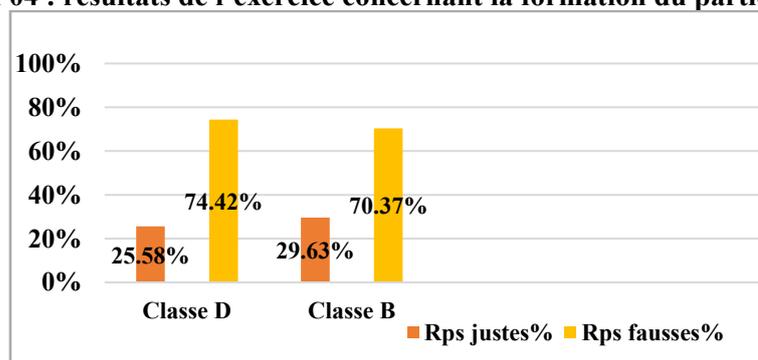


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À travers les données obtenues, nous constatons que la plupart des élèves éprouvent des difficultés dans la morphologie du participe passé et son accord avec le sujet auquel il se rapporte. Nous avons atteint le résultat que sur soixante-dix (70) apprenants, quarante-huit (48) ont mal appliqué la règle de la formation du participe passé des verbes du premier groupe «**voler, tomber**» et du troisième groupe «**sortir, partir et prendre**» avec un pourcentage d'échec de 68,57%. Les deux classes présentent des taux d'échecs différents, avec un pourcentage d'échec de 69,77% pour la classe D, et de 66,67% pour la classe B. Toutefois, les vingt-deux (22) autres apprenants ont réussi à former correctement le participe passé du verbe, ce qui correspond à un taux de réussite de 31,43%. Le taux de

réussite avec un pourcentage de réussite de 30,23% pour la classe D et de 33,33% pour la classe B. Le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Résultats final	Rps J	%	Rps F	%
	22/70	31,43%	48/70	68,57%

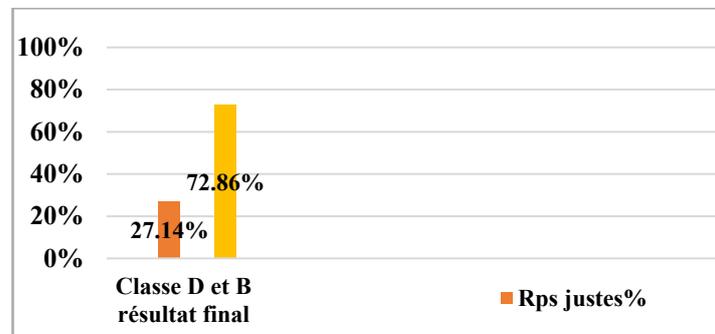


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

Nous observons dans la première phrase que malgré l'emploi de l'auxiliaire « avoir » la moitié de la classe a accordée le participe passé du verbe en nombre « voler » avec le sujet. Et pour les autres phrases la grande majorité des apprenants ont commis des erreurs à la fois dans la formulation du participe passé et dans l'accord avec l'auxiliaire « être ».

Nous constatons donc que les apprenants ont tendance à appliquer de manière généralisée la règles d'accord du participe passé construit avec l'auxiliaire « avoir » qui reste invariable. De même, nos apprenants-échantillons ont échoué la formulation du participe passé des verbes irréguliers, parce que cette notion n'existe pas en leur langue de référence, l'arabe standard. Ces difficultés s'expliquent également par d'autres raisons. Parmi celles-ci, la complexité de la conjugaison des verbes irréguliers, de plus, le manque d'attention des apprenants lors de leur acte d'apprentissage.

Ainsi que, la non maîtrise des règles des verbes régulier et irrégulier. De plus, le manque de clartés des enseignants dans leurs explications concernant la conjugaison aux temps composés. GREVISSE et GOOSSE disent que : « *la formation du participe passé en français est complexe en raison de la variété des verbes irréguliers et de leurs formes spécifiques* ²⁷ ».

²⁷ GREVISSE Maurice et GOOSSE André. (2008), *Le Bon Usage : grammaire française*, 14^e Edition, De Boeck Supérieur. P.911.

Exercice 05

Nous abordons cet exercice en relation avec la taxonomie de BLOOM et nous le présentons selon le niveau de synthèse, en utilisant le verbe « conjuguer » dans la consigne. Cette tâche permet aux apprenants de combiner l'information qu'ils ont apprise pour créer quelque chose de nouveau et d'original. Ce palier aide les apprenants à développer leur créativité et leur capacité à résoudre des problèmes. Cet exercice vise à déterminer si les apprenants ont une bonne compréhension de la formulation du plus-que-parfait.

Consigne : « Conjuguez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait ? »

1. Ce cycliste.....(arriver) bien avant nous.
2. Il.....(grossir) d'un kilo en un an.
3. Elle s'.....(se réveiller) tôt le matin.
4. Ils.....(commencer) a étudier pour l'examen
5. Nous nous(se sentir) mieux après avoir pris un médicament.

Présentation des résultats

	Phrases	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	10/43	23,26%	33/43	76,74%
	Ph 2	09/43	20,93%	34/43	79,06%
	Ph 3	08/43	18,60%	35/43	81,40%
	Ph 4	10/43	23,26%	33/43	76,74%
	Ph 5	10/43	23,26%	33/43	76,74%
	Total	09/43	20,93%	34/43	79,07%
Classe B	Ph 1	07/27	25,92%	20/27	74,07%
	Ph 2	12/27	44,44%	15/27	55,56%
	Ph 3	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 4	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Ph 5	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Total	08/27	29,63%	19/27	70,37%
Résultats	17/70	24,29%	53/70	75,71%	

Tableau 05 : résultats de l'exercice portant sur la formation du plus que parfait

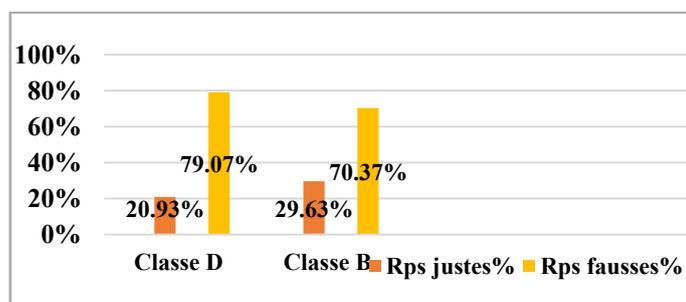


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Concernant les résultats présentés dans le tableau, nous remarquons que la majorité des apprenants ont eu des difficultés avec la formulation du plus que parfait. Selon Claudette CORNAIRE « *le plus-que-parfait est un temps du passé, qui exprime une action antérieure à une autre action déjà située dans le passé, il se forme à partir de l'imparfait de l'auxiliaire avoir ou être, suivi du participes passé du verbe conjugué* »²⁸

Les résultats que nous avons obtenus nous démontrent que sur un total de soixante-dix apprenants (70), cinquante-trois (53) n'ont pas su former le plus-que-parfait, ce qui a entraîné un taux d'échec de 75,71%. Le taux d'échec de 79,07% pour la classe D et de 70,37% pour la classe B.

Cependant, un taux de réussite de 24,29% représentant une minorité de dix-sept (17) apprenants ayant réussi de former correctement le plus-que-parfait. Les pourcentages de réussites sont différents dans les deux classes, avec un pourcentage de 20,93% pour la classe D et de 29,63% pour la classe B. En outre nous observons qu'une grande majorité des apprenants soit environ 80% ont des difficultés à former le plus que parfait avec les verbes pronominaux car ces verbes ont une conjugaison spécifique au temps composé. Le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Résultats final	Rps J	%	Rps F	%
	17/70	24,29%	53/70	75,71%

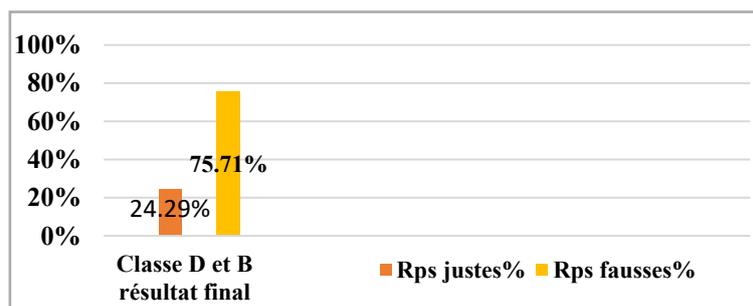


Figure illustrant les résultats finaux

²⁸CORNAIRE Claudette.(2006) *Grammaire expliquée du français* :Niveau intermédiaire. Hachette FLE. P.259.

Interprétation

Les données op citées révèlent que les apprenants- échantillons ont des difficultés à régir la formulation du « **plus que parfait** » avec des verbes pronominaux et non pronominaux. Selon le dictionnaire de linguistique, en français, sont définis comme : « *les verbes précédés d'un pronom réfléchi (se, me, te, nous, vous, se) de même personne que le sujet du verbe* ²⁹ ». Ces difficultés sont liées à la méthode de conjuguer des verbes en arabe que les apprenants ont l'habitude de faire. En effet, en arabe, la conjugaison au passé consiste simplement à ajouter la lettre (T, تاء المتكلم) à la fin du verbe pour indiquer le sujet. Par exemple, pour dire « je suis parti(e) ou j'ai écrit » en arabe, on dit respectivement « انا ذهبت، انا كتبت ». Ce qui rend la conjugaison française, en temps composés difficile pour les apprenants arabophones. En revanche, ces erreurs sont également liées à l'enseignement implicite des règles de conjugaison c'est-à-dire que les enseignants ne fournissent pas assez d'efforts pour installer des compétences en la matière en question. Jean-Pierre CUQ donne à l'enseignement implicite la définition suivante :

L'enseignement implicite de la conjugaison consiste à faire acquérir aux apprenants des connaissances sur les formes verbales en les plaçant dans des situations communicatives riches, variées et significatives, sans pour autant leur donner d'explication grammaticales explicites ni leur faire d'exercice de conjugaison mécaniques et répétitifs³⁰.

Exercice 06

L'exercice que nous avons auparavant proposé est en adéquation avec le cinquième étage et qui comprend le verbe « conjuguer ». Cet exercice nous l'abordons selon BLOOM avec le verbe « corriger » qui est compatible avec le dernier niveau d'évaluation. Cette dernière phase c'est le niveau le plus complexe et le plus stimulant sur le plan intellectuel. Au niveau d'évaluation, les apprenants doivent être capables d'évaluer l'information qu'ils ont acquise tout au long du processus d'apprentissage. Une activité d'apprentissage selon BLOOM voudrait que logiquement, on démarre sur une activité mobilisant des niveaux simples (reconnaitre et comprendre) et poursuive graduellement vers les niveaux plus complexes. Le but à travers cet exercice est de vérifier la compréhension des élèves.

²⁹ DUBOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique*, p. 383.

³⁰ CUQ Jean Pierre (2003) *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* 174

Consigne : « Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrases ci-dessous ? »

1. Nous étions dit beaucoup de bêtises.
2. La petite fille était né en Australie.
3. Elle avait savourée ma tarte au citron.
4. Mes voisins avaient partis tôt cette année-là.
5. J'avais chantée en anglais devant mes camarades.

Présentation des résultats

	Phrases	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Ph 1	12/43	27,90%	31/43	72,09%
	Ph 2	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Ph 3	10/43	23,26%	33/43	76,74%
	Ph4	11/43	25,58%	32/43	74,42%
	Ph 5	14/43	32,56%	29/43	67,44%
	Total	12/43	27,91%	31/43	72,09%
Classe B	Ph 1	05/27	18,52%	22/27	81,48%
	Ph 2	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 3	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 4	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Ph 5	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Total	06/27	22,22%	21/27	77,78%
Résultats	19/70	27,14%	52/70	74,29%	

Tableau 06 : résultats de l'exercice concernant le choix de l'auxiliaire et l'accord du verbe avec le sujet.

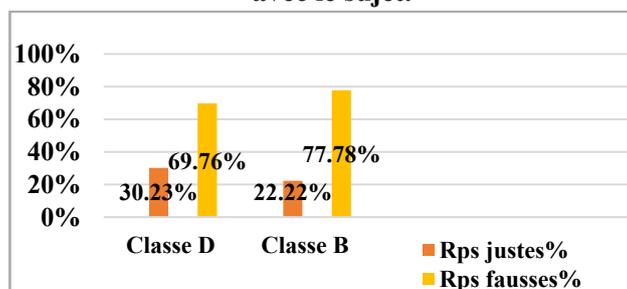


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Concernant cet exercice, nous avons recensé sur soixante-dix (70) apprenants, cinquante-deux (52) n'ont pas su corriger l'erreur à propos le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé, ce qui a provoqué un pourcentage d'échec de 74,29%. Les deux classes affichent un taux d'échec différents. 72,09% pour la classe D, et de 77,78% pour la classe B. Or, dix-neuf (19) apprenants, seuls, ont réussi à donner la réponse convenable, avec un taux de réussite de 27,14%. Les taux de réussite sont différents dans

Chapitre II : Expérimentation avec une démarche implicite

les deux classes, avec un taux de 30,23% dans la classe D, et de 22,22% dans la classe B. le diagramme ci-dessous présente clairement les résultats finaux de l'exercice.

Résultats final	Rps J	%	Rps F	%
	19/70	27,14%	52/70	74,29%

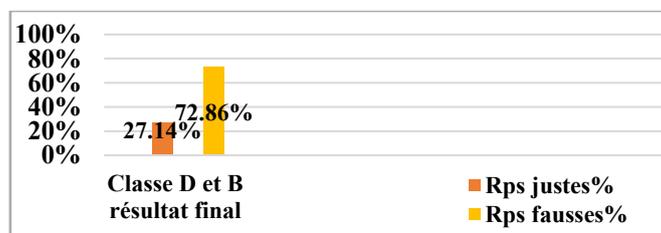


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

La troisième phrase est conçue pour piéger les apprenants dans le but de tester leur concentration lorsqu'ils conjuguent un verbe en temps composé, mais nous avons remarqué, que la majorité n'a pas perçus que la phrase était correctement écrite. De plus, certains d'entre eux ont eu des lacunes à identifier le verbe dans les phrases, et ont confondu entre les deux auxiliaires en question, ce qui les a amenés à faire des erreurs dans l'accord de l'auxiliaire « être » avec le sujet. Ces lacunes, sont dues au manque de maîtrise des règles grammaticales, ainsi qu'à la méthode d'enseignements implicitement adoptée. En outre, le programme scolaire de 2ème A.M ne propose pas suffisamment d'informations concernant l'accord en genre et en nombre du participe passé avec le sujet.

Tableau récapitulatif des réponses portant sur le plus que parfait

	Exercice	RpsJ	%	RpsF	%
Classe D	Exo 4	13/43	30,23%	30/43	69,77%
	Exo 5	09/43	20,93%	34/43	79,06%
	Exo 6	12/43	27,91%	31/43	72,09%
	Total	11/43	25,58%	32/43	74,42%
Classe B	Exo 4	09/27	33,33%	18/27	66,67%
	Exo 5	08/27	29,63%	19/27	70,37%
	Exo 6	06/27	22,22%	21/27	77,78%
	Total	08/27	29,63%	19/27	70,37%
Résultats final		19/70	27,14%	51/70	72,86%

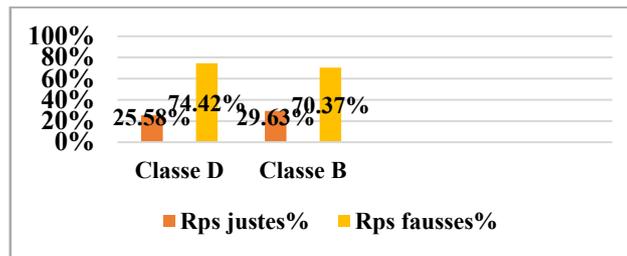


Figure illustrant les résultats

Commentaire

concernant la formulation du P.P au plus-que-parfait, le tableau indique que les résultats des trois exercices sont identiques pour les deux classe avec un taux de d'échec de 74,42% pour la classe « D » et de 70,37% pour la classe b ,présentant un taux d'échec global de 72,86%.

Résultat final	Rps J	%	Rps F	%
	19/70	27,14%	51/70	72,86%

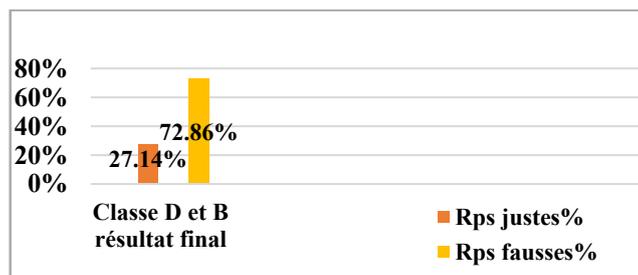


Figure illustrant les résultats finaux

Interprétation

Nous interprétons les données que la source de toutes les difficultés est due à la méthode implicite utilisée par les enseignants des deux classes. Cela veut dire qu'ils ne fournissent pas assez d'explications explicites afin d'aider les apprenants à conjuguer correctement leur verbes au P.Q.P. Ladite démarche présente, selon les résultats, certaines limites dans la conjugaison des temps composés. D'une part, elle généralise les règles de conjugaison et évite la mémorisation des détails de chaque forme spécifique. D'autre part, elle ne prend pas les exceptions et les irrégularités propres au plus-que-parfait. En effet, de nombreux verbes en langue française ont leur propre forme de conjugaison pour ce temps. Par ailleurs, la conjugaison du P.Q.P peut être une tâche complexe en raison des règles spécifiques et des exceptions qui lui sont associées.

De plus, la conjugaison de ce dernier, varie en fonction du groupe et de type de verbe utilisé. Les verbes réguliers et les verbes du 1^{er} groupe « er », par exemple, suivent la même forme, tels que, « j'avais chanté », « nous avons discuté ». Cependant, certains verbes irréguliers ont des formes particulières qui devraient être apprises, par exemple « j'avais été », « j'avais eu », et « j'avais vécu ». Toutes ces exceptions et formes distinctes rendent l'apprentissage de la conjugaison au temps composé plus difficile chez les apprenants algériens.

Conclusion du chapitre

En somme, après avoir analysé les résultats obtenus et avoir souligné l'échec remarquable chez nos apprenants-échantillons dans la maîtrise des temps composés, notamment, en ce qui concerne le choix de l'auxiliaire, et l'accord du participe passé avec le sujet. L'analyse avait pour objectif de détecter les sources majeures de toutes les erreurs commises, tout en long de l'expérimentation. Une des sources explique que cet échec relève de l'impact négatif de la première langue de scolarisation, l'arabe standard et son influence morphosyntaxique sur l'apprentissage du FLE et la maîtrise de sa conjugaison qui est complètement différentes de celle de l'arabe. En effet, des interférences morphosyntaxiques entre les deux langues en question se sont manifestées dans le choix de l'auxiliaire à transcrire. Nous avons constaté, aussi, à travers l'analyse du corpus, que certaines erreurs liées à l'accord du participe passé relèvent de la généralisation des règles de l'accord.

De plus, le taux d'échec était également dû à la démarche d'enseignement utilisée en matière de conjugaison dans le cycle moyen, précisément en 2^{ème} année, qui est avérée, selon les résultats obtenus, inefficace démontrant plus de limites que d'avantages. Cela veut dire qu'elle ne couvre pas toutes les connaissances nécessaires pour installer une compétence. L'enseignement implicite peut être plus efficace quant il est adapté à des apprenants ayant assez de connaissances et de compétences, ceux à l'université par exemple. Tandis qu'à l'école, une démarche explicite pourrait résoudre les problèmes et réduire les complications pour les apprenants. En outre, lors de notre expérimentation avec les enseignants des deux, nous avons remarqué que ces derniers ont mis l'accent sur la formation du participe passé, plutôt que de travailler sur le choix de l'auxiliaire de manière claire et précise. Alors que, la concentration sur celui-ci est tout aussi importante.

Chapitre II : Expérimentation avec une démarche implicite

Au terme de l'expérimentation menée, nous avons confirmé nos deux hypothèses qui prétendent que les difficultés concernant la conjugaison aux temps composés pourraient être dues aux interférences entre les deux langues apprises par les apprenants (arabe et français), ainsi à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison qui se ferait de manière implicite au cycle moyen.

**Chapitre III : Expérimentation
avec la démarche explicite,**

Introduction du chapitre

Prenant en considération les résultats défavorables obtenus dans chapitre précédent, qui dans lequel certains chercheurs ont défavorisé la démarche d'enseignement explicite, affirmant que la mémorisation des règles grammaticales n'assuraient pas une utilisation naturelle de la langue. Ils ont opté pour une démarche inductive qui consiste à aider les apprenants à découvrir par eux-mêmes les règles grammaticales au moyen de l'observation et sans exemples concrets de la langue. Contrairement à ces propos, R.GALISSON et D.COSTE déclarent que :

À travers la démarche explicite, l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en général, et de la conjugaison, en particulier, vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical(...) et recommande l'explication des règles pour éliminer le métalangage, s'appuyant sur une manipulation systématique d'énoncés et de forme.³¹

Nous allons, dans ce dernier chapitre, procéder, dans un premier temps, à la présentation du contexte théorique, où, nous allons aborder la notion de la démarche explicite, son évolution à travers le temps, ses avantages, ses principes, ainsi que son efficacité dans l'enseignement/apprentissage de la conjugaison à l'ère du numérique. Dans un second temps, nous présentons, le contexte pratique, notre expérimentation, l'analyse de notre corpus et nous terminerons par une conclusion du chapitre.

1-La notion de démarche explicite

Selon Barak ROSENSHINE : « *L'enseignement explicite est une approche pédagogique qui met l'accent sur la clarté des objectifs d'apprentissage, la démonstration et la modélisation explicite des compétences, la pratique guidée et la répétition systématique pour faciliter l'apprentissage des élèves* ». Il ajoute que : « *Cette approche permet aux enseignants de fournir des instructions structurées et précises, en s'assurant que les élèves comprennent et maîtrisent les concepts enseignés* »³². La démarche explicite est alors une approche qui consiste à dissocier de manière claire les différentes étapes d'une tâche enseignée, et les expliciter d'une manière détaillée, afin de faciliter l'apprentissage de nos apprenants.

³¹ GALISSON.R et COSTE.D, *dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

³²ROSENSHINE Barak (2012), *Principles of instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*.

1-1 L'évolution de la démarche explicite au fil du temps

La méthode explicite a été exploitée depuis des décennies dans l'histoire de l'éducation et a évolué au fil du temps.

1-1-1 Au début du XXe siècle

La méthode explicite à cette période était très répandue dans les écoles. Les enseignants se servaient des manuels scolaires qui présentaient les concepts et les règles de manière détaillée, suivie d'exercices d'entraînement et de renforcement. Ainsi les apprenants devaient mémoriser les règles et les appliquer dans leurs écrits.

1-1-2 Dans les années 1960/1970

À cette période, la méthode explicite était importante, insérée uniquement que dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire-conjugaison. C'est la méthode communicative qui prenait l'ampleur dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en mettant en exergue l'utilisation de la langue dans des situations pratiques.

1-1-3 Dans les années 2000

La méthode explicite a connu, à cette période un éveil d'intérêt, suite aux résultats décevants des tests de compétence en langue étrangères, en général et en FLE, en particulier. Des chercheurs ont déclaré que la compréhension explicite des règles grammaticales était importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de précisément en langue française

1-1-4 Au cours des dernières décennies

En effet, les méthodes d'enseignement de la grammaire et de la conjugaison, à cette ère, ont évolué en impliquant d'autres éléments de différentes méthodologies, y compris la méthode communicative et inductive. Ainsi, ces méthodes font partie de la démarche explicite. En somme, la démarche explicite a été utilisée durant des décennies dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire/conjugaison. Malgré que, diverses méthodes d'enseignement/apprentissage aient émergé, celle-ci reste importante. Elle permet, en effet, aux apprenants de comprendre d'une manière claire et précise les règles grammaticales et de conjugaison, et de les appliquer dans leurs productions. Néanmoins, les enseignants associent souvent la méthode explicite avec d'autres méthodes afin de garantir un apprentissage plus adapté aux besoins de leurs apprenants.

1-2 Les avantages de la méthode explicite

Cette démarche s'est donné pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'enseignement des langues aux apprenants ayant un trouble d'apprentissage en matière de l'écriture. Ainsi les principes de cette démarche tiennent au fait qu'elle présente de nombreux avantages.

Selon GAUTHIER, BISSONNETTE ET RICHARD (2013)³³:

La démarche explicite permet de fournir des explications claires et structurées, en décomposant les concepts et les compétences en étapes précises. Cela facilite la compréhension et l'apprentissage des élèves, en leur donnant une vision d'ensemble des objectifs et des attentes

Nous déduisons de cette citation que celle-ci clarifie alors les objectifs d'apprentissage pour les apprenants, ce qui leur permet de comprendre précisément ce qu'ils doivent apprendre et les étapes à suivre pour y parvenir. Cette clarté les motive davantage et les aide à se concentrer sur les tâches nécessaires pour atteindre leurs objectifs. De plus, les auteurs déclarent que :

En adoptant une approche explicite, les enseignants peuvent offrir un guidage et un soutien actifs aux élèves. Ils fournissent des instructions détaillées, des exemples concrets et des stratégies pour résoudre les problèmes. Cela aide les élèves à développer des compétences et à progresser de manière plus autonome.

En effet, cette approche favorise le développement approfondi des compétences des apprenants, en classe du FLE. En détaillant les stratégies et les méthodes employées pour atteindre les objectifs d'apprentissage, les apprenants acquièrent alors une compréhension plus solide de ces compétences et seraient en mesure de les appliquer de manière plus efficace dans différentes situations. Ils ajoutent que :

La démarche explicite encourage l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage. Les élèves sont encouragés à poser des questions, à participer activement aux discussions et à mettre en pratique les connaissances et les compétences acquises. Cela favorise une compréhension approfondie et une appropriation des contenus enseignés. Cette démarche présente alors, les étapes à suivre aux apprenants de manière claire et précise afin qu'ils réussissent, ce qui leur offre un sentiment de maîtrise, et les encourage à croire en leurs capacités. En explicitant clairement les attentes et les procédures, la démarche explicite contribue à minimiser les erreurs et les incompréhensions. Les élèves ont une compréhension précise de ce qui est attendu d'eux et sont en mesure de suivre les étapes nécessaires pour atteindre les objectifs fixés.

³³Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves*. La gestion des apprentissages. Québec, Canada: édition du renouveau pédagogique Inc.(ERPI).

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

En expliquant de manière détaillée les concepts essentiels et en les illustrant par des exemples concrets, les apprenants pourraient être en mesure de comprendre et de mémoriser l'information qui leur est présentée. Les auteurs signalent que « *l'utilisation de l'enseignement explicite est associée à une amélioration des résultats scolaires des élèves. Les approches explicites favorisent une meilleure rétention des connaissances, une compréhension plus approfondie et une acquisition plus solide des compétences* ».

Ainsi, cette méthode d'enseignement explicite contribue à une meilleure compréhension, une acquisition de compétences solides et une confiance renforcée chez les apprenants. Nous pouvons donc retenir de ces avantages que la démarche d'enseignement explicite est adaptable à différents styles d'apprentissage. Les enseignants utilisent une variété de méthodes pédagogiques pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage, assurant ainsi, que tous les apprenants ont la possibilité de comprendre et d'apprendre de manière efficace, en prenant en compte leurs préférences et leurs besoins spécifiques. Cela permet une personnalisation de l'enseignement qui favoriserait l'engagement de chaque apprenant.

1-3 Les principes de la démarche explicite

L'objectif principal de l'enseignement explicite est d'enseigner aux étudiants des contenus et des compétences spécifiques de manière isolée. Ainsi ROSENSHINE a présenté les dix (10) principes disant que :

Commencer la leçon par une révision de l'apprentissage précédent, présenter la nouvelle matière par étapes, poser un grand nombre de questions, fournir des modèles et des exemples concrets, s'entraîner à utiliser la nouvelle matière à répéter les processus car la pratique fait progresser, vérifier fréquemment la compréhension et corrigez les erreurs, obtenir un taux de réussite élevé des élèves avant de passer à la leçon suivante, fournir des échafaudages pour les tâches difficiles un support d'apprentissage qui leur permet de progresser à leur rythme, une pratique indépendante des élèves, des revues mensuelles et hebdomadaires pour faciliter la mémorisation des informations et des processus.³⁴

La démarche que nous avons adoptée, dans notre expérimentation est alors structurée et progressive en suivant ces principes qui vont du plus simple au complexe, celles-ci vont guider les enseignants dans leur pratique quotidienne à travers la mise en place de la séance.

³⁴ ROSENSHINE Barak (2012), Principals of instruction- Research-Based Strategies That all Teachers Should Know, American Educator. <https://la-baguettes-math-et-magique.com/la-pedagogie-explicite/>. Consulté le 25 mai 2023 à 19:00h.

1-4 La démarche explicite et la conjugaison, à l'ère du numérique

L'enseignement de la conjugaison à l'ère du numérique bénéficie de l'utilisation de technologies modernes pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage, ainsi que, pour offrir aux apprenants de nouvelles méthodes d'apprentissage interactives et motivantes, grâce à un ensemble d'outils numériques, tels que, les applications mobiles, les tutoriels vidéos interactif, la présentation PowerPoint, et les outils de créations de cartes mentales, aident les apprenants à acquérir une meilleure compréhension des règles de conjugaison, et à renforcer leurs compétences linguistiques. L'intégration du numérique dans l'enseignement de la conjugaison, permettant aux apprenants de découvrir de nouvelles approches pédagogiques et de s'exercer la conjugaison d'une manière innovante.

De même, les applications mobiles proposent des exercices interactifs et des jeux captivants qui rendent l'apprentissage de la conjugaison ludique et motivant. Les outils de créations de cartes conceptuelle-mentales offrent la possibilité de présenter le cours de conjugaisons sous formes de diagramme visuel permettant, ainsi, aux apprenants de voir de manière claire et organisée, les différentes formes verbales en couleur. De plus, Les tutoriels vidéo éducatifs constituent une ressource précieuse, offrant une approche visuelle, interactives et concrète de la conjugaison. Ces vidéos incluent des exemples d'explications et de contextes dans lesquels les élèves observent les verbes conjugués et entendre leur prononciation. Cela renforcerait leur compréhension et leur permettrait de mémoriser plus facilement les règles de conjugaison.

En parallèle, les ressources interactives en ligne, telles que les tableaux de conjugaison interactifs, les exercices à remplir, les jeux de conjugaison et les quiz offrent aux apprenants une pratique ludique de la conjugaison. De plus, la présentation PowerPoint permettrait d'exposer les règles de conjugaison de façon structurée et optiquement attirante. Toutes ces ressources suscitent l'engagement des apprenants et consolident leur compréhension des diverses formes verbales, tout en favorisant leur autonomie dans le processus d'apprentissage.

1.5. Méthodologies d'enseignement ayant utilisé la méthode explicite

1.5.1 La méthode traditionnelle se caractérise par l'apprentissage des règles grammaticales et de celles de conjugaison, suivi d'une pratique intensive pour le renforcer. Les enseignants utilisaient fréquemment des tableaux de conjugaison et proposaient des exercices afin d'aider les élèves à assimiler les règles de manière concrète.

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

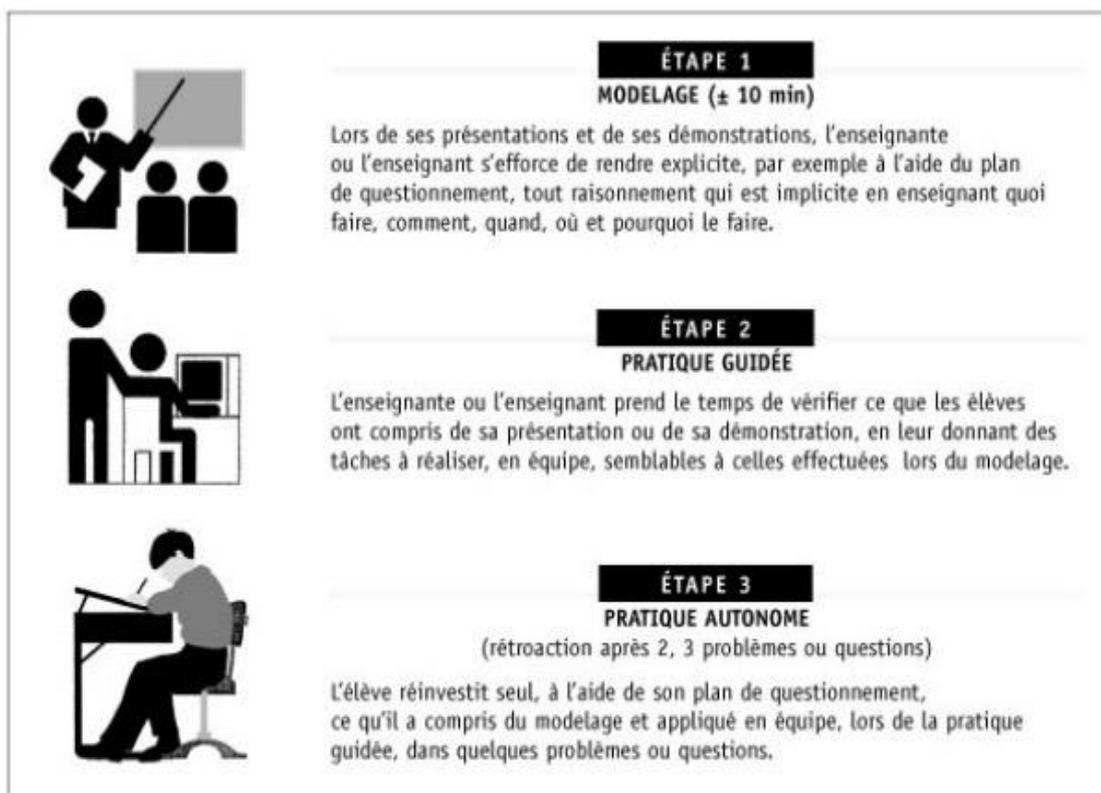
1.5.2 La méthode communicative mettait l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles et pratiques. Les enseignants encourageaient les apprenants à participer à des activités interactives telles que des jeux de rôle et des discussions, leur permettant ainsi d'appliquer les règles grammaticales et de conjugaison qu'ils ont préalablement apprises de manière explicite.

1.5.3 La méthode inductive, quant à elle, se basait sur la présentation d'exemples concrets de phrases ou de textes aux apprenants, leur permettant ainsi de découvrir par eux-mêmes les règles de grammaire et de conjugaison. Les enseignants utilisaient des sources authentiques telles que des articles de presse ou des histoires pour faciliter la compréhension des règles par les apprenants.

1-5-4 La méthode déductive consistait à introduire les règles grammaticales et de conjugaison de manière explicite, puis à les appliquer concrètement à travers des activités telles que des exercices et des jeux de rôle.

1-6 Les étapes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite est décrit par trois étapes élaboré par les deux chercheurs BISSONNETTE et RICHARD(2001) dans le but de favoriser une progression structurée et guidée dans l'apprentissage des apprenants. La figure qui suit présente ces étapes :



L'enseignement explicite selon les deux auteurs est une approche pédagogique qui vise à créer une expérience d'apprentissage structurée et claire. Elle se compose de trois

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

étapes différentes mais complémentaires. Dans la première étape du modelage, par exemple, l'enseignant démontre explicitement à ses apprenants ce qu'il faudrait faire, et comment effectuer la tâche. Il explique de manière précise et claire aux apprenants les compétences et les stratégies spécifiques qu'ils devraient développer. Ce dernier utilise des exemples concrets et des supports visuels pour rendre l'information plus accessible et compréhensible. Donc l'objectif du modelage est de donner aux apprenants un modèle concret à suivre et à comprendre.

Ensuite, après avoir observé le modelage de l'enseignant, les apprenants passent à la phase de pratique guidée. Au cours de cette étape, l'enseignant accompagne ses apprenants dans la réalisation de la tâche, en leur fournissant un soutien et en les guidant tout au long du processus. Durant cette phase, l'enseignant en matière de conjugaison, pose des questions pour encourager les apprenants à réfléchir à leurs stratégies et à leurs comportements, et leur fournit un suivi régulier pour les aider à ajuster et à améliorer leurs performances.

Cette étape, permet d'approfondir la compréhension de la tâche et les compétences nécessaires, tout en bénéficiant d'un accompagnement et d'une orientation supplémentaires. Or après avoir acquis une compréhension solide et avoir été guidés dans la réalisation de la tâche, les apprenants passeront à la pratique autonome. À cette étape, les apprenants sont encouragés à effectuer la tâche de manière indépendante sans la supervision directe de l'enseignant. L'objectif de cette pratique est de bien favoriser l'autonomie des apprenants et de renforcer la maîtrise de leurs apprentissages.

Contexte pratique

Au cours du contexte théorique, nous avons montré l'utilité et l'importance d'une démarche explicite dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en général et celui de la conjugaison, en particulier. Ainsi, pour vérifier l'efficacité de cette démarche pédagogique avec deux classes de 2^{ème} année moyenne, nous avons commencé, dans un premier temps, par présenter des activités orales de conjugaison des verbes au passe compose et au plus que parfait, temps du texte narratif par excellence. Dans un second temps, nous leurs avons proposé des activités écrites dans le même but de conjuguer certains autres verbes en mêmes temps.

À travers Toute ces activités orales et écrites par lesquelles nous avons commencé notre expérimentation, nous avons pour but que les apprenants-échantillons convergent et

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

investissent leur acquis dans la production écrite que nous leur avons proposé comme un dernier exercice en écrivant un texte narratif, propose dans le programme de 2eme A.M.

Notre objectif pédagogique à travers cet exercice était de vérifier et de souligner l'autonomie des apprenants, en matière de conjugaison aux temps composés. Nous avons commencé par présenter le déroulement de nos quatre (4) séances puis, nous avons terminé notre expérimentation par analyser tous les textes produits par le public cibles afin de démontrer l'avantage de cette démarche pédagogique dans le développement de la conjugaison en temps composés et de vérifier les compétences à l'écrit.

2-Déroulements des séances

2-1 Première séance

Nous avons consacré la première séance à la conjugaison au passé composé. et tout en appuyant sur la démarche explicite op citée, nous avons commencé par une révision sur la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Cette étape nous a permis de s'assurer que les apprenants maîtrisent les notions nécessaires à la leçon du jour. Ensuite, nous avons écrit au tableau des verbes conjugués au passé composé en rouge (auxiliaire) et en vert (participe passé) comme suit:

- Le garçon **est** **tombé** malade.
- Hier, la cloche **a** **sonné** toute la nuit.

Nous leurs avons ensuite demandé de lire les phrases et dire ce qu'ils remarquaient. Les réponses étaient, qu'il y'avait deux verbes écrit en deux couleurs différentes, et que les verbes en rouge étaient les verbes «être» et «avoir» au présent de l'indicatif. Nous leurs avons expliqué par la suite qu'il s'agissait d'un seul verbe construit par deux éléments, celui écrit en rouge s'appelle «auxiliaire» et celui en vert «participe passé», et que ces deux éléments constituaient la conjugaison du « passé composé ». Ainsi avec la participation des apprenants qui ont dit que : « le passé composé se forme : « d'un auxiliaire (être ou avoir) au présent de l'indicatif + le participe passé du verbe conjugué ».

Par la suite, nous sommes passées à l'étape du choix de l'auxiliaire, la formation du participe passé, et l'accord de celui-ci. Tout d'abord, nous leur avons expliqué qu'est-ce qu'un auxiliaire et quelle est sa fonction, puis et pour leur faciliter le choix de l'auxiliaire à transcrire, nous leur avons présenté une liste de verbes qui s'emploient uniquement avec l'auxiliaire «être» à apprendre par cœur.

Ces derniers sont soit des verbes d'état, soit quelque verbe de mouvement, soit les verbes pronominaux. Concernant les restes des verbes nous leur avons éclairci qu'ils

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

s'emploient avec l'auxiliaire « **avoir** ». Tout en leur rappelant la notion des verbes transitifs et intransitifs. Étant contraintes par le temps, nous avons poursuivi la leçon dans une deuxième séance, dans le but de respecter la démarche par donner des activités comme ont recommandé les auteurs.

2-2 Deuxième séance

Dans cette deuxième séance, nous avons poursuivi la séance précédente et la consacré à la formulation du participe passé. Pour commencer nous avons fait un rappel des notions apprises lors de la première séance, puis, nous leurs avons proposé les phrases suivantes :

- Karim **a** dansé à la fête de l'école.
- Ali **a** réussi l'examen de fin d'année.
- Ma sœur **a** voulu faire de la dance.
- Les explorateurs **ont** découvert un cimetière d'animaux.
- J'**ai** permis à mon ami d'utiliser ma voiture, hier soir.

Dans chaque phrase nous avons employé un groupe de verbe différent, la consigne était de souligner le participe passé du verbe conjugué, et de donner son infinitif. Les apprenants ont alors effectué la tâche correctement. Ainsi, nous sommes arrivées, avec la familiarisation des apprenants avec les règles suivante : « pour former le participe passé des verbes du 1^{er}G, dont la terminaison de l'infinitif est (er) on ajoute au radical un « **é** ». Pour les verbes du 2^{ème}G ayant la terminaison (ir) ou ajoute au radical un « **i** ». Concernant les verbes du 3^{ème}G, nous leur avons expliqué que plusieurs terminaison sont possibles et sont à apprendre par cœur pour éviter les fautes. De même, concernant les règles sur l'accord du participe passé avec le sujet, nous avons commencé par l'accord des verbes employés avec l'auxiliaire « être », nous leurs avons proposé quatre phrases, une écrite au féminin, une au masculin, une au féminin pluriel et une dernière au masculin pluriel comme nous voyons dans les exemples suivants.

- Julie est arrivée en retard.
- Les cousines de Julie sont venues la visiter durant les vacances.
- Paul est entré dans la salle de sport.
- Les enfants sont sortis tôt pour prendre le bus.

La consigne était de souligner le sujet et d'encadrer le participe passé. Nous avons fait passer des apprenants au tableau pour effectuer la tâche. Puis, nous leur avons laissé le temps d'observer le sujet et le participe passé et de tirer la règle de l'accord du participe passé du sujet avec l'auxiliaire « être ». Les apprenants ont remarqué que le participe

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

passé prenait l'accord du sujet, ainsi ils ont tiré la règle que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire « être ». Nous avons ensuite suivi le même cheminement pour la règle de l'accord des verbes employés avec l'auxiliaire « avoir ». Lors de l'observation de la première phrase « *le chanteur a terminé le spectacle avec une chanson romantique.* » Les apprenants ont remarqué que le P.P ne s'accorde pas avec le sujet. Cependant, après l'observation des deux phrases suivantes :

- Le lion **a** mangé les lionceaux.
- Le lion les **a** mangés.

Ils ont remarqué que les deux phrases ont le même sujet « le lion ». Cependant, la deuxième phrase prend l'accord du pluriel. Ainsi, nous leurs avons expliqué que le P.P n'est pas accordé au sujet mais au COD.

Ensuite, nous leur avons donné la règle générale qui dit que : « *le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde jamais avec le sujet, par contre, il s'accorde avec le COD quand celui-ci est placé avant le verbe* ». Nous sommes passées, ensuite, à la réalisation de l'activité par groupe, dans laquelle nous avons distribué à chaque G de 4 à 3 apprenants quatre (4) copies contenant des images, ces derniers doivent, à tour de rôle, choisir une image et poser une question à un de ses camarades en utilisant le verbe que l'image suggère, celui-ci doit être conjugué au passé composé. Pour leur faciliter la tâche nous leur avons donné l'image d'un avion comme exemple, qu'à travers laquelle on pouvait poser les questions suivantes : est-ce que tu es monté dans un avion ? As-tu déjà pris l'avion ? As-tu peur de l'avion ?

Notre but pédagogique à travers cette activité, était de susciter d'une part la participation orale des apprenants. D'autre part, nous avons visé la conjugaison des verbes au P.C ainsi que, l'accord du participe passé des verbes avec le sujet des phrases. Nous avons remarqué que l'ensemble des apprenants étaient très motivés tout en effectuant la tâche demandée.

À la fin de la séance nous avons proposé un exercice à accomplir individuellement consistant à décrire la journée d'une personne, tout en proposant des verbes à l'infinitif afin de demander de les conjuguer au passé composé. Cela dans le but de leur fournir l'occasion d'utiliser la notion apprise afin de l'intégrer à leur connaissance.

- se lever à 7 heures.
- prendre le petit déjeuner.
 - partir travailler.
- à midi, manger au restaurant son plat préféré.
 - vers 14h retourner au travail.
- terminer le travail, faire les courses avec sa collègue.
 - rentrer préparer le diner.
 - regarder la télé.
 - dormir vers 23h.

Hier ; Julie s'est levée à 7 heures.

.....

.....

.....

.....

.....

Résultat de l'exercice

Verbes	Rps J	%	Rps F	%
Prendre	61/70	87%	09/70	13%
Partir	63/70	90%	07/70	10%
manger	70/70	100%	00/70	00%
Retourner	70/70	100%	00/70	00%
Terminer	70/70	100%	00/70	00%
Faire	61/70	87%	09/70	13%
Rentrer	70/70	100%	00/70	00%
regarder	70/70	100%	00/70	00%
Résultat	67/70	96%	03/70	04%

Tableau 01 : les résultats concernant l'emploi du P.C

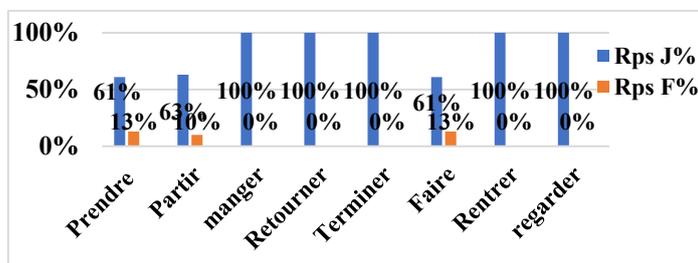


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Pour le verbe «prendre» quarante apprenants (40/70 ; 57%) l'ont conjugué correctement en choisissant le bon auxiliaire « avoir ». Ce qui fait que, les neuf(09) autres apprenants se sont trompés. Pour le verbe «partir», vingt apprenants, seulement, (07/70 ;

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

28%) se sont trompés. Concernant, les verbes « manger, retourner, terminer, rentrer, regarder » la totalité des apprenants (70/70 ; 100%) ont réussi à les conjuguer. A propos du verbe «faire», quarante-cinq apprenants (55/70 ; 64%), l'ont conjugué de manière correcte, contrairement, au vingt-cinq (15/70 ; 36%) restants.

Nous avons atteint le résultat que soixante-et-un apprenants sur soixante-dix (61/70), avec un taux de réussite de (87%) ont utilisé le verbe de façon appropriée, contrairement, aux neuf apprenants restants (9/70).

2-3 Troisième séance la conjugaison au plus-que-parfait

Suivant les mêmes étapes des séances précédentes, nous avons commencé cette séance par la révision du passé composé afin de s'assurer que les apprenants maîtrisent bien la conjugaison en ce temps. Nous avons révisé, ensuite, la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » à l'imparfait en vue de les employer au deuxième temps composé de texte narratif qui est « le plus-que-parfait ». Nous leur avons écrit, des phrases dont les verbes sont conjugués au plus-que-parfait, l'auxiliaire était en rouge et le P.P en vert.

-Malik **avait chanté** une chanson, à ses parents.

- **J'étais venue** vous rappeler votre promesse.

Après la lecture faite par les apprenants, et grâce à notre démarche explicite déjà présentée, ils ont rapidement détecté qu'il s'agit d'un autre temps composé dont l'auxiliaire est conjugué à l'imparfait. Ainsi, nous leurs avons demandé de proposer la règle de construction du plus-que-parfait, les apprenants ont alors formé la règle *suivante* : « *le plus-que-parfait se construit d'un auxiliaire (être/avoir) à l'imparfait+ le participe passé du verbe conjugué* ». Ayant déjà appris la conjugaison du passé composé, le plus-que-parfait était un temps facile à formuler et à comprendre. Ensuite, nous leur avons proposé une activité collective dont la consigne était de répondre à la question posée par son camarade au plus-que-parfait, prenons l'exemple suivant : avais-tu déjà écouté la chanson de BISMILLAH en français?

- **Chanter**
- **Partager**
- **Apprécier**

À la fin de la séance, nous leurs avons donné un petit paragraphe écrit au passé composé et leur demander de le réécrire au plus-que-parfait.

Résultat de l'exercice

Verbes	Rps J	%	Rps F	%
Aller	70/70	100%	00/70	00%
passer	70/70	100%	00/70	00%
Aider	70/70	100%	00/70	00%
planter	70/70	100%	00/70	00%
tondre	00/70	00%	70/70	100%
préparer	70/70	100%	00/70	00%
manger	70/70	100%	00/70	00%
profiter	70/70	100%	00/70	00%
prendre	00/70	00%	70/70	100%
résultat	55/70	79%	15/70	21%

Tableau 02 : les résultats concernant l'emploi du P.Q.P

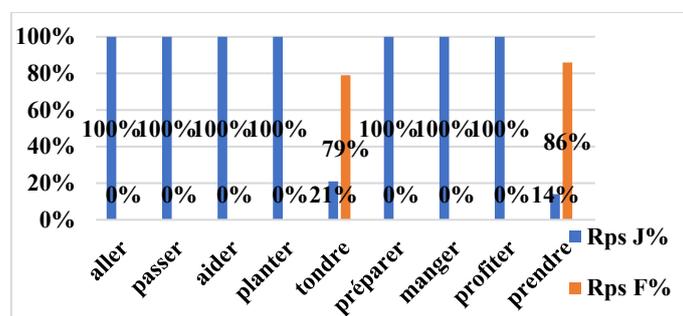


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats indiquent que la majorité des verbes proposés (7/9 verbes) ont été correctement conjugués. Toutefois, le pourcentage de réussite était moins élevé pour les deux verbes « tondre » qui est avec un taux d'échec de vingt-et-un pour cent (21%) et « prendre » avec un taux de quatorze pour cent (14%) d'échec, à cause du changement du radical. Ainsi, nous constatons à travers les résultats obtenus, que les apprenants maîtrisent parfaitement la conjugaison des verbes du premier groupe et ceux du troisième groupe ayant la même terminaison «er».

2-4 Quatrième séance : Déroulement de la production cécrite

Lors des trois séances précédentes, nous avons abordé des exercices collectifs et individuels en adoptant l'approche explicite dans le but de préparer les apprenants à cette séance de production écrite. Selon Y. REUTER celle-ci est : « *une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* »³⁵

³⁵REUTER Yves (1990) « enseigner et apprendre à écrire » construire en didactique de l'écriture. Paris.

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

À près la démarche intégrée dans les activités que nous avons menée avec les apprenants. Nous avons pris contact avec les deux enseignants afin de les informer du travail qu'on envisage de faire et de définir de façon claire en quoi consiste notre démarche. Notre but à travers cette séance est de motiver, d'abord, les apprenants, ensuite, de leur permettre de converger individuellement leur acquis concernant la conjugaison des temps composés à travers la production d'un texte narratif. Notre choix c'est porté sur ce type de texte car, d'une part, celui-ci fait partie du programme de 2^{ème} année moyenne, d'autre part, et pour la raison la plus importante, ce n'est que dans ce type de texte qu'on utilise tous les modes et tous les temps.

Ainsi nous sommes revenues après les devoirs du troisième trimestre, et nous avons proposé aux apprenants une production écrite, dans le but de vérifier l'efficacité de notre démarche, celle-ci portait sur «la légende», nous leur avons demandé de produire un récit dans lequel ils doivent décrire une légende de leur choix. La consigne est la suivante : « vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 06 à 10lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire. Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (le passé composé, plus-que-parfait) ».

Nous leur avons expliqué que pour réussir leur production et répondre à la consigne ils doivent utiliser et appliquer les règles et les exercices étudiés durant les séances précédentes. Lorsqu'ils ont terminé leur tâche, nous avons ramassé leurs copies (voir l'annexe) pour les analyser dans le but d'atteindre notre objectif.

3-La théorie de la production écrite

L'une des quatre compétences (savoir-faire) essentielles en didactique des langues, en l'occurrence le français langue étrangère, est la production écrite. Effectivement, celle-ci traite le réinvestissement des connaissances de l'apprenant. J. DOLZ et C.SIMARD signalent que : « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* »³⁶. L'écriture est, en effet, un acte qui engage l'apprenant à exposer ses pensées, ses opinions, ses intérêts et ses sentiments afin de les communiquer.

³⁶ DOLZ.J et Simard. C. (2009). *Pratique d'enseignement grammatical*. Point de vue de l'enseignement et de l'élève. Québec. Les presses de l'université Laval.

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

P.MARTINEZ explique la tâche de production écrite disant que : « *produire relève, alors, d'un plaisir et d'une technique.*233»³⁷. Toutefois, Cette tâche impose à l'apprenant la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés et de stratégies que ce dernier sera amené à maîtriser progressivement au cours de ses apprentissages scolaires. Selon le grand dictionnaire linguistique et science du langage : « *L'écrit désigne par opposition à l'oral une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.*»³⁸

HAYES et FLOWER définissent la production écrite comme étant : « *Une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.*234 »³⁹ Nous déduisons de ces points de vue que la production écrite en tant qu'activité scolaire, est une synthèse dans laquelle convergent tous les apprentissages d'une séquences pédagogique (compréhension de l'écrit, expression orale, orthographe, grammaire et conjugaison). Celle-ci est définie comme étant : « *une séquence d'apprentissage, ou séquence pédagogique ou séquence didactique. C'est un ensemble d'étapes bien structuré par l'enseignant et qui consiste à ordonner efficacement le contenu de manière à aider l'apprenant à atteindre des objectifs* »⁴⁰. À ce niveau, le rôle de l'apprenant serait d'apprendre comment appliquer et réinvestir ses pré connaissances.

Notre intérêt s'est porté sur la production écrite, à la fin de ce dernier chapitre, , parce qu'elle possède une place importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car, elle ne peut être aperçue comme telle que si elle se présenter sous les traits de l'écriture. Dans ce sens, É. GENOUVRIER et J.PEYTARD, déclarent que : « *C'est par son apparence écrite que la langue se matérialise aux yeux des apprenants, elle devient objet de regard pour ceux qui prennent contact avec le manuel scolaire et ses lettres à déchiffrer* »⁴¹.

³⁷MARTINEZ Pierre. (2002). La didactique des langues étrangères : Que sais-je ? Paris, p 99

³⁸ DUBOIS Jean. (2002)« *Grand dictionnaire linguistique et science du langage* », Paris, édition Larousse, p164.

³⁹HAYES John, FLOWER Linda. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E.R. STEINBERG (Eds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴⁰<https://www.bienenseigner.com/quest-ce-quune-sequence-dapprentissage> consulté le 29/05/2023 à 22h00

⁴¹ GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean. 2001. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

Sylvie GENDREAU signale quant à elle que :

Si on écrit c'est aussi une façon de consolider la connaissance. Et souvent si on consolide la connaissance, on va avoir envie de la mettre en pratique et si on la met en pratique ça devient une compétence. Donc l'écriture est aussi pour moi le début de l'apprentissage profond, plus qu'un apprentissage superficiel.⁴²

4-Contexte : Analyse des productions écrites

Nous avons mené notre troisième expérimentation en optant pour une démarche explicite de conjugaison avec les mêmes apprenants. Nous avons proposé une production écrite comme dernière activité afin de vérifier l'efficacité de la démarche préconisée et de mettre nos échantillons dans des modèles de situation. Pour l'analyse des textes produits par les apprenants, abordant la démarche explicite, tout au long de notre troisième expérimentation au moyen des mimes exercices et activités, nous avons choisi l'approche des succès. Cette analyse correspond à se focaliser sur le taux de réussite. B. BENMOUSSAT avance dans son manuel que :

L'analyse des succès est, par conséquent, une des étapes opérationnelles analytiques qui permettent à l'esprit scientifique de connaître les rapports et le fonctionnement d'un ensemble d'éléments que comporte les langues, c'est un système, qui, permet d'appliquer le principe de la substitution et de commutation de ces éléments.

Les productions que nous avons administrées, portaient sur la rédaction d'un texte narratif (légende). Les deux (2) enseignants ont été très coopératifs, et les apprenants ayant déjà travaillé avec nous, ont fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaires.

Le texte narratif (ou récit) est une histoire, réelle ou fictive, racontée par un narrateur à la première ou troisième personne, selon qu'il est impliqué ou non dans l'histoire. Il se déroule dans l'ordre de la narration. Il peut s'agir d'un récit d'aventures, d'un récit historique, d'un récit merveilleux, etc. Il est caractérisé par des verbes d'action et de mouvement qui indiquent la progression de l'histoire, à laquelle participent un ou des personnages⁴³.

Après avoir explicité nos règles de conjugaison au deux temps composés (passé composé et plus-que-parfait), temps de récit par excellence. Nous avons élaboré une grille d'évaluation que nous avons soumise à notre directrice de recherche, adaptée à l'approche des succès que nous espérons trouver dans les résultats ci-dessous.

⁴²<https://www.radiofrance.fr/franceculture/pourquoi-l-ecriture-nous-fait-du-bien-3065974> consulté le 29 /04 /2023 à 23h30

⁴³<https://cld.hypotheses.org/370> consulté le 28/05/2023 à 22:22

5-Définition de la grille d'évaluation

Selon BERTHIAUME D, JEROME D, THOMAS D la grille d'évaluation est :« *Un tableau qui détail à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit* »⁴⁴. Dans le but d'analyser les textes produits par les apprenants des deux classes, nous avons exploité une grille d'analyse composée de neuf critères, dans le but de porter un jugement objectif sur leur apprentissage.

Notre analyse s'est faite sur cinquante-trois (53) productions écrites, seulement car, dix-sept(17) apprenants se sont excusés pour s'absenter à la dernière minute pour des raisons administratives. Nous avons répartis la grille en neuf critères : choix de l'auxiliaire, maîtrise du participe passé des verbes du 1^{er} G, maîtrise du participe passé des verbes du 2^{ème}G, maîtrise du participe passé des verbes du 3^{ème}G ,maîtrise du participe passé des verbes irréguliers, maîtrise de la formation du Passé composé, maîtrise de la formation du « plus-que-parfait »,l'accord du participe passé avec le sujet en genre et l'accord du participe passé avec le sujet en nombre. Le tableau suivant indiquera les résultats de l'expérimentation.

Résultats obtenus

Critères d'analyse	Nombre d'apprenants	
	Acquis	Non-acquis
Choix de l'auxiliaire	45	08
Maitrise du P.P des verbes du 1 ^{er} G	53	00
Maitrise du P.P des verbes du 2 ^{ème} G	53	00
Maitrise du P.P des verbes du 3 ^{ème} G	43	10
Maitrise du P.P des verbes irréguliers	39	14
Maitrise de la formation du P.C	53	00
Maitrise la formation du P.Q.P	53	00
Accord du P.P avec le sujet en genre	50	03
Accord du P.P avec le sujet en nombre	48	05
Total	437	40

⁴⁴BERTHIAUME Denis, JEROME David et THOMAS David Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 27(2) | 2011.,<https://doi.org/10.4000/ripes.524>, consulté le 23 mai 2023 à 13:11h.

6-Analyse et interprétation des résultats

Critère n°01 : choix de l'auxiliaire

Pour ce critère nous avons recensé quarante-cinq (45) succès en utilisant le bon auxiliaire « être » et « avoir ». L'amélioration dans la conjugaison se voit dans les exemples suivants :

- Une girafe **est** tombée dans un trou.
- La girafe **a** essayé de se relever.
- La fille **a** pris le panier et elle **est** partie chez sa grand-mère.

Critère n°02 : maîtrise du participe passé des verbes du 1^{er} groupe

Concernant la maîtrise du participe passé des verbes du 1^{er} G, nous avons dénombré un résultat de cinquante-trois (53) utilisations correctes, comme nous voyons dans les exemples suivants :

- Il est **rejeté** par les autres villageois.
- Une créature **a attaqué** le village.
- Elle s'était **réveillée** différente.

Critère n°03 : maîtrise du participe passé des verbes du 2^{ème} groupe

À propos du troisième critère, nous avons obtenu cinquante-trois (53) formes correctes au niveau de la maîtrise du participe passé des verbes du 2^{ème} G, nous illustrons ce succès par les exemples et que nous introduisons dans la partie annexes :

- Il **a fini** par réaliser son rêve.
- Son père **a ralenti** au virage.
- Ses parents ont **bâti** une maison gigantesque.

Critère n°04 : la maîtrise du participe passé des verbes du 3^{ème} groupe

Pour la maîtrise du participe passé des verbes du 3^{ème} G, nous avons dénombré quarante-trois (43) emplois corrects, nous remarquons une amélioration dans les exemples suivants :

- Le héros **a banni** la sorcière pour assurer la sécurité du village.
- Le héros s'est **affaibli**.
- Le jeune homme **a entendu** un bruit effrayant.

Critère n°05 : maîtrise du participe passé des verbes irréguliers

Concernant ce critère, nous avons recensé trente-neuf (39) succès dans la maîtrise du participe passé des verbes irréguliers, comme nous voyons dans les exemples suivants :

- Je suis allée au zoo la semaine passée.
- La fille a **vécu** un moment magique
- Il a **dû** s'échapper du monstre.

Critère n°06 : maîtrise de la formulation du passé composé

Pour la maîtrise de la formulation du passé composé, nous avons dénombré cinquante-trois (53) formes correctes employées par les apprenants dans leurs rédactions, les exemples suivants illustrent l'amélioration :

- Il **a tué** toute une armée.
- Il **a crié** au secours.
- Il **s'est réveillé** transformé.

Critère n°07 : maîtrise de la formulation du plus que parfait

Nous avons atteint, pour ce critère, le même résultat que le précédent, cinquante-trois (53) utilisations correctes en ce qui concerne la formulation du plus-que-parfait, en un auxiliaire à l'imparfait et un participe passé du verbe de la phrase. Nous donnons les exemples qui suivent :

- Il **avait procuré** des pouvoirs suite à une pique d'araignée.
- De peur, il **s'était évanoui**.
- Il **avait détruit** le navire.

Critère n°08 : maîtrise de l'accord du participe avec le sujet en genre

Nous avons obtenu cinquante (50) formes correctes, concernant l'accord du participe passé avec le sujet en genre féminin/masculin (F, M), comme dans les exemples suivants :

- La feuille en or est tombée de l'arbre
- Batman est sorti chasser les méchants.
- La fille s'est couchée de hors

Critère n°09 : maîtrise de l'accord du participe avec le sujet « en nombre

À propos de ce dernier critère, nous avons recensé quarante-huit (48) bonnes utilisations relatives à 48 succès en ce qui concerne l'accord du participe passé avec le sujet en nombre singulier/pluriel (S/P), comme le montrent les exemples ci-dessous.

- Les enfants étaient pressés de voir le super héros
- La princesse des amazones s'était combattue bravement.
- Toutes les feuilles étaient tombées de l'arbre

7-Bilan et apport de l'approche des succès

Nous avons dénombré globalement à partir de l'expérimentation de ce troisième chapitre un taux de succès de mille-quatre-cent-soixante-deux (1462) réponses correctes en terme de conjugaison en temps composés. Ce taux de réussite regroupe même les résultats des activités présentées préalablement, avant la production écrite. En ce qui concerne la première activité travaillant sur le passé composé, nous avons recensé cinq-cent-trente-cinq (535) réponses correctes. À propos de la deuxième activité, traitant le plus-que-parfait, nous avons obtenu quatre-vingt-dix (490) verbes correctement employés.

Quant à la dernière activité, celle qui concerne la production écrite, nous avons dénombré quatre-cent-trente-sept (437) emplois exacts des verbes conjugués. En effet, après l'intégration de notre démarche explicite nous avons constaté qu'il y a eu une amélioration importante au niveau de la formulation des temps composés. Il est alors ressorti de cette expérimentation qu'un nombre considérable d'apprenants a bénéficié de notre démarche et l'a qualifiée de démarche utile et efficace dans l'enseignement/apprentissage de la conjugaison. Effectivement, ce type de démarche a permis de clarifier les règles de conjugaison, en les exposant de manière détaillée, cela a assuré la mémorisation et a réduit le risque de tomber dans l'erreur. J-P.CUQ et I. GRUCA disent que : "*l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel et de la conceptualisation*".⁴⁵

8-Comparaison des résultats des activités

	Rps. J	%	Rps. f	%
Démarche implicite	117	28%	303	72%
Démarche explicite	1025	88%	140	12%

⁴⁵ CUQ, Jean -Pierre et GRUCA Isabelle (2008). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble PUG. P 387.

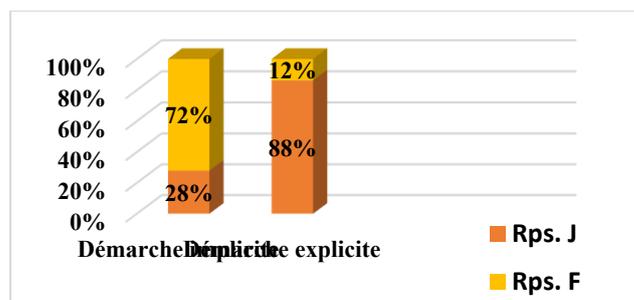


Figure illustrant les résultats comparatifs des activités

Avant l'intégration de la démarche explicite dans nos cours en classe, au cours des deux premières activités proposées, les résultats étaient trois-cent-trois (303) erreurs avec un taux d'échec de (72%) signalées au niveau de la conjugaison des verbes en temps composés (passé composé et plus-que-parfait). Les apprenants ont échoué quant à la formulation correcte de ces deux temps verbaux. En effet, cinquante-et-un sur soixante-dix (51/70) apprenants, avec un taux de soixante-treize (73%) n'ont pas réussi à employer l'auxiliaire approprié, notamment, à former le participe passé et son accord avec le sujet. Après la démarche adoptée, Nous avons souligné qu'il y a une eu amélioration marquée chez nos apprenants-échantillons dans certaines compétences installées et liées à la formulation des temps composés. Ces derniers ont appris les règles par cœur pour les biens appliqués, après, dans leurs activités. Effectivement, les résultats nous montrent que soixante-et-un (61) apprenants (61/70) ont bénéficié de notre démarche explicite, avec un taux de réussite de mille-cinquante (1050), réponses correctes. Seulement, cent-quarante (140) erreurs avec un taux de (12%) ont été commises.

9-Conclusion du chapitre et comparaison des résultats

	Rps .J	%	Rps.f	%
Démarche implicite	117	28%	303	72%
Démarche explicite	1462	89%	180	15%

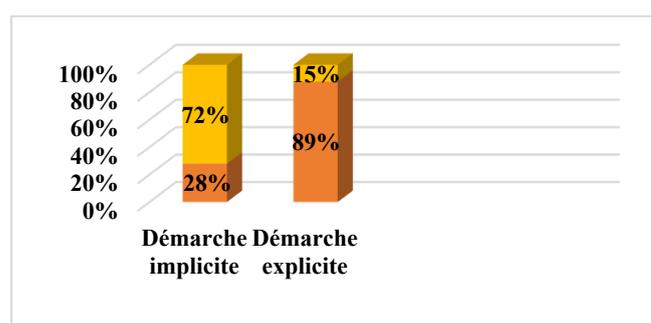


Figure illustrant les résultats finaux comparatifs

Chapitre III : L'expérimentation avec la démarche explicite

Dans cette deuxième expérimentation, nos apprenants ont fait le constat que la distinction entre les deux auxiliaires était facile, par rapport, à ce qu'ils avaient appris auparavant. En effet, les erreurs effectuées, lors des deux premières activités, avaient comme sources la confusion entre l'auxiliaire être et avoir et celle de la formulation des temps composés. En outre, la notion de la formulation du participe passé avec les verbes irrégulier, étaient une tâche difficile par la majorité des apprenants.

Après l'intégration de la démarche explicite, nous avons constaté que les difficultés ont été carrément écartées dans la rédaction du texte narratif. Par conséquent, les résultats obtenus sont d'un nombre de mille-quatre-cent-soixante-deux (1462) emplois corrects, avec un taux de réussite de 89%, par contre, cent-quatre-vingts (180) erreurs ont été repérées lors de cette analyse avec un taux d'échec, seulement, de (15%). Pour le bon choix de l'auxiliaire et la formulation correcte du P.P, ainsi que, son accord en genre et en nombre, notre démarche a donné de bons résultats.

Effectivement, nos apprenants-échantillons avaient tendance à bien employer leurs auxiliaires de manière adéquate, notamment, à formuler les P.P des verbes de 1^{er} G et de 2^{ème} G. De plus, pendant les premières séances de la mise en œuvre de notre démarche, nous nous sommes fortement appuyées sur le choix de l'auxiliaire à transcrire, cette façon de faire a donné un résultat satisfaisant de quarante-cinq (45) bon choix. Le fruit de notre démarche se voit dans le fait que le taux de réussite a progressé de 27,14% à 92%. En revanche, la conjugaison des verbes irréguliers n'a pas donné de bons résultats, même l'or du post-test. Or, ces-derniers sont à apprendre par cœur.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire qu'afin d'installer les compétences des apprenants algériens en conjugaison des temps composés, les enseignants devraient, non seulement, adopter une «démarche explicite», mais aussi d'accorder plus de temps à l'enseignement de celle-ci.

Conclusion général

Nous rappelons que notre recherche s'est portée sur les limites de la démarche implicite et les difficultés que rencontrent les apprenants de 2^{ème} année moyenne en matière de conjugaison aux temps composés. L'objectif principal de notre étude est, d'une part, d'exposer les difficultés de l'emploi du passé composé et du plus-que-parfait, auxquels font face les apprenants de 2^{ème} année moyenne dans la réalisation de leurs tâches en classe du FLE ainsi que dans leur rédaction du texte narratif. D'autre part, de proposer des solutions adéquates afin de résoudre ces problèmes, et d'améliorer leurs niveaux en conjugaison.

Nous avons émis des hypothèses qui supposent que les difficultés que rencontrent les apprenants-échantillons seraient d'ordre systématique et verbal de la langue française. De plus, d'ordre pédagogique à cause de l'interférence morphosyntaxique qu'existe entre les deux langues apprises ainsi qu'à la démarche adoptée par les deux enseignants.

Au terme de ce travail, nous avons tiré les conclusions suivantes. La première souligne que les tâches associées à la conjugaison française aux temps composés sont compliquées pour les apprenants algériens de 2^{ème} année moyenne. La deuxième montre que la source des difficultés réside, d'une part, dans l'influence de la première langue des apprenants sur la langue cible, d'autre part, la démarche implicite adoptée par les enseignants, a conduit les apprenants à commettre quatre-cent-quatre-vingt-trois (483) erreurs.

Dès lors, nos hypothèses qui partent du fait que les causes des difficultés rencontrées seraient dues à la démarche implicite et à l'interférence entre des deux langues apprises, sont confirmées. Cependant, après l'intégration de notre démarche explicite, nous avons pu déterminer, dans le troisième chapitre, une diminution remarquable du nombre d'erreurs et avons abouti à mille-cinq-cent-soixante-dix-neuf (1579) succès. Ainsi nous avons atteint notre objectif de départ qui est de mettre en lumière l'intégration d'une démarche explicite dans l'enseignement apprentissage du FLE. Nous avons ainsi donné quelques propositions didactiques, dans le but que les résultats scolaires soient améliorés en matière de conjugaison.

Problèmes rencontrés

Parmi les problèmes que nous avons rencontrés, tout au long de ce travail, nous citons, ceux d'ordre méthodologique soulevés par le manque de temps de la réalisation de notre expérimentation sur le terrain, la difficulté était dans le fait que celle-ci a été contrainte, d'une part, par les vacances scolaires, d'autre part, par phases d'évaluation, ces-dernières ont alors perturbé la voie de nos objectifs.

Propositions didactiques

Nous espérons que la démarche explicite et l'approche des succès feraient partie intégrante du processus didactique, afin de faciliter l'apprentissage et de sensibiliser les apprenants aux éléments essentiels dans le domaine de l'écrit en ce qui concerne la grammaire, en générale, et la conjugaison, en particulier, des temps composés. Nous proposons, par la même occasion, que des tables de conjugaison soient à la fin des manuels scolaires du FLE, ou collés aux murs de la classe, car ceci pourrait aider l'apprenant à y référer pendant la réalisation des tâches en classe et à la maison. Nous invitons, également, les enseignants à intégrer les outils numériques tel que les supports audiovisuels dans leurs méthodes d'enseignement, dans le but de favoriser la motivation des apprenants et de rendre l'apprentissage de la conjugaison plus dynamique et compréhensible.

Perspectives didactiques

Comment peut-on encourager les apprenants du FLE à employer correctement les temps composés dans leurs interactions orales d'abord pour bien écrire après ? L'utilisation numérique améliore-elle l'apprentissage et l'acquisition du fonctionnement de la langue française jugée difficile ? Comment la diversité des démarches d'enseignements/apprentissage du FLE peut-elle améliorer les résultats scolaires ? Pour conclure, notre recherche a constitué, à l'heure actuelle, une réflexion personnelle. Toutefois, nous souhaitons qu'elle ouvre la voie à d'autres analyses plus profondes.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- 1- ASTOLFI Jean-Pierre (1992). « *L'erreur, un moyen pour enseigner* ». Paris: ESF éditeur
- 2- ATTATFA, D. (jan /juin 1996) : « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français au secondaire », Revue El MOUBARRIZ N°7.
- 3- AMMOUDEN.M'hand, « L'approche par compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », Revue Multi linguales, V : 06 N° : 2, 2018
- 4- BRUNOT Ferdinand 1908_1909. dans son cours professé à la faculté des lettres de Paris.
- 5- BESSE Henri et PROQUIER Robert. (2005). « *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* ».CLE International.
- 6- BAMPAIN Daniel et HANSE, Joseph *Nouveau dictionnaire des difficultés du français modern*. P.464
- 7- BERTHIAUME Denis, JEROME David et THOMAS David Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 27(2) | 2011, <https://doi.org/10.4000/ripes.524>, consulté le 23 mai 2023.
- 8- COMBETTES, B., Grammaire et enseignement du français {article}, 1982 / 33 / pp. 3-11
- 9- - Carbonneau, M et Legendre, M-F. (2002) : « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », vie pédagogique, n°123, avril –mai
- 10- CUQ Jean-Pierre (2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Clé international. P. 195-196.
- 11- CUQ-Jean-Pierre (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Didier,
- 12- CORNAIRE Claudette.(2006) *Grammaire expliquée du français :Niveau intermédiaire*. Hachette FLE.
- 13- CUQ Jean Pierre (2003) *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- 14- CUQ, Jean -Pierre et GRUCA Isabelle (2008).Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble PUG.
- 15- DUFEU, B. (2011). *Didactique des langues étrangères : 50ans d'histoire et de recherche*. Armand Colin.
- 16- DUBOIS Jean (1983). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- 17- DE VECCHI Gérard.(2006) *Grammaire à l'école*. Retz.
- 18- DUBOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique*, p. 383.

BIBLIOGRAPHIE

- 19- DOLZ.J et Simard. C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Points de vue de l'enseignant et de l'élève. Québec. Les presses de l'université Laval.
- 20- Dubois Jean. « Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage », Paris, édition Larousse. (2002b), p, 164.
- 21- GALISSON Robert. (1970). *La linguistique appliquée*. Paris : Hachette. P. 62
- 22- GREVISSE Maurice et GOOSSE André. (2008), *Le Bon Usage : grammaire française*, 14^e Edition, De Boeck Supérieur. P.911.
- 23- GAUTHIER, BISONNETTE, RICHARD, 2013, «*enseignement explicite et la réussite des élèves*», l'agestion des apprentissages. Québec, canada, édition du renouveau pédagogique Inc. (ERPI).
- 24- GALISSON.R et COSTE.Daniel, 1976.*dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette,
- 25- GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean. 2001. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- 26- HAYES John, FLOWER Linda. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- 27- Le dictionnaire LAROUSSE en ligne.
- 28- MAURICE, Grevisse, 2011, « *le bon usage, grammaire française* », 16^{ème} édition, de Boeck supérieur, §1015
- 29- MAURICE Grevisse. (2011) *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Edition de Boeck supérieur.
- 30- MARTINEZ Pierre. 2002. *La didactique des langues étrangères : Que sais-je ?* Paris.
- 31- MAYER, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed., pp. 43-71). Cambridge University Press.)
- 32- OECD (2012). Definition and selection of competencies (DESECO) : Theoretical and conceptual foundation OECD Publishing.
- 33- PIERRE .M, (1996) *La didactique des langues étrangères*, Paris. P 19
- 34- REBOULLET. A, *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, 1971.
- 35- ROSENSHINE Barak (2012), *Principles of instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*.

BIBLIOGRAPHIE

- 36- ROSENSHINE Barak (2012), Principals of instruction- Research-Based Strategies That all Teachers Should Know, American Educator. <https://la-baguettemath-et-magique.com/la-pedagogie-explicite/>. Consulté le 25 mai 2023 à 19:00h.
- 37- REUTER Yves (1996)« *enseigner et apprendre à écrire* »construire en didactique de l'écriture. Paris.
- 38- TARDIF Jacques (2006). « *L'évaluation des compétences* ». Montréal : CHENELIERE Éducation.
- 39- WALTER. H. (2003). La francophonie dans tous ses états. Robert Laffont

Sitographie

- 40- <https://dictionnaire.lerobert.com/guide/auxiliaires>.
- 41- <https://www.bienenseigner.com/quest-ce-quune-sequence-dapprentissage>.
- 42- <https://www.radiofrance.fr/franceculture/pourquoi-l-ecriture-nous-fait-du-bien-306597>
- 43- ¹<https://cld.hypotheses.org/370> consulté le 28/05/2023 à 22:22

Table des matières

Remerciements.....	1
Dédicaces	2
Sommaire	4
Abréviations utilisées.....	5
Introduction générale	6
Chapitre I : La pré-enquête	
Introduction du chapitre.....	10
1- Méthodologie et objectif de recherche.....	10
1-1 Outil d’investigation mis en œuvre.....	11
1-2 Le choix de l’échantillonnage.....	11
1-3 Dépouillement et tri	12
1-4 Analyse de l’enquête	12
2-Comparaison des résultats	27
Conclusion du chapitre	28
Chapitre II :Experimentation avec une démarche implicite	
Introduction du chapitre.....	32
1-Déroulement de l’expérimentation	32
2- Descriptions des outils didactiques mis en œuvre	34
2-1 Description du corpus	35
5-1 Analyse du corpus	37
Conclusion du chapitre	55
Chapitre III : Expérimentation avec une démarche explicite	
Introduction du chapitre.....	57
1-La notion de démarche explicite.....	57
1-1 L’évolution de la démarche explicite au fil du temps.....	58
1-1-1 Au début du XXe siècle	58
1-1-2 Dans les années 1960/1970	58
1-1-3 Dans les années 2000	58
1-1-4 Au cours des dernières décennies.....	58
1-2 Les avantages de la méthode explicite.....	59
1-3 Les principes de la démarche explicite	60
1-4 La démarche explicite et la conjugaison, à l’ère du numérique.....	61

1.5. Méthodologies d'enseignement ayant utilisé la méthode explicite	61
1.5.1 La méthode traditionnelle	61
1.5.2 La méthode communicative.....	62
1.5.3 La méthode inductive.....	62
1-5-4 La méthode déductive	62
1-6 Les étapes de l'enseignement explicite.....	62
Contexte pratique.....	63
2-Déroulements des séances	64
2-1 Première séance	64
2-2 Deuxième séance	65
2-3 Troisième séance la conjugaison au plus-que-parfait	68
2-4 Quatrième séance : Déroulement de la production écrite	69
4-Contexte : Analyse des productions écrites	72
5-Définition de la grille d'évaluation.....	73
6-Analyse et interprétation des résultats	74
7-Conclusion du chapitre et comparaison des résultats	77
Conclusion général.....	82
Annexe	87
Résumé	114

Annexes

Questionnaire adressé aux apprenants du FLE au cycle moyen

Mesdames et Messieurs, les enseignants de la langue française. On réalise un mémoire de master sur les difficultés de conjugaison, en temps composés à travers le texte narratif. Dans ce cadre, on vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes aux apprenants pour répondre au questionnaire ci-joint.

Q1- Pensez-vous que la langue française est une langue importante pour vous ? Oui Non

Q2- Trouvez-vous la langue française facile ? Oui Non

Q3- Aimez-vous la langue française ? Oui Non

Q4- Regardez-vous des programmes télévisés en langue française ? Oui Non

Q5- Parlez-vous la langue française hors la classe ? Oui Non

Q6- En classe, aimez-vous la séance de conjugaison en langue française ? Oui Non

Q7- Maîtrisez-vous les règles de conjugaison en temps composés ? Oui Non

Q8- Pour vous, où résident les difficultés de conjugaison en temps composés ?

- Le choix de l'auxiliaire être/ avoir
- Le participe passé du verbe conjugué
- L'accord du participe passé avec le sujet

Q9- Le temps composé est composé ?

- D'un auxiliaire et d'un participe passé
- D'un auxiliaire et d'un infinitif

Q10- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe

é i autre

Q11- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe ?

é

i

autre

Q12- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du troisième groupe ?

é

i

autre

Q13 : Vos résultats obtenus en conjugaison sont-ils ?

Bons

moyens

~~mauvais~~

Q14- Quel est l'activité la plus difficile pour vous ?

-L'oral

-Les points de langue

-La production écrite

Q15- Dans quelle catégorie commettez-vous le plus d'erreur lors de la production écrite ?

-Orthographe

-Conjugaison

-Grammaire

Merci de votre coopération

Questionnaire adressé aux apprenants du FLE au cycle moyen

Mesdames et Messieurs, les enseignants de la langue française. On réalise un mémoire de master sur les difficultés de conjugaison, en temps composés à travers le texte narratif. Dans ce cadre, on vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes aux apprenants pour répondre au questionnaire ci-joint.

Q1- Pensez-vous que la langue française est une langue importante pour vous ? Oui Non

Q2- Trouvez-vous la langue française facile ? Oui Non

Q3- Aimez-vous la langue française ? Oui Non

Q4- Regardez-vous des programmes télévisés en langue française ? Oui Non

Q5- Parlez-vous la langue française hors la classe ? Oui Non

Q6- En classe, aimez-vous la séance de conjugaison en langue française ? Oui Non

Q7- Maîtrisez-vous les règles de conjugaison en temps composés ? Oui Non

Q8- Pour vous, où résident les difficultés de conjugaison en temps composés ?

-Le choix de l'auxiliaire être/ avoir

-Le participe passé du verbe conjugué

-L'accord du participe passé avec le sujet

Q9- Le temps composé est composé ?

-D'un auxiliaire et d'un participe passé

- D'un auxiliaire et d'un infinitif

Q10- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe

é

i

autre

Q11- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe ?

é i autre

Q12- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du troisième groupe ?

é i autre

Q13 : Vos résultats obtenus en conjugaison sont-ils ?

Bons moyens mauvais

Q14- Quel est l'activité la plus difficile pour vous ?

- L'oral
- Les points de langue
- La production écrite

Q15- Dans quelle catégorie commettez-vous le plus d'erreur lors de la production écrite ?

- Orthographe
- Conjugaison
- Grammaire

Merci de votre coopération

Questionnaire adressé aux apprenants du FLE au cycle moyen

Mesdames et Messieurs, les enseignants de la langue française. On réalise un mémoire de master sur les difficultés de conjugaison, en temps composés à travers le texte narratif. Dans ce cadre, on vous remercie de bien vouloir consacrer quelques minutes aux apprenants pour répondre au questionnaire ci-joint.

Q1- Pensez-vous que la langue française est une langue importante pour vous ? Oui Non

Q2- Trouvez-vous la langue française facile ? Oui Non

Q3- Aimez-vous la langue française ? Oui Non

Q4- Regardez-vous des programmes télévisés en langue française ? Oui Non

Q5- Parlez-vous la langue française hors la classe ? Oui Non

Q6- En classe, aimez-vous la séance de conjugaison en langue française ? Oui Non

Q7- Maîtrisez-vous les règles de conjugaison en temps composés ? Oui Non

Q8- Pour vous, où résident les difficultés de conjugaison en temps composés ?

-Le choix de l'auxiliaire être/ avoir

-Le participe passé du verbe conjugué

-L'accord du participe passé avec le sujet

Q9- Le temps composé est composé ?

-D'un auxiliaire et d'un participe passé

- D'un auxiliaire et d'un infinitif

Q10- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe

é

i

autre

Q11- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe ?

é

i

autre

Q12- Quelle est la terminaison du participe passé des verbes du troisième groupe ?

é

i

autre

Q13 : Vos résultats obtenus en conjugaison sont-ils ?

Bons

moyens

mauvais

Q14- Quel est l'activité la plus difficile pour vous ?

-L'oral

-Les points de langue

-La production écrite

Q15- Dans quelle catégorie commettez-vous le plus d'erreur lors de la production écrite ?

-Orthographe

-Conjugaison

-Grammaire

Merci de votre coopération

Exercice 01: Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivantes :

1. Nous sommes/avons Donné des livres à la bibliothèque. ✓
2. Vous êtes/avez revenues hier soir. ✗
3. Tu es/as passé voir tes grands parents. ✓
4. Elle est/a arrivée en Espagne. ✗
5. Ils sont/ont menti pour ne pas être punis. ✗

Exercice 02 : Soulignez la forme correcte du verbe :

1. Elle est arrivé/est arrivée. ✓
2. Nous sommes monté/sommes montés. ✗
3. Ils sont descendus/sont descendu. ✓
4. Il est allé/est allés. ✓
5. Elles sont entrées/sont entré. ✓

Exercice 03 : Complétez par l'auxiliaire être ou avoir :

1. Mes cousines sont venues me visiter pendant les vacances. ✓
2. Cette femme est morte subitement. ✓
3. Julie, tu es arrivée en retard. ✓
4. Nous avons mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. ✓
5. Je l'ai reconnu quand je l'ai rencontré. ✓
6. Ce chanteur a terminé le spectacle avec une chanson d'amour. ✓

Exercice 01: Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivantes :

1. Nous sommes/avons Donné des livres à la bibliothèque. X
2. Vous êtes/avez revenues hier soir. X
3. Tu es/as passé voir tes grands parents. X
4. Elle est/a arrivée en Espagne. X
5. Ils sont/ont menti pour ne pas être punis. X

Exercice 02 : Soulignez la forme correcte du verbe :

1. Elle est arrivé/est arrivée. X
2. Nous sommes monté/sommes montés. X
3. Ils sont descendus/sont descendu. ✓
4. Il est allé/est allés. ✓
5. Elles sont entrées/sont entré. ✓

Exercice 03 : Complétez par l'auxiliaire être ou avoir :

1. Mes cousines somme venues me visiter pendant les vacances. X
2. Cette femme asent morte subitement. X
3. Julie, tu as arrivée en retard. X
4. Nous somme mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. X
5. Je l' ai reconnu quand je l' suis rencontré. X
6. Ce chanteur est terminé le spectacle avec une chanson d'amour. X

Exercice 01 : Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivantes :

1. Nous sommes/avons Donné des livres à la bibliothèque. X
2. Vous êtes/avez revenues hier soir. X
3. Tu es/as passé voir tes grands parents. X
4. Elle est/a arrivée en Espagne. X
5. Ils sont/ont menti pour ne pas être punis. X

Exercice 02 : Soulignez la forme correcte du verbe :

1. Elle est arrivé/est arrivée. ✓
2. Nous sommes monté/sommes montés. ✓
3. Ils sont descendus/sont descendu. ✓
4. Il est allé/est allés. ✓
5. Elles sont entrées/sont entré. ✓

Exercice 03 : Complétez par l'auxiliaire être ou avoir :

1. Mes cousines être..... venues me visiter pendant les vacances. X
2. Cette femme avoir..... morte subitement. X
3. Julie, tu être..... arrivée en retard. X
4. Nous être..... mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. X
5. Je l'avoir reconnu quand je l'être..... rencontré. X
6. Ce chanteur avoir... terminé le spectacle avec une chanson d'amour. X

Exercice 01: Entourez le bon auxiliaire dans les phrases suivantes :

1. Nous sommes/avons Donné des livres á la bibliothèque. ✓
2. Vous êtes/avez revenues hier soir. ✓
3. Tu es/as passé voir tes grands parents. ✗
4. Elle est/a arrivée en Espagne. ✓
5. Ils sont/ont menti pour ne pas être punis. ✓

Exercice 02 : Soulignez la forme correcte du verbe :

1. Elle est arrivé/est arrivée. ✗
2. Nous sommes monté/sommes montés. ✓
3. Ils sont descendus/sont descendu. ✗
4. Il est allé/est allés. ✓
5. Elles sont entrées/sont entré. ✗

Exercice 03 : Complétez par l'auxiliaire être ou avoir :

1. Mes cousines être venues me visiter pendant les vacances. ✗
2. Cette femme être morte subitement. ✗
3. Julie, tu avait arrivée en retard. ✗
4. Nous être mangé un gâteau glacé pour mon anniversaire. ✓
5. Je l' avait reconnu quand je l' rencontré. ✗
6. Ce chanteur avait terminé le spectacle avec une chanson d'amour. ✗

Exercice 01: Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes :

1. Ils avaient.....*volé*.....(voler) le vélo de mon frère. ✓
2. Les enfants étaient.....*sorti*.....(sortir) sans ma permission. X
3. Nous étions.....*tombé*.....(tomber) malades. X
4. Elle était.....*partie*.....(partir) en Angleterre. X
5. J'avais.....*pris*.....(prendre) mon petit-déjeuner avant de X
partir au travail.

Exercice 02 : Conjuguez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait :

1. Ce cycliste.....*avait arrivé*.....(arriver) bien avant nous. X
2. Il.....*avait grossi*.....(grossir) d'un kilo en un an. ✓
3. Elle s'.....*avait réveillé*.....(se réveiller) tôt le matin. X
4. Ils.....*avaient commencé*.....(commencer) à étudier pour ✓
l'examen deux semaine avant la date prévue.
5. Nous nous.....*étions sentis*.....(se sentir) mieux après avoir pris ✓
un médicament.

Exercice 03 : Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrase ci-dessous :

1. Nous étions dit beaucoup de bêtises. X
2. La petite filles était né en Australie. X
3. Elle avait savouré ma tarte au citron. X
4. Mes voisins avaient partis tôt cette année-là. X
5. j'avais chantée en anglais devant mes camarades. X

Exercice 01 : Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes :

1. Ils avaient..... ~~volé~~ *volé*.....(voler) le vélo de mon frère. ✓
2. Les enfants étaient..... ~~sorti~~ *sortis*.....(sortir) sans ma permission. X
3. Nous étions..... *tombé*.....(tomber) malades. X
4. Elle était..... *parti*.....(partir) en Angleterre. X
5. J'avais..... *prendre*.....(prendre) mon petit-déjeuner avant de X
partir au travail.

Exercice 02 : Conjuguez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait :

1. Ce cycliste..... *arrivé*.....(arriver) bien avant nous. X
2. Il..... *grossi*.....(grossir) d'un kilo en un an. X
3. Elle s'..... *réveillée*.....(se réveiller) tôt le matin. X
4. Ils..... *commencé*.....(commencer) à étudier pour X
l'examen deux semaine avant la date prévue.
5. Nous nous..... *senti*.....(se sentir) mieux après avoir pris X
un médicament.

Exercice 03 : Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrase ci-dessous :

1. Nous étions dit beaucoup de bêtises. ✓
2. La petite fille était né en Australie. X
3. Elle avait savouré ma tarte au citron. X
4. Mes voisins avaient partis tôt cette année-là. X
5. j'avais chantée en anglais devant mes camarades. X

Exercice 01: Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes :

1. Ils avaient..... volé.....(voler) le vélo de mon frère. ✓
2. Les enfants étaient. sortis.....(sortir) sans ma permission. X
3. Nous étions..... tombés.....(tomber) malades. X
4. Elle était..... partie.....(partir) en Angleterre. X
5. J'avais..... prévu.....(prendre) mon petit-déjeuner avant de X
partir au travail.

Exercice 02 : Conjuguez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait :

1. Ce cycliste..... arrivé.....(arriver) bien avant nous. X
2. Il..... grossi.....(grossir) d'un kilo en un an. X
3. Elle s'..... se réveillée.....(se réveiller) tôt le matin. X
4. Ils..... se sentent.....(commencer) à étudier pour X
l'examen deux semaine avant la date prévue.
5. Nous nous commencés.....(se sentir) mieux après avoir pris X
un médicament.

Exercice 03 : Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrase ci-dessous :

1. Nous étions dit beaucoup de bêtises. ✓
2. La petite fille était né en Australie. ✓
3. Elle avait savouré ma tarte au citron. X
4. Mes voisins avaient partis tôt cette année-là. X
5. j'avais chantée en anglais devant mes camarades. X
chanté

Exercice 01 : Ajoutez le participe passé qui convient dans les phrases suivantes :

1. Ils avaient.....*volé*.....(voler) le vélo de mon frère. X
2. Les enfants étaient.....*sortis*.....(sortir) sans ma permission. ✓
3. Nous étions.....*tombés*.....(tomber) malades. X
4. Elle était.....*partie*.....(partir) en Angleterre. X
5. J'avais.....*pris*.....(prendre) mon petit-déjeuner avant de X
partir au travail.

Exercice 02 : Conjuguez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait :

1. Ce cycliste.....*arrivé*.....(arriver) bien avant nous. X
2. Il.....*grossi*.....(grossir) d'un kilo en un an. X
3. Elle s'.....*réveillée*.....(se réveiller) tôt le matin. X
4. Ils.....*commencé*.....(commencer) à étudier pour X
l'examen deux semaine avant la date prévue.
5. Nous nous.....*senti*.....(se sentir) mieux après avoir pris X
un médicament.

Exercice 03 : Corrigez l'erreur des verbes employés dans les phrase ci-dessous :

1. Nous étions dit beaucoup de bêtises. X
2. La petite fille était né en Australie. X
3. Elle avait savouré ma tarte au citron. X
4. Mes voisins avaient partis tôt cette année-là. X
5. j'avais chantée en anglais devant mes camarades. ✓
chanté



Où étais-tu sorti pendant
tes vacances ?

- Visiter
- photographier
- explorer

Tu avais déjà écouté la
chanson de BISMILLAH
en français ?

- Chanter
- Partager
- Apprécier

Est-ce que tu avais déjà
gouté le cheesecake
auparavant ?

- Déguster
- Cuisiner
- apprécier

Tu étais allée où pour ta
dernière excursion ?

- Découvrir
- Admirer
- Se promener

Étais-tu arrivée en retard à
un rendez-vous important
cette semaine ?

- S'excuser
- Justifier
- regretter

Avais-tu croisé ton
professeur de primaire ces
derniers mois ?

- Connaître
- Saluer
- Discuter

Hier, Julie s'est levée à 7 heures, elle a d'abord pris son petit déjeuner, puis, elle est partie travailler. à midi elle a mangé au restaurant complet préféré, et elle est retournée au travail à 14h. lorsqu'elle est terminée son travail, elle a fait ses courses avec sa camarade. à la fin de la journée, elle est rentrée préparé le dîner, puis elle a regardé la télé et dormi.

Hier, Julie est levée à 7 heures, et puis
son petit déjeuner, puis elle est partie
travailler à 8h. à midi, elle est partie
manger au rest avec son plat préféré,
et elle est retournée travailler vers 14h.
elle a terminé son travail, et est
faire les courses avec sa collègue elle
est revenue préparer le diner, regonfler
la télé et dormir.

Hier, j'ai d'été à 7 heures (après) pris
son petit déjeuner, et est partie tra-
vailler.

à midi, elle a mangé ~~du~~ rest durant
son plat préparé, et elle est ~~revenue~~
travailler après elle a terminé son
travail, et sortie faire les
courses avec sa collègue. Le soir
elle est rentrée, s'est préparé
le dîner, elle a mangé, regardé la
télé et dormi.

Le week-end dernier, j'étais allé rendre visite à mes grands-parents à la campagne.

Nous avons passé de bons moments ensemble. J'avais aidé mon grand-père à travailler dans le jardin. Nous avons planté des fleurs et avons tondue la pelouse. Ensuite, ma grande mère avait préparé un délicieux repas. Nous avons mangé en plein air et avons profité du soleil.

En fin de journée, j'avais pris le train pour rentrer chez moi, en emportant avec moi de beaux souvenirs de ce séjour.

Le week-end dernier, j'étais allé rendre visite à mes grands parents à la campagne. Nous avons passé de bon moment ensemble. J'avais aidé mon grand père à travailler dans le jardin. Nous avons planté des fleurs et avons tondue la pelouse. Ensuite, ma grande mere avait préparé un délicieuse repas. Nous avons mangé en plein air et avons profité du soleil. Enfin de journée, j'avais pris le train pour rentrer chez moi, en emportant avec moi de beaux souvenirs de ce séjour.

Le week-end dernier, j'étais allé rendre visite à mes grands parents à la campagne nous avons passé de bons moments ensemble. j'ai aidé mon grand-père à travailler dans le jardin. nous avons planté des fleurs et avons tondu la pelouse. Ensuite, ma grand-mère avait préparé un délicieux repas. nous avons mangé en plein air et avons profité du soleil. en fin de journée j'ai pris le train pour rentrer chez moi, en emportant avec moi de beaux souvenirs de ce séjour.

clairhas AHMEDE - A C I N

Production écrite :

Vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 6 à 10 lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire.

Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (passé composé, présent, plus-que-parfait, ...)

La légende du naroto uzumaki.

Naroto est un jeune ninja du village de Konoha du Japon. Hôte du démon renard à neuf queues, une créature qui a attaqué le village par le passé, il est rejeté par les autres villageois. Son ambition est de devenir le chef du village, afin de gagner le respect des habitants.

De caractère joyeux et déterminé, il passe au fil de la série à se lier d'amitié avec plusieurs ninjas du village et tout particulièrement Sasuke Uchiwa qui le considère comme son frère et rival. Au fur et à mesure de sa progression dans la série, il parvient à se faire accepter par les habitants du village, jusqu'à devenir un héros pour eux après les avoir protégés. Il finit par réaliser son rêve en devenant le septième Hokage.

NARUTO UZUMAKI

うずまきナルト

Production écrite :

Vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 6 à 10 lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire.

Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (passé composé, présent, plus-que-parfait, ...)

Spiderman :

Un jour, j'ai vu sur youtube un film qui racontait l'histoire d'un héros nommé Peter alias superman. Ce personnage avait procuré des pouvoirs suite à une piqûre d'araignée qui s'était faite lors d'une excursion. Le lendemain de cette sortie il s'était réveillé différent, il avait possédé des pouvoirs, il pouvait voler, courir très vite, et entendre tout même des bruits qui étaient très loins. Une fois il a tué toute une armée malveillante grâce à ses pouvoirs. C'est un personnage

Production écrite :

Vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 6 à 10 lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire.

Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (passé composé, présent, plus-que-parfait, ...)

Wonder woman :

J'ai regardé un film avec ma sœur sur youtube, il s'appelait Wonder woman. Wonder woman est une femme très forte, elle avait hérité des pouvoirs de son père, le plus puissant des dieux des olympes, dès son jeune âge. Elle était très douée au tir à l'arc, aux combats et au cheval. Elle est très belle, grande et courageuse. Un jour la guerre s'était déclarée dans la ville, elle s'était alors portée volontaire d'aller défendre les habitants, ainsi elle a lutté pour la justice et l'égalité, et a vaincu toute une armée grâce

Production écrite :

Vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 6 à 10 lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire.

Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (passé composé, présent, plus-que-parfait, ...)

Titre : Pourquoi les girafes ont un long cou ?

Une légende raconte qu'autrefois, tous les girafes avaient un petit cou. Un jour, en marchant dans la forêt, une girafe est tombée dans un trou. Elle a essayé de enlever son corps mais pas sa tête. Elle a essayé de se retoucher mais en forçant elle a tombé des pierres. Elle avait donc la tête bloquée dans le trou quand Monsieur rhinocéros se promenait dans les parages. Il a vu la bête qui était coincée dans la cavité et il a décidé de l'aider. Il a entouré les jambes de la girafe autour de sa corne et il a tiré très fort mais les pierres empêchaient le soulèvement du pauvre animal. Alors il a tiré de toutes ses forces, le cou de la girafe s'étira et sa tête se dégagait du trou.

Nom: Pitaje

Prima: Kachi

Classe: LAM3

Production écrite :

Vous avez regardé sur YOUTUBE un film qui racontait l'histoire d'un personnage ayant des pouvoirs magiques et faisant des choses fantastiques. Rédigez un court texte (de 6 à 10 lignes) dans lequel vous rapportez les actions de l'histoire de ce personnage légendaire.

Remarque : respectez la structure du texte narratif et les temps du récit (passé composé, présent, plus-que-parfait, ...)

La légende de Calliope

Il ya longtemps, il y avait un homme qui s'appelait Calliope, il vivait dans le nord de l'Angleterre.

Un jour, il naviguait le long de la mer avec son équipage, tout à coup, une tempête s'est déchaînée et elle a détruit le navire, il s'est égaré, mais heureusement, il s'est réveillé dans une île, mais il ne pouvait pas se lever !

Il se demanda pourquoi et regarda autour de lui en tournant la tête, et il vit des petits êtres, il essaya de leur dire de l'aider mais ils ne le comprenaient pas, ils lui tiraient de la tige.

Il a crié de douleur si fort qu'il s'est réveillé de son rêve, mais ! tout n'était qu'un rêve fon.

Résumé

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique du français langue étrangère, nous avons mené des expérimentations sur le terrain afin de souligner, d'une part, les limites d'une démarche implicite, en matière de conjugaison aux temps composés, et de démontrer, d'autre part, les points forts de la démarche explicite, en vue de diminuer les problèmes rencontrés par les apprenants algériens de deuxième année moyenne lors de la rédaction d'un texte narratifs. Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse des erreurs quant à la démarche implicite et l'analyse des succès pour recenser les taux de réussite que pourraient atteindre les apprenants-échantillons.

Les mots clés : enseignement/apprentissage, conjugaison, temps composés, démarche implicite, démarche explicite

Summery

As part of the production of a Master's thesis in didactics of French as a foreign language, we carried out experiments in the field in order to underline, on the one hand, the limits of an implicit approach, in terms of conjugation to tenses compounds, and to demonstrate, on the other hand, the strengths of the explicit approach, in order to reduce the problems encountered by Algerian learners of second year average when writing a narrative text. To do this, we opted for the analysis of errors regarding the implicit approach and the analysis of successes to identify the success rates that the learner-samples could achieve.

The key words: teaching/learning, conjugation, compound times, implicit approach, explicit approach.

ملخص

كجزء من تحقيق أطروحة الماجستير في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية ، أجرينا تجارب في هذا المجال من أجل التأكيد ، من ناحية ، على حدود النهج الضمني ، من حيث الاقتران بمركبات الزمن ، وإثبات ، من ناحية أخرى ، نقاط القوة في النهج الصريح ، من أجل تقليل المشاكل التي يواجهها المتعلمون الجزائريون من متوسط السنة الثانية عند كتابة نص سردي. للقيام بذلك ، اخترنا تحليل الأخطاء المتعلقة بالنهج الضمني وتحليل النجاحات لتحديد معدلات النجاح التي يمكن أن تحققها عينات المتعلم.

الكلمات المفتاحية : التدريس/التعلم- التصريف-الأفعال المركبة-نهج واضح -نهج ضمني.