

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Saida Dr. MOULAY Tahar

Faculté des lettres, des Langues et des Arts

Département des Lettres et Langue Française

Mémoire de master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française

Option : Didactique

Intitulé

**L'enseignement/ Apprentissage de la grammaire
selon le courant socioconstructiviste Cas des élèves
de 5^{ème} année primaire**

Réalisé et présenté par :

Gadoum Nour el houda

Sous la direction de:

Mme.Bouhdjar Souad

Devant le jury composé de :

Mme.Baghdadi

Présidente

Université de Saida

Mme.Berrazoug

Examineur

Université de Saida

Mme.Bouhdjar Souad

Directrice

Université de Saida

Année universitaire 2021/2022

Dédicaces

Avec tous mes sentiments de tendresse, je dédie ce modeste travail à mes
parents qui m'ont appris la patience et qui m'ont encouragée pour terminer
mes études

A ma sœur : Sabrina

A mon cher frère : El Hadj

A tous les membres de ma famille petits et grands

Remerciements

Je tiens à exprimer mon vif remerciement à madame Bouhdjer Souad qui m'a fait l'honneur d'être mon encadreur, et qui par sa présence, son soutien, sa disponibilité et ses conseils, j'ai pu réaliser ce modeste travail

Je remercie tous mes enseignants, mes responsables qui ont veillé sur nous pendant cinq années d'études

A tout merci

Résumé

L'enseignement/Apprentissage de la grammaire du français langue étrangère se base sur la connaissance des règles grammaticales et sur la capacité de les appliquer.

Dans cette recherche, nous nous sommes focalisées sur le déroulement du processus de l'apprentissage dans la grammaire chez les élèves de 5^{ème} année primaire selon l'approche socioconstructivisme de Vygotski. Notre travail de recherche a pour objectif de connaître l'importance d'intégration de cette approche dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves de 5^{ème} année primaire. Pour ce faire, deux instruments de recherche ont été mis à profit, soit l'observation non participante et l'analyse des copies de la production écrite. Les deux nous ont permis de détecter plusieurs points sur l'enseignement de la grammaire et la médiation ou l'étayage à travers l'utilisation de la boîte à outils qui est considérée comme un moyen d'aide permettant aux apprenants de dépasser les difficultés rencontrées lors de la production écrite.

Les mots clés : socioconstructivisme, la grammaire, La médiation, l'étayage, la boîte à outils, La production écrite.

Abstract

Teaching/Learning of French grammar is based on the knowledge of the grammar rules and on the capacity of their application.

In this research, we have focused on the progress of grammar learning among the fifth year primary school pupils according to the socio-constructivist approach of Vygotsky. The aim of this study is to know the importance of the integration of this approach in grammar learning among fifth year primary school pupils. For the collection of data two research instruments have been used: observation and written production copies analysis. The analysis of data leads to the following result:

- Several points on grammar teaching and mediation or assistance with the use of the tool box have been detected. The tool box is considered as a helping mean that permit to learners overcome written production difficulties.

Keywords: socioconstructivism, grammar, mediation, assistance, tool box, written production

تلخيص

تدريس وتعلم قواعد اللغة الفرنسية يعتمد على معرفة القواعد والقدرة على تطبيقها. من خلال بحثنا ركزنا على كيفية تعلم هذه القواعد من طرف تلاميذ الخامسة ابتدائي وذلك بالاعتماد على نظرية البناء الاجتماعي. يهدف بحثنا الى معرفة أهمية دمج هذه النظرية في تعليم قواعد اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. لتحقيقه قمنا بتخصيص حصة لمتابعة درس قواعد اللغة الفرنسية في قسم السنة الخامسة ابتدائي بالإضافة الى معالجة وضعيات إدماجية.

ان حصة المتابعة ومعالجة الوضعيات الإدماجية ساهمتا في معرفة دور وساطة ومساندة الأستاذ للتلميذ في تعلم قواعد اللغة الفرنسية عن طريق تقديمه لصندوق الأدوات كعنصر دعم للتلميذ و الذي بفضل نجح التلميذ في تجاوز صعوبات اثناء كتابته لوضعيته الإدماجية.

الكلمات المفتاحية: البناء الاجتماعي, قواعد اللغة, المساعدة, صندوق الأدوات, التعبير الكتابي

Table des matières

Introduction générale.....	1
CHAPITRE 01 : L'enseignement/ apprentissage de la grammaire au cycle primaire.	5
1.1 La notion de grammaire et sa typologie.....	5
1.1.1 La définition de la grammaire	5
1.1.2 Les types de grammaire	5
1.1.2.1 La grammaire descriptive (linguistique)	6
1.1.2.2 La grammaire prescriptive (pédagogique)	6
1.1.2.3 Grammaire interne et grammaire externe.....	7
1.2 Les techniques d'enseignement de grammaire	7
1.2.1 Définition de la situation d'enseignement /apprentissage	7
1.2.1.1 L'enseignement	8
1.2.1.2 Apprentissage.....	8
1.3 Enseignement de la grammaire de FLE au cycle primaire.....	9
1.3.1 Méthode d'enseignement de la grammaire.....	10
1.3.1.1 La grammaire explicite	10
1.3.1.2 La grammaire implicite.....	11
1.3.2 Les caractéristiques de chaque type d'approche	12
1.4 L'enseignement / apprentissage de la grammaire dans les différentes méthodologies .	13
1.4.1 La grammaire dans les méthodes traditionnelles	13
1.4.2 La grammaire dans la méthode directe	13
1.4.3 La grammaire dans la méthode audio –orale.....	13
1.4.4 La grammaire dans les méthodes audio-visuelles.....	14
1.4.5 La grammaire dans les méthodes communicatives	14
1.5 La différence entre la grammaire de français langue maternelle et la grammaire de français langue étrangère.....	14
1.5.1 La grammaire de français langue maternelle.....	14
1.5.2 La grammaire de français langue étrangère.....	15
1.6 Les approches d'apprentissage	15
1.6.1 L'approche comportementale (béhaviorisme) :.....	15
1.6.1.1 L'apprentissage est basé essentiellement sur le conditionnement.....	15

1.6.2	Jean Piaget (1896.1980) et le constructivisme.....	19
1.6.2.1	Les quatre stades du développement selon Piaget	19
CHAPITRE 2 : L'étayage et la médiation dans l'enseignement de la grammaire selon Vygotski .		23
2.1	Le socioconstructivisme	23
2.2	Le concept de zone proximale de développement.....	24
2.2.1	Etayage (interaction de tutelle).....	25
2.2.1.1	Les fonctions de l'étayage :	25
2.2.1.2	Les stratégies d'étayage	26
2.2.2	La médiation	30
2.2.2.1	Les types de la médiation.....	31
CHAPITRE 3 : Expérimentation		34
3.1	Description de l'expérience.....	34
3.1.1	La séance d'observation	34
3.2	L'expérimentation	36
3.2.1	Méthode	36
3.2.2	Le déroulement de l'expérimentation	38
3.2.3	Analyse et l'interprétation des copies des apprenants.....	39
3.2.4	Analyse des résultats du groupe expérimental.....	51
Conclusion générale		55
Bibliographie		57
Annexe.....		60

Introduction générale

Introduction Générale

L'enseignement d'une langue étrangère peut développer chez les élèves le sens de la découverte d'une nouvelle langue et des compétences à savoir langagières, syntaxiques et orthographiques.

En Algérie, la langue française occupe une place de choix dans la sphère des langues étrangères car elle a le statut de la langue première étrangère. Son enseignement en Algérie commence au primaire à partir de la troisième année et se prolonge dans le cycle moyen jusqu'au secondaire. Durant cet enseignement l'apprenant acquiert plusieurs compétences à l'oral et à l'écrit. Ces compétences ne peuvent se construire que grâce aux règles de la grammaire qui fixent une organisation propre à une langue et intériorisé par les locuteurs de cette langue. La grammaire est un ensemble de savoirs(les règles) et de savoirs faire (l'application de ces règles). Il existe différentes théories de la psychologie qui ont permis de mieux définir comment se déroule le processus d'apprentissage dans la grammaire chez les apprenants parmi ces théories, la théorie de socioconstructivisme (Bruner, 1960, Vygotski, 1997) qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde.

Au niveau du cycle primaire, l'apprenant est amené à apprendre les notions grammaticales de base comme : la construction de la phrase, le choix de l'auxiliaire dans le participe passé des verbes, la maîtrise de la conjugaison dans les temps simples comme le présent de l'indicatif, l'imparfait, le futur simple aussi l'accord en genre et en nombre.

Nous avons effectué un stage d'observation dans la classe de la 5^{ème} année primaire à travers lequel nous avons remarqué que les apprenants commettaient plus d'erreurs de type morphosyntaxiques dans leurs écrits que d'autres erreurs au niveau lexical .

Dans la production écrite l'apprenant exprime ses idées donc il actualise une compétence de communication écrite à travers laquelle il sera possible d'observer les lacunes des apprenants au niveau grammaticale.

Notre étude est guidée par une question générale :

- Comment se construit la structure morphosyntaxique selon l'approche socioconstructiviste de 5^{ème} année primaire?

Pour répondre à cette question, nous proposons les hypothèses suivantes :

- La lecture et l'explication de la consigne serviraient à éviter des difficultés au niveau morphosyntaxique.
- La boîte à outils constituerait le moyen d'aide pour les apprenants dans la construction de la structure morphosyntaxique et l'amélioration de leurs écrits.
- L'enseignant devrait suivre des stratégies cognitives d'apprentissage qui permettent aux apprenants de bien structurer leurs écrits.

En vue de vérifier nos hypothèses nous avons opté deux instruments de recherche :

- Une séance d'observation de cours de grammaire.
- L'analyse des copies de la production écrite.

Notre objectif consiste à savoir l'importance de l'approche socioconstructiviste dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves de 5^{ème} année primaire.

Les résultats obtenus par ces deux instruments pourraient être répondre de notre question de départ.

Notre travail de recherche se compose en trois chapitres : le premier chapitre et le deuxième sont théoriques, ils abordent les notions et les concepts opératoires sur la grammaire, les différentes approches psychologiques ensuite le courant

socioconstructiviste, le concept de la zone proximale de développement (ZPD), l'étayage et la médiation. . Le troisième chapitre est consacré à la partie pratique qui a débuté par l'observation qui a duré deux semaines à l'école primaire KHADARI Mohamed qui se situe à Ain Teghat à 3 km de Saida ensuite nous avons réalisé une expérimentation dans la même classe avec le principe des groupes témoin et groupe expérimental en mettant à profit la boîte à outils comme moyen d'aide appelé médiation ou étayage à travers la rédaction d'un texte descriptif. Enfin une conclusion a mis en exergue les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus dans cette recherche.

CHAPITRE 01

**L'enseignement/ apprentissage de la
grammaire au cycle primaire.**

1.1 La notion de grammaire et sa typologie

1.1.1 La définition de la grammaire

La notion de « la grammaire » peut être définie généralement comme :

Un ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou un bon usage) de la langue parlée ou de la langue écrite.

Etude systématique des éléments constitutifs d'une langue.

Selon DIRVEN, la grammaire est définie tout simplement comme « un ensemble de règles ».(Andrew, Smith,2007)

Dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde, Jean pierre Cuq définit la grammaire comme :

- « *un principe d'organisation propre à une langue et intériorisé par les locuteurs de cette langue* » ;
- « *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement* » ;
- « *Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de la grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique, etc.* » ;
- « *Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue.* ».(Cuq, J-P, 2003 : 83).

1.1.2 Les types de grammaire

«La classification grammaticale de DIRVEN a été adaptée pour mieux représenter la grammaire nécessaire dans la didactique des langues. Dans cette classification adaptée il Ya une grammaire d'enseignement, une grammaire d'apprentissage, une grammaire de référence, une grammaire linguistique, et une grammaire pédagogique ». (Andrew, Smith ,2007 :19).

1.1.2.1 La grammaire descriptive (linguistique)

Est une description plus « scientifique » des règles qui régissent le fonctionnement réel de la langue et de la parole.

« Apprendre la grammaire d'une L2 revient à tenter maîtriser tout d'abord un certain type de description /simulation en vue d'en arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue »(Germain & Séguin ,1998 :33).

1.1.2.2 La grammaire prescriptive (pédagogique)

Est présentée comme des « directives pédagogiques » pour l'enseignant et l'apprenant en s'appuyant sur la grammaire descriptive dans le but de parler et d'écrire la langue.

Elle répond au besoin de l'apprenant.

« Une grammaire ne se limite pas à la description , la plus rigoureusement la plus scientifiquement conduite d'une langue , c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage .Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue , qu'elle soit parlée ou écrite» (Vigner, 2004 :15).

En fait, la grammaire pédagogique est composée de trois types de grammaire :

- **La grammaire d'enseignement**

Un guide pour l'enseignant qui lui aide à suivre certain chemin dans l'enseignement de la langue ou un ensemble des programmes préparés par l'institution où elle est enseignée.

- **La grammaire d'apprentissage**

Est présentée comme un livre ou

Un cahier destiné à être utilisé directement par l'apprenant.

- **La grammaire de référence**

Un mélange de la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique, elle est un livre de référence qui présente la grammaire soit de manière prescriptive soit de manière descriptive soit les deux.

1.1.2.3 Grammaire interne et grammaire externe

IL existe deux types de grammaire

- **La grammaire interne :**

La grammaire interne est la grammaire de l'oral, elle est implicite, non consciente .Elle relève de la mémoire procédurale.

- **La grammaire externe**

La grammaire de l'écrit ,elle est un ensemble des règles qui permet à l'apprenant d'écrire d'une manière correcte ce qu'il peut d'abord dire .La grammaire externe est explicite, consciente , elle relève de mémoire déclarative.

1.2 Les techniques d'enseignement de grammaire

Parmi les concepts fondamentaux de la didactique et notamment de la didactique des langues qui permettent d'en circonscrire la spécificité, la notion de la situation d'enseignement / apprentissage constituée d'éléments hétérogènes dont il faut tenir compte, les notions d'acquisition et d'apprentissage .la didactique se nourrit donc les théories du langage et de l'apprentissage.

1.2.1 Définition de la situation d'enseignement /apprentissage

La situation d'enseignement /apprentissage est une particulière de communication qui articule trois composantes :

- Un formateur (enseignant) ayant l'intention d'instruire de faire apprendre et d'apprendre à apprendre, donc de provoquer un apprentissage précis.
- Des formés : (élèves) venus pour apprendre.
- Un contenu d'enseignement.

Les trois composantes font qu'on passe d'une situation a à une situation b, en passant par des actions acquérir précises, le but est de faire de nouvelles capacités .en effet, enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement.

1.2.1.1 L'enseignement

(Du la tin insignis , remarquable , marqué d'un signe , distingué) est une pratique , mise en œuvre par un enseignant , visant à transmettre des compétences (savoir , savoir-faire et savoir-être) à un élève , un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative.

Selon le dictionnaire Larousse, l'enseignement est défini comme :

« Action, art d'enseigner, profession de celui qui enseigne, ce qui est enseigné ; leçon donnée par les faits, l'expérience.». (2006 :148)

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation :

« Enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. ». (1988)

De point de vue du curriculum l'enseignement (teaching) « est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mise en œuvre ». selon pinard , dans la conception américaine teaching est vu comme le moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les étudiants et les enseignants , en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux. (Cuq, J-P , Gruca ,I, 2002 :117)

1.2.1.2 Apprentissage

La construction de savoirs en termes de transformation. Selon Raymond Vienneau, est un : « *processus interne, interactif, cumulatif et multidimensionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs.* ». (Vienneau, Raymond ,2011).

De façon volontairement polémique, Bernard psy, présente l'acquisition comme « le développement spontané, naturel et autonome des connaissances ces en L2 ». et l'apprentissage comme une « construction artificielle , caractérisée par la

mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques – qui ont pour effet de dérégler l’acquisition sous le fallacieux prétexte , de l’améliorer ou de l’accélérer . (Cuq, J-P, Gruca, I, 2002)

« L'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoirs –faire, savoir –être et savoir –devenir. ». (De Keteler ,1989).

1.3 Enseignement de la grammaire de FLE au cycle primaire

L’enseignement de la grammaire au primaire commence de la 3^{ème} année primaire où la séance de la grammaire est présentée d’une manière simple et explicite pour l’élève qui va apprendre une langue étrangère pour la première fois qui est pour objectif de développer ses compétences langagières par la lecture des textes et la rédaction des productions écrites.

pour cette première année d’apprentissage d’une grammaire explicite , il s’agit de mener une première approche réflexive de la réalité syntaxique de la langue , les régularités syntaxiques , repérés le nouveau programme , sont fournies avec une terminologie simples dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes .(KEIR ALLAH ,M, juin 2019)

Lorsque l’élève commence l’école primaire , il doit d’abord apprendre à lire .Il serait légitime de croire que c’est déjà un programme suffisamment chargé .Toutefois , dans l’enseignement – apprentissage de la lecture , plusieurs notions grammaticales sont déjà abordées : les notions de mot , de phrase et même la notion de pluriel .Quel enseignant (si ce n’est pas le matériel didactique ... ou les parents) n’a jamais expliqué rapidement à ses élèves que « le S ne se dit pas , c’est un code secret qui veut dire qu’il y en beaucoup », ou que « le nt ne se dit pas , on le met quand il y en a beaucoup qui le font . ».Ces notions méritent d’être mieux comprises afin d’éviter que les premières représentations n’interfèrent plus tard dans l’application en écriture de ces mêmes notions. . (Nadeau, M ,2003 :60)

L’enseignement du français langue étrangère passe par l’enseignement de la grammaire et pour que l’apprenant maîtrise les règles grammaticales , l’enseignant

doit utiliser des techniques adéquates qui servent les objectifs et les besoins de ses apprenants en tenant comptes leurs profils et les styles d'apprentissages .

1.3.1 Méthode d'enseignement de la grammaire

1.3.1.1 La grammaire explicite

Une forme d'enseignement qui consiste à donner la règle de cours étudié , puis propose des explications pour mettre la langue en pratique en s'appuyant sur la démarche déductive qui donne des règles pour pouvoir les appliquer(concepts, règles , analyses , exemple).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Cuq définit la grammaire explicite ainsi :

On entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptive et explicative de règles et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives. » (2003 :127), Autrement dit, dans ce type d'enseignement de la grammaire, l'enseignant formule la règle de la notion étudiée ; donne des explications à partir d'exemples variés, puis fait pratiquer la règle à l'aide d'exercices allant du simple au compliqué.

Les tenants de la grammaire explicite préconisent ce type d'enseignement pour les raisons suivantes : il accélère l'apprentissage le rend plus sûr, optimise du temps de la classe si bien que l'enseignant doit finir le programme dans un temps limité, forme l'intelligence et assure ou renforce l'acquisition(Iken - Louisa ,2017 :19)

L'enseignement explicite de la grammaire , selon les didacticiens , favorise un apprentissage effectif .Besse et Porquier (1991) présentent trois arguments : au niveau pédagogique , , l'apprentissage est accéléré ; au niveau éducatif , la réflexion métacognitive devient formatrice de l'intelligence ;et , au niveau psychologique, les adultes ont besoin de comprendre (Lopez , C.D , Fonseca ,M, 2018).

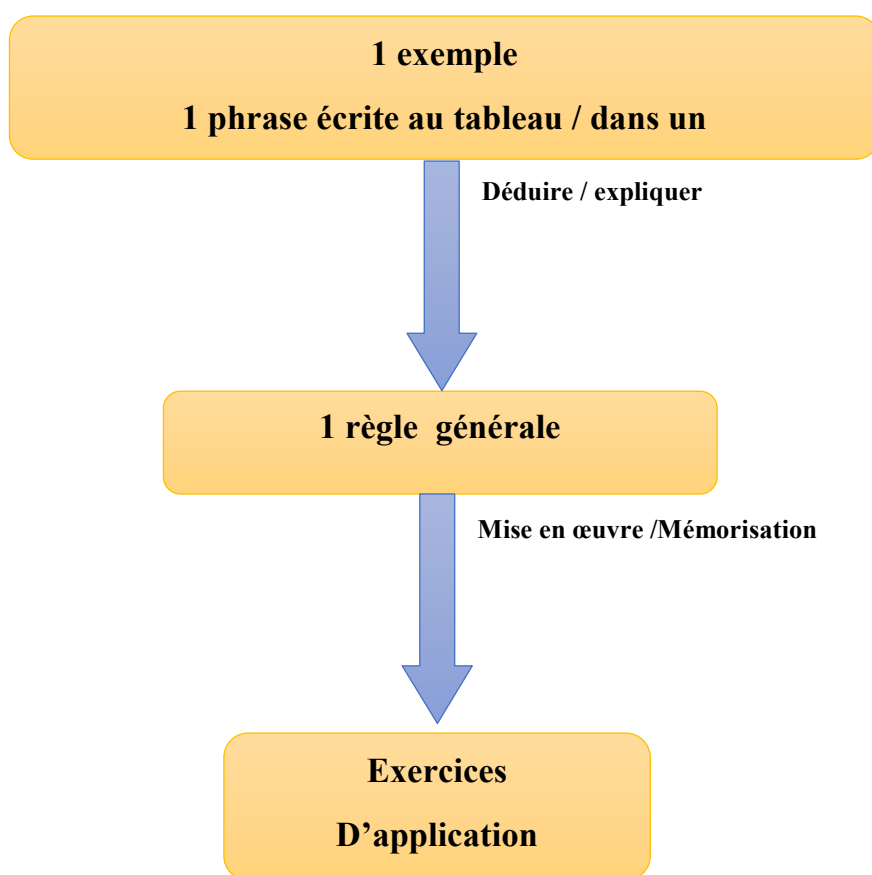


Figure N°1: La démarche déductive

1.3.1.2 La grammaire implicite

Consiste à laisser découvrir aux apprenants par eux même les règles de la langue qui ne sont pas clairement énoncées à travers la démarche inductive(observation , analyse , concepts , règles, généralisation).

La grammaire implicite vise «à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...) mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage , ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés de formes »(Calisson .R et Coste cité par kha Dib .m, 2008 :07).donc , nous constaterons que la grammaire implicite est « *un enseignement inductif non explicite d'une description grammaticale de la langue cible* »(Besse .h et Porquier .r, 1984 :86). Ce qui est intéressant dans l'enseignement implicite de la grammaire c'est que la règle vient de l'apprenant et formulée à sa façon, et non pas imposé par l'enseignant. (Iken –Louisa, 2017 :21)

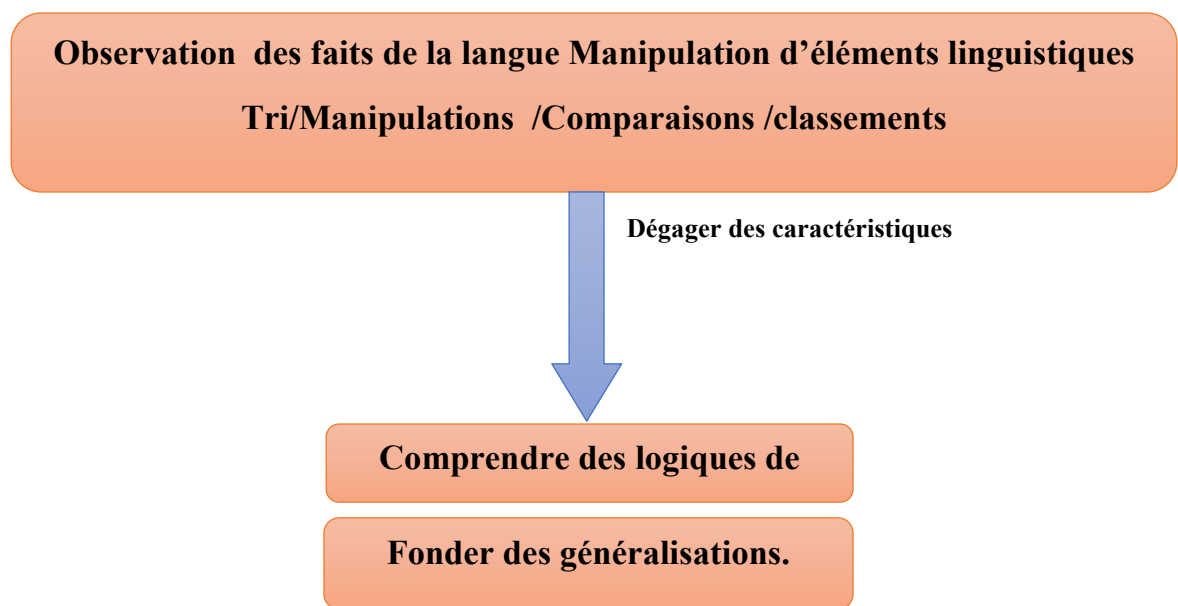


Figure N° 2 : La démarche inductive

1.3.2 Les caractéristiques de chaque type d'approche

L'approche déductive est issue de l'approche traditionnelle .Dans cette approche l'enseignant a transmis la règle grammaticale, soit oralement, soit par écrit puis il propose à ses élèves des exercices d'application qui vont être soumis à une évaluation.

Les approches inductives sont les approches de découverte qui nécessitent une réflexion qui se base sur l'observation et les hypothèses.

Cette approche , nourrie par un esprit de recherche et d'interrogation par rapport au langage , vise la construction du savoir par l'élève et se déroule en un certain nombre d'étapes(prise de conscience d'une difficulté , observation et manipulation d'un corpus , émission d'une hypothèse , vérification de généralisation de celle-ci , exorcisation , réinvestissement dans d'autres contextes).les approches par dévoilement , quant à elles visent également la construction des savoirs par l'élève , mais dans une dynamique où l'enseignant guide d'avantage les élèves par des questionnements orientant la réflexion et limitant la phase tâtonnement des apprenant .(Vincent –f & al, 2013)

1.4 L'enseignement / apprentissage de la grammaire dans les différentes méthodologies

1.4.1 La grammaire dans les méthodes traditionnelles

Il s'agit d'une grammaire normative qui est enseignée d'une manière explicite et déductive sur le modèle des langues anciennes des écrivains comme le latin et le grec. Elle se base sur l'écrit. L'enseignant est considéré comme un détenteur, il détient et il transmet le savoir à ses apprenants. En s'appuyant sur le procédé de la traduction, les règles grammaticales sont expliquées par l'enseignant et les apprenants sont amenés à les appliquer dans des exercices.

1.4.2 La grammaire dans la méthode directe

Cette méthode donne une grande importance à la langue cible et à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire comme l'indique Germain et Séguin, « *tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire.* »

La démarche adoptée en grammaire est inductive et implicite : d'abord l'observation et la répétition des formes grammaticales d'une manière fréquente et mécanique, ensuite les régularités doivent être assimilées par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle.

La traduction, l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales sont interdites.

La grammaire dans la méthode directe insiste sur la participation de l'apprenant à la découverte de la règle, et elle se base sur les points grammaticaux qui suivent un développement du simple au complexe donc elle est enseignée d'une manière implicite et inductive.

1.4.3 La grammaire dans la méthode audio –orale

Cette méthode insiste sur l'oral et sur les structures de la langue courante, elle se pratique dans les exercices structuraux inspirés de courant behavioriste.

cette méthode se base une démarche d'apprentissage inductive qui ne donne pas lieu ni à l'analyse et ni à la réflexion sur la langue à acquérir .

La grammaire se base sur les enregistrements des dialogues qui servent de progression.

La répétition des exercices favorise une mémorisation des structures de base.

1.4.4 La grammaire dans les méthodes audio-visuelles

La méthode structuro globale audio –visuelle propose à l'apprenant des exercices structuraux, il est amené de les faire sans avoir une description grammaticale. La grammaire se base sur l'analyse contrastive entre la langue maternelle de l'apprenant et le français, elle progresse du simple au composé et de manière inductive et implicite.

1.4.5 La grammaire dans les méthodes communicatives

La méthode communicative est un ensemble de méthode cognitive, notionnelle , fonctionnelle qui propose à l'apprenant des exercices et des activités grammaticaux de type pragmatiques , syntaxiques, notionnels , le but est de faire une progression *dans la communication et dans les tâches à accomplir*.(Bourradou,,M& Hadjadj,N,2018).

1.5 La différence entre la grammaire de français langue maternelle et la grammaire de français langue étrangère

1.5.1 La grammaire de français langue maternelle

La grammaire de français langue maternelle, peut se fonder son développement sur un sujet , si on peut le dire ainsi pré parlant le français .Elle peut avoir pour objectif d'éduquer son institution préexistence par le raisonnement , c'est-à-dire d'amener l'élève à passer la fausse évidence d'une expression qu'il croit maîtriser , et qu'en vérité il maîtrise plus ou moins largement ,et par là même à en compléter les moyens à les améliorer. (Cuq, J-p, Gruca, I ,2002 :358)

1.5.2 La grammaire de français langue étrangère

Ne peut se fonder que sur un sujet pré parlant une ou d'autres langues que le français mais qui devient aussi très vite un parleur minimal / et espérons –le , de moins en moins minimal/de français .

Elle doit donc avoir pour priorité d'aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique et à créer des réflexes intuitifs.

Cela infirme en grande partie la pertinence des grammaires dites de FLE qui seraient seulement descriptives et ne seraient pas axées sur un essai de facilitation des processus d'appropriation des phénomènes linguistiques , c'est-à-dire sur une grammaire qui soit véritablement d'apprentissage.

La distinction entre une grammaire de FLM et une grammaire de FLE ne saurait donc être qu'une distinction essentiellement didactique fondée sur des méthodes d'appropriation et sur des objectifs différentes .Les livres de grammaire sont des outils méthodologiques au service de ces objectifs.

1.6 Les approches d'apprentissage

1.6.1 L'approche comportementale (béhaviorisme) :

« Les psychologues ne devraient jamais utiliser les termes conscience état, mental, esprit, image mentale vérifiable par introspection etc. » (j.b.watson, 1913)

Le behaviorisme se veut une psychologie scientifique fondée sur l'observation et l'expérimentation empirique des phénomènes comportementaux.il étudie les réactions et les actions observables d'un organisme quelconque (animal ou humain) en réponse à des stimuli observables.

Cette psychologie cherche à découvrir les lois qui régissent les comportements des organismes vivants et donc à les prédire et à les contrôler.

1.6.1.1 L'apprentissage est basé essentiellement sur le conditionnement

- **Pavlov (1849.1936)**

La théorie behavioriste tire ses origines des observations du scientifique russe Pavlov .formé en physiologie (prix Nobel 1904 pour se travaux sur le

fonctionnement de l'estomac), c'est par hasard , qu'il constate , alors qu'il installait une seconde pour mesurer la sécrétion salivaire d'un chien , que le chien s'est mis à saliver, à la vue de garçon de laboratoire qui d'ordinaire le nourrissait aussi= réflexion automatique du chien Pavlov analyse alors les conditions susceptibles de provoquer une réaction de salivation chez l'animal, à partir d'un déclencheur arbitraire (neutre = dans son expérience une cloche)= réflexe conditionnel généralisant à partir de cette expérience , Pavlov proposa une théorie de l'apprentissage essentiellement basé sur le conditionnement .

- **Watson (1878-1958) père de comportementisme : changement de comportement par un conditionnement externe**

L'homme n'est que le reflet de son milieu, que le résultat des conditionnements qu'il subit la thèse du « modelage » mise sur les conditions externes pour transformer /former les élèves

Watson lui aussi ne considère que les relations objectives entre les stimulus et la réponse , et que tous les états de conscience sont évacués .ses travaux se concentraient sur l'étude des conditions externes observables , comme facteur essentiel dans l'apprentissage .

Son expérience avec le jeune garçon et son rat (alors que le garçon entraînait une relation amicale avec son rat , son comportement change quand à chaque qu'il voit son rat , un bruit de marteau sur une casserole est produit .

Au bout de plusieurs tentatives le garçon a une réaction de panique quand il voit son rat qui ressemble à un rat (la théorie de la généralisation du stimulus)

De cette expérience, Watson montre que l'homme n'est que le reflet de son milieu, que le résultat des conditionnements qu'il subit.

La thèse de « modelage » mise sur les conditions externes pour transformer, former les élèves.

Ses travaux , quoique à l'origine menés non pas à des fins pédagogiques , ont donné aux u s a de l'élan à des réformes de l'enseignement , misant sur les conditions externes , susceptibles de transformer et former les élèves.

Le sujet pensant n'existe pas dans la psychologie de Watson, puisque ce sont les rapports entre les stimuli et les réponses qui permettent de prédire et de contrôler les comportements.

- **Skinner (1904.1990)**

Un apprentissage est toujours possible à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement .nous apprenons dans l'action de l'expérience, par essais et erreurs.

Les expériences les plus connues de Skinner, qui fut très influencé par les travaux de Pavlov et Watson consistent à introduire un rat affamé dans une cage, ou un labyrinthe, et par essais successifs pour sortir ou trouver la sortie , le rat est capable d'atteindre sa nourriture (donc sa récompense). Avec ses expériences, Skinner annonçait une forme nouvelle de conditionnement, lié au seul renforcement de conduites, et nommé conditionnement opérant (le sujet recherche les renforcements positifs et évite les renforcements négatifs).

Ses travaux ont connu des répercussions majeurs dans diverses sphère éducatives, et il élabore une théorie complète de l'apprentissage, sous tendue par trois principes clés :

- Nous apprenons dans l'action, une action répétée forme des habiletés et des habitudes.
- La pratique et l'exercice doivent donc faire partie intégrante de tout programme de formation.
- Nous apprenons de l'expérience.
- Le simple contact avec l'environnement n'assure pas l'apprentissage .chacun doit réinventer pour lui-même l'ensemble des connaissances.
- Un professeur peut souligner l'existence de tel phénomène, diriger l'attention , poser des problèmes , faire des démonstration .
- Cependant rien ne remplacera l'expérience que fera ou vivra lui-même l'étudiant en rapport avec telle ou telle connaissance.

- Nous apprenons par essais et erreurs, les conséquences de nos actions sont autant de récompenses ou de punitions, selon que l'action est réussie ou pas.

Skinner affirmait donc qu'un apprentissage est toujours possible à la condition d'user du dosage adéquat de renforcement scandalisé par les méthodes d'enseignement de son époque.

Skinner juge essentiel de promouvoir d'une réforme majeure de l'éducation qui permette à chaque élève de fonctionner.

Régulièrement et son rythme. Il introduit donc une modalité pédagogique révolutionnaire à son époque

L'enseignement programmé : l'élève, libéré de la tutelle de son professeur, affronté une « une machine à enseigner qui lui propose successivement de très menues tâches de savoir, ponctuées par des questions précises .à chaque bonne réponse un renforcement permet à l'étudiant de continuer.

C'est une conception très atomiste des savoirs, qui sont décomposés en éléments simples (très utilisé dans l'apprentissage des langues)

- **Tolman (1886.1959)**

Behavioriste « rebelle ».apprentissage latent même si certains le placent.

Parmi les behavioristes, sa théorie et ses travaux sont influencés par la théorie de la réforme contredisent de nombreux principes behavioristes et lui permettent de lancer le débat sur le fonctionnement cognitif du sujet, en complète contradiction avec les behavioristes de son époque qui excluait « le sujet pensant » dans leurs recherches.

Tolman était un critique de théorie stimulus- réponses.

Selon lui la récompense n'est pas nécessaire mais contiguïté des événements dans le temps est importante.

Les connexions qu'un animal se fait dans un environnement sont organisées dans une sorte de « carte cognitive » pour démontrer que le renforcement n'est pas

la clé de voute de tout apprentissage, Tolman soumet groupes rats au parcours quotidien d'un labyrinthe.

Le premier groupe bénéficie de renforcement (fromage à la sortie).

1.6.2 Jean Piaget (1896.1980) et le constructivisme

L'œuvre imposante de Jean Piaget est tout entière consacrée à un thème : la genèse de la pensée .sa vision de l'intelligence humaine est d'inspiration biologique et évolutionniste.

La pensée est une forme d'adaptation de l'organisme au milieu.

Elle se développe par stades successifs.

Piaget fut l'un des premiers psychologues à observer le développement de l'intelligence de l'enfant.

Son premier livre, le langage et la pensée chez l'enfant (1923) marque le début d'une longue série d'études où Piaget va explorer toutes les facettes de l'intelligence (le nombre, l'espace, l'objet, la logique ...) et leur développement.

La connaissance ne se transmet par verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend.

Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement.

1.6.2.1 Les quatre stades du développement selon Piaget

Pour Piaget, le développement cognitif de l'enfant l'amène progressivement d'une intelligence purement sensorielle à la maîtrise d'opérations concrètes (comme le calcul mental par exemple), puis formelles, c'est-à-dire portant sur des notions abstraites .chacun des quatre stades est organisé de façon cohérente .tous les enfants y raisonnent de façon identique sur même critère précis .à des périodes charnières. Les enfants vont passer au palier suivant .leur système de pensée évolue donc de façon linéaire pour se rapprocher de plus en plus de la réalité du monde externe.

C'est à travers l'observation minutieuse des comportements et raisonnements notamment de ses propres enfants que Piaget a défini quatre étapes majeurs du développement cognitif :

- **Le stade sensori-moteur (0à2ans)**

Dans sa compréhension du monde le bébé se base sur ses sens (sensoriel) et ses actions (moteur).

Si l'une de ses actions spontanées provoque par hasard un effet intéressant, il cherche à la reproduire, ce que Piaget appelle les « réactions circulaires ».

Dans les quatre premiers mois, le bébé ne s'intéresse qu'à son propre corps .puis, il va commencer à s'intéresser aux objets. Selon Piaget , c'est à partir , de 8 mois qu'il va acquérir la notion de permanence de l'objet : il comprendra que les objets continuent à exister , même s'il ne les voit plus .il sera donc capable d'aller chercher un objet caché derrière un écran par exemple .

Entre 12 et 18 mois, il commence à s'intéresser aux relations entre les objets et fait de nouvelles expériences.

Il s'aperçoit par exemple lorsqu'il fait rebondir une balle par terre plus il lancera fort , plus il rebondira.

- **La période préopératoire (2à6/7ans)**

Durant cette phase, l'enfant développe la fonction symbolique .tout d'abord , il apprend à parler et devient donc capable de décrire verbalement une situation .il utilise le dessin pour représenter ce qu'il imagine , et des objets de façon détournée pour jouer (par exemple un bâton qui se transforme en pistolet).

Ce que l'on appelle le jeu symbolique.

L'enfant apprend à communiquer avec les autres. Ses échanges restent d'abord centrés sur ses propres préoccupations puis il s'intéresse petit à petit à l'autre et devient capable de tenir une conversation.

Les capacités de raisonnement logiques sont encore limitées, car les enfants ont du mal à se détacher de leur propre point de vue et à adopter d'autres perceptives, d'où la notion préopératoire.

- **Le stade des opérations concrètes (6/7à11/12)**

Les enfants apprennent à se représenter mentalement les transformations des objets et non plus uniquement leurs états .ils acquièrent entre autres les notions logiques de conservation des nombres, des poids et volumes (voir en cadre).

Ils sont capables de procéder à des opérations mentales de plus en plus complexes mais ne comprennent pas encore les concepts abstraites.

- **Le stade des opérations formelles (à partir de 11/12ans)**

Les enfants présentent désormais une vision du monde véritablement décentrée. Ils raisonnent de manière organisée et systématique.

Ils sont capables de réfléchir sur des théories ou des abstractions.

Ils perçoivent leur réalité non plus comme la seule existence , mais comme une parmi d'autres possibles , ce que les ouvre par exemple aux réflexions d'ordre politique et philosophique scientifique .Pour Piaget , le stade des opérations formelles est le point culminant du développement cognitif.(Ola no , M,2016).

CHAPITRE 2

L'étayage et la médiation dans l'enseignement de la grammaire selon Vygotski

2.1 Le socioconstructivisme

Cette approche s'est développée contre le courant du béhaviorisme. Elle est fondée par Lev Vygotski (1934/1997), puis elle est mise par Bruner (1960), elle s'inspire largement du constructivisme mais en ajoutant l'aspect social.

Le socio-constructivisme est un modèle d'enseignement et apprentissage pour le quel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

- 1) La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : étudiant.
- 2) La dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
- 3) La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations .l'objet de l'apprentissage proposé est le contenu de l'enseignement. (Kozanitis, A, 2005)

Le socioconstructivisme prend en considération l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés .Il met la médiation et l'interaction au centre de l'apprentissage. C'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances.

L'approche socioconstructiviste se base sur les interactions sociales qui jouent un rôle dans le développement de connaissances. Les deux types de ces interactions sont : les interactions dissymétriques de guidage et les interactions symétriques de résolutions conjointes :

- **Les interactions dissymétriques de guidage :**

Il s'agit des différentes modes d'étayage et de tutorat Un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que naïf) lui aide à acquérir un savoir ou un savoir-faire

- **Les interactions symétriques de résolutions conjointes :**

Il s'agit d'une symétrie de rôle entre pairs, il n'est pas important que l'un des partenaires soit plus compétent que l'autre

La primauté du social sur le cognitif est marquée dans cette approche.

L'apprentissage et le développement sont indissociables car l'apprentissage est à la remorque du développement.

Pour Piaget, il avait des stades qui étaient associés à l'âge et qui permettaient à l'élève de passer d'un stade à l'autre par contre le socioconstructivisme prend le temps de l'accompagnement et de travail sur le niveau de pensée de l'élève que la centrée sur des stades biologiques.

Selon Vygotski, il existe une zone sensible qu'il donne le nom « zone proximale de développement. » qui est l'écart entre ce que l'élève peut faire tout seul et ce que peut faire ou réaliser avec l'intervention d'un adulte.

Pour avoir une action éducative efficace, il faut que l'enseignant collabore avec ses apprenants pour les aider à construire leurs propres connaissances. Le rôle de l'enseignant va être de mettre les élèves à la disposition des situations donc les échanges être riches.

Grâce à la théorie Vygotskienne, les bureaux et les tables de classe forment des îlots et les apprenants sont regroupés en petits équipes pour favoriser l'apprentissage par les pairs et la collaboration donc la classe devient une communauté d'apprenants.

Le fonctionnement humain se caractérise par la collectivité, « *il s'organise en activités régulées par le langage, le langage qui est en soi porteur des significations et connaissances élaborées par les générations antérieures* » (Bronckart, 2002 :41)

En s'appuyant sur la médiation, Vygotski privilégie le rôle du langage dans l'interaction adulte –enfant.

Le langage est important car il précise la pensée, Le langage est important car il précise la pensée, il négocie le sens de certains mots et il raffine l'apprentissage.

2.2 Le concept de zone proximale de développement

C'est un concept introduit par Vygotski et qui est défini comme étant l'écart entre ce que l'élève peut faire tout seul et ce qu'il peut réaliser avec l'intervention d'un adulte. La zone proximale de développement ou zone proche développement est une composante cruciale du processus de développement car elle « présage » et prépare ce que l'enfant pourra ultérieurement réaliser seul .Elle se situe entre la zone d'autonomie (la zone de confort) où l'élève se sent stable et capable d'exécuter la tâche demandée avec aisance sans l'aide de l'enseignant ou de ses paires et la zone de panique où l'élève se sent stressé , voire effrayé car même avec l'aide d'un adulte (enseignant /parent)il arrivera difficilement à exécuter la tâche demandée.

On a récemment centré l'attention sur le fait que pour définir le rapport effectif entre développement et apprentissage il n'est pas suffisant de définir seulement le degrés de développement .Il est nécessaire de déterminer au moins deux niveaux de développement sinon on ne réussit pas à trouver la relation entre développement et possibilité d'apprentissage .

Nous appelons le premier de ces niveaux « développement actuel de l'enfant ». Il correspond au degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant.

Le second niveau est évidemment un niveau de développement potentiel. Entre les deux se situe la zone de proche développement (ou encore « la zone proximale de développement ») que Vygotski définit comme ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire tout seul ». (Vergnaud –Gérard, 2000 :22)

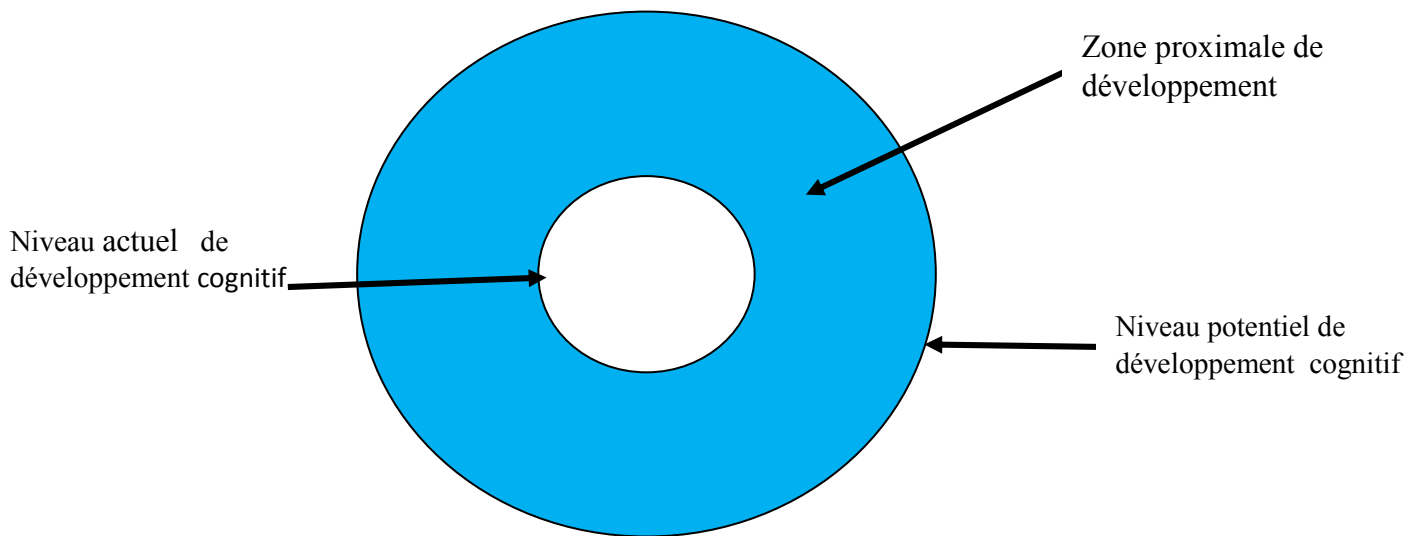


Figure N° 3 : La zone proximale

2.2.1 Etayage (interaction de tutelle)

Est l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Bruner définit l'interaction tutelle comme « *l'interaction adulte/enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul.* » (Bruner, 2002 :261)

Le processus d'« étayage » comprend les six fonctions suivantes (MILOT, J-p, 1983)

2.2.1.1 Les fonctions de l'étayage :

Quand on lit les articles de Bruner, il devient évident que, pour le développement de toute habileté, le rôle de l'adulte enseignant est un rôle de soutien – voici brièvement comment Bruner explicite ce rôle.

- **L' enrôlement :**

La première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et de provoquer l'adhésion de l'enfant à la tâche à réaliser en tenant compte de ses exigences.

Le tuteur doit identifier les actions dont il dispensera, l'enfant et qu'il assumera lui-même pour l'enfant. il comblera les lacunes de l'apprenti pour lui permettre de maîtriser certaines actions de la séquence à réaliser.

- **maintien de l'orientation :**

Le tuteur voit à ce que l'enfant ne perd pas de vue l'objectif de la tâche entreprise et en faisant que l'enfant demeure centré sur la tâche et en le motivant.

- **Feed –back interprétatif :**

Le tuteur « signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinents pour son exécution .le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.

- **contrôle de la frustration :**

« Il devrait y avoir une maxime du genre « la résolution de problèmes devraient être moins périlleuse ou moins éprouvante avec un tuteur que sans lui « que cela soit obtenu en « savant la face pour les erreurs commises ou en exploitant le « le souhait de faire plaisir de celui qui apprend ou en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure ».

A ces différentes tâches, Bruner ajoute la « démonstration » mais fait le commentaire suivant « les cas d'imitations observés ont tous été de nature à faire supposer que les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien ».

L'étayage de l'enseignant se compose de stratégies à la fois métacognitives, cognitives, et socio-affectives.

2.2.1.2 Les stratégies d'étayage

- **Les stratégies métacognitives :**

Est l'ensemble des processus, des pratiques et des connaissances permettant à chaque individu de contrôler et d'évaluer ses propres activités cognitives, c'est-à-dire de réguler.

- **Les stratégies cognitives**

Ce sont des connaissances qui permettent le traitement adéquat des informations, leur mise en relation et leur intégration en mémoire.

- **Les stratégies socio-affectives :**

Impliquent une interaction avec l'autrui (les pairs , l'enseignant, le locuteur natif), elles sont marquées par la dimension affective et personnelle et son rôle dans le contexte social.

Le tableau suivant présente les modalités liées à ces diverses stratégies et qui sont développées par Rançon (2009)

Tableau N°1 : Les stratégies d'enseignement selon Rançon (2009)

Stratégies D'enseignement
Stratégies métacognitives
L'anticipation ou planification
C'est prévoir les objectifs pédagogiques à court , moyen ou long terme , se fixer un but à atteindre ; un but sensé , même s'il est ambitieux .C'est également prévoir ce que les apprenants vont comprendre de l'explication , ce qu'ils vont interpréter ou pouvoir interpréter .L'enseignant anticipe sur ce qu'il va dire et faire pour rendre son discours compréhensible .Il planifie ses explications afin d'être efficace dans son enseignement .
L'attention et jugement
L'enseignant prête attention aux discours des apprenants pour réajuster son discours explicatif .Il doit être à l'affût de tout signe qui lui permettrait de rebondir et d'avancer dans son explication.
L'autogestion et la gestion des élèves
Sa propre gestion et la gestion des autres favorisent l'harmonie au sein du groupe –classe, et permettent de créer une unité dans laquelle tous les protagonistes

doivent pouvoir s'identifier.
L'autorégulation
L'autorégulation permet de vérifier et corriger sa performance tout au long de son parcours discursif explicatif .C'est aussi savoir gérer le flux verbal des uns et des autres afin de réguler sa propre parole et la parole des autres .C'est le difficile travail de l'interaction.
L'identification des points d'ancrage et des sources de difficultés
Il est important pour l'enseignant de savoir qu'il existe des points d'ancrage dans l'apprentissage d'une langue .Ceux –ci déclenchent en l'apprenant la perception , le « déclic » et tout le discours devient à ce moment – là compréhensible .L'enseignant se prépare à repérer ou anticiper leur apparition .Il en est de même pour des mots , groupes de mots ou expressions qui peuvent rendre le discours opaque .Des sources de difficultés apparaissent de manière inopinée et l'explication de l'enseignant sera plus difficile à mettre en place.
L'autoévaluation
L'enseignant auto -évalue son discours explicatif souvent au regard des résultats obtenus par ses apprenants lors d'évaluation diverse. Il s'auto –évalue aussi en interaction en fonction des Fed –back des apprenants.
Stratégies cognitives
Expliquer et informer
La capacité de l'enseignant à expliquer et à informer correctement ses apprenants requiert des compétences didactiques et pédagogiques .L'explication est un travail cognitif intense où l'enseignant jongle entre ses propres connaissances , les connaissances des apprenants et celles qu'ils ont à acquérir .
Mémoriser
Cette stratégie permet à l'enseignant de retenir tous les éléments verbaux apportés par les apprenants et de les réutiliser à bon escient lors d'une future

explication, par exemple.
L'interférence et la déduction
L'enseignant saura, lorsque cela est nécessaire, laisser l'apprenant dans l'ambiguïté afin de ne pas entrer dans un discours non adéquat à la situation .Chacun des partenaires sera capable d'accepter le fait de ne pas tout dire ou de ne pas tout savoir.
La recherche documentaire
Utiliser des sources de référence en vue de planifier un cours et d'élaborer des explications.
Paraphraser et reformuler
La paraphrase oblige l'enseignant à recréer un discours parallèle à celui qu'il avait exprimé initialement afin de donner à l'apprenant les moyens de comprendre.
Elaborer
L'enseignant travaille sur la constitution de son cours explicatif en vue d'être le plus efficace possible en classe.
Résumer, grouper et prendre des notes
Ordonner, classer, répertorier, comparer sont des stratégies fréquemment utilisées par les enseignants tout comme par les apprenants .Ces stratégies sont en relation directe avec l'élaboration du cours ou de la séquence .Elles permettent d'ajuster, d'adapter le discours en temps réel ou la posteriori.
Stratégies socio -affectives
La coopération
Selon Tardif, l'enseignant est un coopérateur et un facilitateur de coopération entre les apprenants.

La gestion des émotions et des humeurs
Un des rôles de l'enseignant est d'aider l'apprenant à ne pas craindre de faire des erreurs et à prendre des risques C'est lui aussi qui peut donner confiance et motive la classe.
Le degré d'investissement
Des études montrent que la motivation de l'enseignant et la manière dont l'exercice est amené auront un impact sur le degré d'investissement de l'apprenant (Tardif,1997) .Et l'acquisition de connaissances est directement concernée.

2.2.2 La médiation

Est un processus qui permet en l'occurrence dans le cadre de l'apprentissage à l'employeur et à l'apprenti de faire intervenir un tiers qui est neutre, indépendant et forcément impartial qui va les accompagner pour répondre un différend.

La médiation désigne l'ensemble des formes d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours d'un développement qui se trouve entravé , voire contrarié , ce numéro rend compte , à propos de cette notion , de la manière dont ses usages se diversifient en fonction des différents champs théoriques ou pratiques de référence « La médiation conduit l'enfant à développer un processus de « surcompensation »(Vygotski ,1994) qu'il décrit comme suit : « la compensation en tant que réaction de l'individu envers le défaut , anime de nouveaux processus , des processus détournés de développement qui servent de substitution , de superstructure , et sont complémentaires des fonctions psychiques endommagées ».

La diversité des travaux qui mobilisent la notion de médiation donne lieu à une constellation de spécifications : médiation du transfert ; médiation cognitive ; médiation didactique ; schème de médiation didactique ;pédagogie de la médiation mais aussi médiation pédagogique ; outils de médiation , médiation instrumentale , résilience par la médiation ; système de médiation , etc. (VINATIER, Laurent, J-P ,2008)

la médiation cognitive vise donc à inciter l'élève par une mise à distance indispensable à dépasser les effets de contrat et à jongler entre les régions de sens , à ré effectuer dans le mouvement de sa conscience le sens d'un savoir déposé dans une situation construite à cet effet.

Pratiquement , cette phase est toujours collective , quasi –ritualisée(élèves)en demi – cercle face au support de la tâche , prêts au combat perceptif. Un soin tout particulier est porté à la présentation matérielle des éléments de la situation. (Héaut, 1999 :39)

2.2.2.1 Les types de la médiation

- **La médiation didactique**

Constitue l'une des voies qui favorisent l'élaboration de connaissances et les interactions entre l'enseignant et l'élève.

La perspective piagétienne du fonctionnement du schème dans le développement des connaissances du sujet et l'apport théorique fondamental de vergnaud pour y introduire la notion de classe de situations de référence pour y fonder l'expérience , constituent des éléments incontournables pour comprendre les mécanismes d'interaction maître -élève .

Ces interactions médiatisées directement ou indirectement par l'enseignant confèrent à l'adulte un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage, rôle que la théorie de la médiation de Vygotski aide à analyser. (Numa-Bocage line ,2007)

- **La médiation pédagogique**

L'ensemble d'interaction entre l'apprenant, objet d'apprentissage, intervenant dans le domaine de la pédagogie, elle apparaît avant, pendant ou après le processus d'apprentissage.

En pédagogie , la médiation , comme l' a si bien dit Richard ne se situe pas entre deux personnes en conflit , « mais entre une personne et ce qu'elle a à apprendre et / ou ce dont elle dispose mentalement pour le faire ».(Richard ,2001)

- **La médiation du transfert**

Le transfert des apprentissages par l'enseignant, son action se fonde sur les stratégies d'apprentissage et sur une organisation qui permette aux élèves d'apprendre.

« Le transfert des connaissances n'est pas l'affaire des élèves mais celui de la nature de l'enseignement qui est en lien étroit avec les orientations pédagogiques et le rapport au savoir du l'enseignant lui-même ». (Barth, 2004)

- **La médiation de schème**

Une théorie qui contribue dans la compréhension des conditions et des processus d'apprentissage et de développement .Selon Vergnaud, les schèmes sont les formes d'organisation associées à des classes de situations , et les situations d'action , les occasions premières du développement et de l'apprentissage .

CHAPITRE 3

Expérimentation

3.1 Description de l'expérience

Notre recherche s'articule sur deux étapes .La première est une observation non participante qui a consisté à observer les séances de français pendant les cours de grammaire .Nous avons travaillé avec la classe de 5ème année primaire, un niveau vient à la fin du cycle primaire en Algérie. Elle cible un ensemble d'apprenants dont l'âge varie entre 10et 11ans .A titre expérimental , nous avons porté notre attention sur une école primaire parmi tant d'autres située dans la wilaya de Saida exactement dans le village (Ain Teghat) inscrite dans une zone rurale, dans une classe qui compte un effectif de 26 apprenants : 15 filles et 11 garçons , parmi lesquels trois apprenants ont refait l'année. La seconde étape a consisté en une expérimentation par la division de la classe en deux groupes témoin et expérimental.

3.1.1 La séance d'observation

Classe : 5^{ème} année

La date : 17/1/2022

L'analyse d'une heure de cours de la grammaire

Projet2 : c'est un lieu exceptionnel !

Séquence1 : Nous allons au musée.

L'enseignante suscite l'intérêt de l'élève .Parmi les stratégies adaptées par l'enseignante :

- **Les stratégies cognitives** : ce type de stratégies d'apprentissage réfère à la manière d'apprendre, d'acquérir, de mémoriser, de se rappeler l'information et ce, au moment opportun (Larue, 2005).
- **L'enseignante commence sa séance par faire un rappel de cours précédent intitulé** : le complément d'objet direct.
- **Les stratégies métacognitives** : elles ont pour but de gérer toutes les autres catégories de stratégies d'apprentissage (Lasnier, 2000). Elles permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de travailler, de penser, d'évaluer son

efficacité et de s'ajuster au besoin d'apprentissage. Ensuite l'enseignante a donné l'exemple suivant à ses élèves :

Les élèves sont dans la classe et elle pose la question : où sont les élèves?

Elle demande aussi d'encadrer le complément de lieu à travers cet exemple sur leurs ardoises. Ce procédé appelé de La Martinière est très utilisé au niveau du primaire, l'enseignante stimule les capacités de l'élève et favorise le processus d'autocorrection et d'autonomie chez l'élève .Avec l'aide de l'enseignante, les élèves arrivent à répondre à la question : ils ont encadré le complément de lieu (dans la classe).

L'enseignante fait appel au processus d'étayage qui est un moyen grâce auquel un adulte ou « un spécialiste » vient en aide en quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ».Elle réussit d'appliquer les fonctions d'étayage :

- **Enrôlement** : l'enseignante engage l'intérêt de l'élève au cours par la demande d'encadrer le complément de lieu dans la phrase : les élèves sont dans la classe.
- **Maintien** et orientation : l'enseignante identifie la place de complément de lieu dans une phrase : il vient après l'auxiliaire « être ».
- **Feed –back interprétatif** : l'enseignante signale les caractéristiques de la tâche, elle écrit les indicateurs de lieu par le stylo rouge sur le tableau.
- **Démonstration**: comment l'enseignant peut intervenir pour aider l'élève à apprendre et ne pas faire à sa place (auto apprentissage, auto correction). l'enseignante guide ses élèves par : l'identification de place de complément de lieu dans la phrase « les élèves sont dans la classe).

Elle donne des exemples concrets : le cahier est sur le bureau.

La maman est dans le marché.

- L'enseignante dédramatise par le contrôle de la frustration.
- Elle adapte l'approche déductive ; elle commence par la règle puis elle demande à ses élèves de donner un exemple en utilisant l'un d'indicateur de lieu : sur, dans à

coté de .nous avons observé que les élèves oublient de mettre l’auxiliaire être avant le complément de lieu.

-Pendant le cours, ils n’avaient une interaction horizontale sauf une interaction verticale entre l’enseignante et l’élève

A la fin de cours, l’enseignante donne à ses élèves un exercice à faire dans le cahier de roulement, on appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d’une tâche imposée ou proposée à l’apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s’inscrire dans un programme d’activités pédagogiques construit en vue d’atteindre un certain nombre d’objectifs de formation (VIGNER ,1984 :17).

L’exercice donné par l’enseignante et comme suit :

La consigne : je souligne le complément de lieu

- Les filles jouent dans la cour.
- Ils passent les vacances à la campagne.
- Le soleil se cache derrière les nuages.
- Il met les fleurs dans le vase.

Elle donne aussi une tâche à faire à la maison, la tâche est toute visée actionnelle que l’acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’une obligation à remplir, d’un but qu’on s’est fixé (CECR : 16). La tâche donnée par l’enseignante est la construction de deux phrases en utilisant le complément de lieu.

3.2 L’expérimentation

3.2.1 Méthode

- **Participants :**

Nous avons travaillé avec la classe de 5^{ème} année primaire, un niveau vient à la fin du cycle primaire en Algérie. Elle cible un ensemble d’apprenants dont l’âge varie entre 10et 11ans .A titre expérimental, nous avons porté notre attention sur une école primaire parmi tant d’autres située dans la wilaya de Saida exactement

dans le village (Ain Teghat) inscrite dans une zone rurale, dans une classe qui compte un effectif de 26 apprenants : 15 filles et 11 garçons , parmi lesquels trois apprenants ont refait l'année.

- **Matériel :**

La boîte à outils : est un outil didactique et un complément du guide pédagogique dont le but de son utilisation est d'aider les apprenants pendant la production écrite.

Selon le dictionnaire internaute : « une caisse contenant le nécessaire pour fabriquer, réparer ou entretenir des objets ou une construction »

Chaque boîte à outils peut être adaptée à un type de compétence en particulier

- **Procédure:**

Nous avons divisé la classe en deux groupes, groupe témoin qui est composé de quinze élèves parmi eux les trois élèves qui ont refait l'année et un groupe expérimental qui est composé de onze élèves qui sont amenés à rédiger une production écrite dont la durée est de 60 minutes.

- **La tâche :**

Nous avons divisé la classe en deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) qui sont amenés à rédiger une production écrite, nous travaillons avec chaque groupe séparément, notre travail avec ces deux groupes dure 2 heures.

Pour le groupe témoin

L'enseignante écrit la consigne sur le tableau et elle ne fait pas lire et expliquer cette consigne au groupe témoin qui est amené à écrire un paragraphe descriptif dans lequel il décrit sa maison sans l'utilisation d'une boîte à outil.

Pour le groupe expérimental

L'enseignante écrit la même consigne sur le tableau et elle fait lire et expliquer cette consigne, elle a donné cette fois au groupe expérimental une boîte à outils qui va les aider dans leurs productions écrites.

Une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » (Bouchard cité par pouliot, 1993 :120).

3.2.2 Le déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est effectuée dans deux temps appelés séances. Dans la première séance nous avons travaillé avec le groupe témoin qui est amené à rédiger le paragraphe sans l'utilisation d'une boîte à outils en suivant la consigne suivante :

Ecris un paragraphe de 03 à 04 phrases dans le quel tu décris ta maison.

Dans la deuxième séance, nous avons travaillé avec le groupe expérimental qui va répondre à la même consigne donnée en lui offrant une boîte à outils qui regroupe un ensemble de mots, d'expressions qui sont pour objectif d'aider les apprenants dans la rédaction de leurs productions.

Tableau N° 2 : La boîte à outils proposée par l'enseignante

Nom	verbes	Adjectifs	Indicateurs de lieu
Maison	Etre	Rouge	En face de
Fenêtre			
Porte	Avoir	Grande	Près de
Chambres			
Jardin	se trouver	Petite	A côté de
Bâtiment			
Mosquée		Belle	Dans
Hôpital			
Village			
Murs			

3.2.3 Analyse et l'interprétation des copies des apprenants

Pour corriger la production écrite rédigée par les élèves des deux groupes, témoin et expérimental, nous avons utilisé la grille d'évaluation se base sur la pertinence de la production et la cohérence sémantique, les points de la langue, le perfectionnement.

Tableau N° 3 : la grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Barème
Pertinence de la production	-Respect du thème : la description de la maison.	(0.5pt)
	-Respect du volume : de 03 à 04 phrases.	(0.5pt)
Cohérence sémantique	-organisation des idées.	(0.5pt)
	- lexique approprié.	(0.5pt)
Correction de la langue	-utilisation de la troisième personne du singulier.	(0.25pt)
	-utilisation du temps : présent de l'indicatif.	(0.25pt)
	-utilisation de l'indicateur de lieu.	(0.5pt)
	-respect de la graphie, la ponctuation, l'accord dans le groupe nominal.	(0.5pt)
Perfectionnement	-originalité de la production et richesse des idées informations.	(0.5pt)

Tableaux N °4 : Analyse des copies de groupe témoin

Les copies	Pertinence de la production	Cohérence sémantique	Correction de la langue	Perfectionnement
Copie 1	-respect du thème. -respect du volume.	-Des idées non cohérentes. -Lexique approprié.	-Absence de la majuscule en début de phrases. -un non- respect de la ponctuation -des phrases sans verbe. -l'élève ne fait pas l'accord en genre «un maison», «un pisine». et en nombre « un 5 salon », « un 3 toilat », «un 3 douch », « un 2 cha ». -Absence de la 3ème personne du singulier. - Absence de l'indicateur de lieu. -Des erreurs orthographiques (mison , vila, pisine , jarda , toialat , um,cha , douch).	-originalité de la production et richesse des idées et informations.
Copie 2	-Respect du thème. -respect du volume.	-des idées non cohérentes. -lexique approprié.	-Absence de la majuscule. -un non-respect de la ponctuation. -Absence de la 3ème personne du singulier. -Des phrases sans verbe. -l'élève écrit deux articles « les » « un » successivement. -Des erreurs orthographiques (mais, pre, hant).	-la restitution de la consigne.
Copie3	-un non- respect du thème. -un non- respect du volume.	-l'absence des idées et de lexique.	-l'absence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -erreur orthographique (é). -l'élève ne fait pas	-l'élève ne termine pas son paragraphe.

			l'accord en genre «le maison».	
Copie 4			-illisibilité d'écriture.	
Copie 5	-Un non -respect du thème. - un non-respect du volume.	-Absence des idées et du lexique.	-Absence de la majuscule. -un non- respect de la ponctuation. -Absence de 3ème personne du singulier. -l'élève écrit l'article « le » deux fois successivement. -utilisation de mot en arabe « dards ».	-La restitution de la consigne.
Copie 6	-un non-respect du thème -un non-respect du volume.	-des idées non cohérentes. - Absence de lexique.	-Absence de la majuscule. -un non- respect de la ponctuation. - Absence de l'indicateur de lieu. -Des erreurs orthographiques (tple,fety,tu,éx,lepual).	-La restitution de la consigne.
Copie7	-un non –respect du thème. -un non-respect du volume.	-Absence des idées et du lexique.	-Absence de la majuscule. -un non-respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Absence de la 3ème personne du singulier. -Des erreurs orthographiques (lautre,cote,dssus,dun cote).	-Absence des idées et d'information.
Copie8	-un non-respect du thème. -respect du volume.	-Des idées non-cohérentes -Absence du lexique.	-Absence de la majuscule. -un non-respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Absence de la 3ème personne du singulier. -Des erreurs orthographiques (maion,ltpale,alfetu,tu. Maion ,noiser,ex).	-La restitution de la consigne.

Copie9	-un non-respect du thème. -Le respect du volume.	-Des idées non cohérentes. - Absence du lexique.	-Absence de la majuscule. -un non- respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Absence de l'indicateur de lieu. -l'élève écrit l'article « le » deux fois successivement dans les phrases « le le drds », « le le mais ». -utilisation de mot en arabe « drds ». -Des erreurs orthographiques (decris, toislatoti,ets,dae).	-Absence des idées et d'informations.
Copie 10	-Respect du thème. -respect du volume.	-Des idées non cohérentes. -Absence du lexique approprié.	-un non-respect de la ponctuation. -Des erreurs orthographiques (auin terat,jeuli,mehamed). -Des phrases sans verbe. -l'absence de l'indicateur de lieu. - l'élève utilise la 3ème personne du singulier « il » avec le verbe « vivre » dans la phrase « il vit la maison ». - utilisation des mots en arabe « chombra, ciroile,calaje,blacar ». -	-Des idées exprimées en langue maternelle
Copie 11	-un non- respect du thème. -un non- respect du volume.	-Des idées non-cohérentes. - Absence du lexique approprié.	-Absence de la majuscule. -un non- respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Des erreurs orthographiques (dae, la noin,ets, deicris ». -l'élève écrit l'article « le » deux fois successivement dans la	-Absence des idées et d'informations.

			phrase « le le drds ». et les articles « le », « la » successivement dans la phrase « la le noin ». -utilisation de mot en arabe « drds ».	
Copie 12	-un non-respect du thème. - le respect du volume.	-Absence des idées et du lexique.	-Absence de la majuscule. - un non-respect de la ponctuation. -Absence de l'indicateur de lieu. -Des erreurs orthographiques (nsens,eller,tli). -l'élève ne fait pas l'accord en genre « le nsens ». - l'écriture illisible.	-Absence des idées et d'informations.
Copie 13	-Le respect du volume. - un non-respect du thème.	-Des idées non cohérentes -Absence du lexique..	-Des phrases sans verbe. -utilisation d'un mot en arabe « modir ». -Des erreurs orthographiques (class, esrsise , garse, pasc, masi). - Absence de l'indicateur de lieu.	-Absence des idées et d'informations.
Copie 14	-un non-respect du thème. -un non-respect du volume.	-Des idées non-cohérentes. -Absence du lexique.	-Absence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Des erreurs orthographiques (fett,soloe,tples).	- La restitution de la consigne.
Copie 15	-un non-respect du thème. -un non-respect du volume.	-Absence des idées et du lexique.	-Absence de la majuscule. _un non-respect de la ponctuation. -Des erreurs orthographiques (misoné,maiaison).	-La restitution de la consigne.

- **La discussion de résultats du groupe témoin**

A travers l'analyse des copies, nous observons que la majorité des copies ne comporte pas de titre. Aussi, les élèves n'ont pas respecté le volume du paragraphe exigé par l'enseignante.

Les élèves restituent la consigne et ils ne respectent pas le thème par exemple : Dans la copie(13), l'élève ne fait pas la distinction entre la description de la maison et la description de la classe.

Les élèves ne respectent pas la majuscule et la ponctuation.

Ils effectuent des erreurs orthographiques et ils construisent des phrases sans verbe et leurs idées ne sont pas cohérentes.

Les élèves effectuent des erreurs au niveau du genre et du nombre du mot.

Nous remarquons que les élèves répètent l'article « le » deux fois successivement dans leurs copies par exemple : dans les copies (5), (9), (11). Dans la copie (11) l'élève écrit l'article (le), (la) deux fois successivement dans la phrase et dans la copie(2) l'élève écrit l'article « les », « un » deux fois successivement dans la phrase. Les élèves n'ont pas employé la 3ème personne du singulier et l'indicateur de lieu dans leurs copies sauf dans la copie (7) où l'élève cite les indicateurs de lieu successivement sans les mettre dans une phrase correcte.

Dans la copie(10), l'élève ne conjugue pas le verbe « vivre » avec le pronom personnel qui le convient.

Dans la copie (3), l'élève n'a pas terminé son idée.

Parmi les élèves ceux qui utilisent la langue maternelle pour exprimer leurs idées par exemple : Dans les copies (5-8-9-10). Les mots en arabe sont : calaje –drd –blacar –ciroile- chombra- modir – elfetu_ modir).

L'écriture de certains élèves est illisible par exemple les copies (4-12-9).

- **Synthèse**

L'enseignante écrit la consigne sur le tableau et elle ne fait pas lire et expliquer cette consigne au groupe témoin qui n'a pas bénéficié d'une boîte à outils

donc les élèves n'ont pas compris ce qui est demandé dans la consigne et ils restituent la consigne telle qu'elle est et ils ne respectent pas le thème.

Le groupe témoin ne trouve pas un lexique approprié pour la description de la maison.

Les phrases construites par les élèves sont pleines d'erreurs orthographiques et des erreurs au niveau du genre et du nombre du mot. Elles ne comportent pas de verbe (sont sans verbe).

Les élèves ont un problème de répétition des articles et de conjugaison .Ils ne conjuguent pas les verbes avec les pronoms personnels qui conviennent.

Les élèves n'ont pas employé les indicateurs de lieu dans leurs copies.

L'emploi de la troisième personne du singulier n'est pas marqué dans les copies.

Dans La langue française, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point : les élèves ne respectent pas la majuscule et la ponctuation.

Le phénomène d'interférence linguistique est marqué dans les copies : les élèves expriment ses idées en langue maternelle (arabe) et utilisation des emprunts linguistiques à la langue arabe.

Tableau N° 5 : Analyse des copies de groupe expérimental

Les copies	Pertinence de la production	Cohérence sémantique	Correction de la langue	Perfectionnement
Copie 1	-respect du thème. -Respect du volume.	-Des idées non – cohérentes -Lexique approprié.	-Un non-respect de la – ponctuation. - présence de la majuscule. -Des phrases sans verbe. -Des erreurs orthographiques (est, mosqué). -l'élève écrit l'article « les » et l'adjectif possessif successivement dans la phrase « les ma maison ». - l'élève ne fait pas l'accord en genre « le mosqué », « le jardin belle ». et en nombre « couloir longues » -l'utilisation de l'indicateur de lieu.	- originalité de la production et richesse des idées et informations.
Copie 2	-un non-respect du thème. - Respect du volume.	-Des idées non-cohérentes. - lexique n'est pas approprié. -	-Absence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Des erreurs orthographiques (pres,lchambres. Lrouges, hopital. - Absence de l'article « l' » dans le mot « hopital ». - l'utilisation de l'indicateur de lieu.	-Absence des idées et d'informations.
Copie 3	-Respect	-Des idées	-Absence de la majuscule.	-originalité de production et

	du thème. -Respect du volume.	cohérentes. - lexique approprié.	-Respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Absence de déterminant dans « maison, moqué, bâtiment ». -l'élève ne fait pas l'accord en genre (chandre, plein). - Des erreurs orthographiques (mosqué, joeet,plein,ine). - utilisation de l'indicateur de lieu.	richesse des idées et informations.
Copie 4	-Respect du thème. -Respect du volume.	-Des idées non-cohérentes. - Lexique approprié.	-Absence de la majuscule - un non-respect de la ponctuation. -Absence de déterminant dans les mots (maison, mosqué,chambres, mirs). -l'élève ne fait pas l'accord en genre » jardin grande ». -l'élève écrit deux adjectifs qualificatifs (belle, petite) successivement sans indiquer le nom qualifié. Des verbes non conjugués (être, se trouver, avoir). -Erreurs orthographiques (mosqué, mirs). -b utilisation de l'indicateur de lieu.	-originalité de la production et richesse des idées et information.
Copie 5	-Respect du thème. - un non-Respect du volume.	-Des idées cohérentes. - Lexique approprié.	-un non –respect de la ponctuation. - L'absence de la majuscule. -Des phrases sans verbe. -L'élève écrit l'indicateur de lieu « dans » deux fois	-originalité de production et richesse des idées et informations.

			successivement dans la phrase « dans dans un veillage ». -Des erreurs orthographiques (veillage, esciciste). - L'élève écrit l'article « le » après l'indicateur de lieu dans la phrase « en face de salon ». -utilisation de l'indicateur de lieu.	
Copie 6	-respect du thème. - un non-respect du volume.	-Des idées non – cohérentes. -Lexique approprié.	-Absence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -utilisation de l'indicateur de lieu et la 3ème personne du singulier. -Des phrases sans verbe. -Absence de déterminant dans les mots (maison, murs, bâtiment,cuisine). -Des erreurs orthographiques (mirs, chamdres, s salon).	-Originalité de la production et richesse des idées et informations.
Copie 7	-Respect du thème. -un non-respect Respect du volume.	-Des idées non-cohérentes. - Lexique approprié.	- Respect de la majuscule. - un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -Des erreurs orthographiques (bé – plusious, escit,pharmcie,chambress). -l'élève ne fait pas l'accord en nombres « choses plusiour et belle. et en genre « jardin belle ». -Absence déterminant dans la phrase « murs rouges ».	-originalité de la production et richesse des idées et informations.

			-utilisation de l'indicateur de lieu.	
Copie 8	-Respect du thème. -Respect du volume.	-Des idées non cohérentes. - lexique approprié.	-La présence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -un verbe non conjugué « se trouver ». -Des erreurs orthographiques (mosqué , hpital). -l'élève ne fait pas l'accord en nombre «les maison - les hpital »et genre et en nombre « les murs belle ». -Absence de déterminant dans les mots « salon, moqué ». - utilisation de l'indicateur de lieu.	-Originalité de la production et richesse des idées et informations.
Copie 9	-Respect du thème. - Respect volume.	-Des idées cohérentes. -lexique approprié.	-La présence de la majuscule. -Respect de la ponctuation. -Absence de déterminant dans les mots (chambres,mure, mosque). -l'élève ne fait pas l'accord en genre « le porte », « la jardin », « le maison ».Et en nombre « mure est rouges ». -Des erreurs orthographiques (mure, mosque). - utilisation de l'indicateur de lieu.	-Originalité de la production et richesse des idées et informations.
Copie 10	-Respect	-Des idées	-La présence de la	- originalité de

	du thème. -Respect du volume.	cohérentes. -Lexique approprié.	majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -L'élève ne fait pas l'accord en genre « le maison », et en nombre « les images belle ». -Des erreurs orthographiques (hopital, est ». - Absence de déterminant « l' » dans la phrase « à coté de hopital ». L'utilisation de l'indicateur de lieu.	production et richesse des idées et informations.
Copie 11	Respect du thème. -Respect du volume	Des idées cohérentes. -Lexique approprié.	-La présence de la majuscule. -un non –respect de la ponctuation. -Des phrases sans verbe. -L'élève ne fait pas l'accord en genre «le maison», et en nombre « les images belle ». -Des erreurs orthographiques (hopital, est ». - Absence de déterminant « l' » dans la phrase « à coté de hopital ». L'utilisation de l'indicateur de lieu.	originalité de production et richesse des idées et informations.

3.2.4 Analyse des résultats du groupe expérimental

A travers l'analyse des indices externes de la production écrite des copies, nous observons au niveau de la forme, que trois élèves n'ont pas respecté le volume exigé par l'enseignante, aussi les élèves ne respectent pas la ponctuation et la majuscule.

Dans certaines copies, nous remarquons des phrases sans verbe et dans les autres copies les élèves éprouvent des difficultés de conjugaison par exemple : Dans les copies (4) et (8), les verbes ne sont pas conjugués, ils sont mis à l'infinitif.

Nous trouvons que les erreurs orthographiques ne sont pas fréquentes dans les copies des élèves par rapport au groupe témoin.

Les élèves commettent des erreurs au niveau du genre et du nombre du mot, d'où le phénomène de l'interférence linguistique qui est très présent. Ils n'accordent pas le genre du déterminant avec le nom. Dans la copie (4), l'élève écrit les deux adjectifs qualificatifs (petite, belle) successivement sans indiquer le nom qualifié et dans la copie(5), l'élève écrit l'article « le » après l'indicateur de lieu « en face de le salon ».

Originalité de la production et la richesse des idées et informations sont présentées dans les copies.

Les élèves ont employé les indicateurs de lieu et la 3ème personne du singulier dans leurs copies de ce fait ils ont respecté le vocabulaire proposé dans la boîte à outils.

- **La synthèse**

La boîte à outils sert à la compréhension de la consigne et au respect du thème. Les élèves exploitent tous les mots trouvés dans la boîte à outils pour rédiger leurs paragraphes, ils utilisent un lexique approprié pour la description de la maison.

Les élèves ont employé les verbes trouvés dans la boîte à outils sans les conjuguer d'où une insuffisance est constatée au niveau de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison. Les erreurs orthographiques ont

diminué et l'interférence linguistique persiste dans les copies du groupe expérimental.

- **La discussion des résultats des deux groupes**

Les deux groupes ne commencent pas leurs paragraphes par le titre (ce critère ne figure pas dans la grille d'évaluation) et ils ne donnent pas l'importance à la ponctuation et à la majuscule qui relèvent des points de langue (critère de correction de la langue dans la grille d'évaluation).

Les deux groupes commettent des erreurs au niveau du genre et du nombre du mot. Le problème de l'accord de l'article avec le nom est présent dans les copies des deux groupes.

Le pronom de la 3^{ème} personne du singulier est marqué dans une seule copie du groupe expérimental et les indicateurs de lieu sont employés par le groupe expérimental par contre le groupe témoin n'utilise pas ces deux (la 3^{ème} personne du singulier et les indicateurs de lieu) sauf dans de copies.

Les erreurs orthographiques sont fréquentes dans les copies du groupe témoin mais elles ont diminué dans les copies du groupe expérimental. Les copies de groupe témoin contiennent des phrases sans verbe et les copies du groupe expérimental contiennent des phrases sans verbe et des phrases avec des verbes conjugués et des phrases avec des verbes non conjugués. Dans les copies du groupe témoin, nous avons trouvé des idées exprimées en arabe et des idées non cohérentes au contraire le groupe expérimental utilise le lexique approprié pour la description et il organise ses idées.

La synthèse générale

D'après l'analyse des copies de deux groupes (groupe témoin, groupe expérimental) nous remarquons une certaine amélioration dans les copies du groupe expérimental .

Grace à la boîte à outils, les élèves du groupe expérimental ont compris la consigne et ils ont pu dépasser certaines erreurs orthographiques.

Les élèves de ce groupe ont bien exploité la boîte à outils , ils ont utilisé le lexique approprié et les indicateurs de lieu dans la description de la maison et ils n'ont pas employé la 3^{ème} personne du singulier à l'exception d'un élève .

Les écrits produits par le groupe expérimental sont bien organisés. La boîte à outils est considérée comme un élément d'étayage et de la médiation qui sert à aider les élèves à dépasser les difficultés rencontrées dans leurs productions écrites.

Conclusion générale

Notre travail de recherche a porté sur l'importance d'intégrer l'approche socioconstructiviste dans l'enseignement /apprentissage de la grammaire au niveau de 5ème année primaire. Les séances d'observations et l'expérimentation nous ont permis de relever plusieurs points sur l'enseignement de la grammaire et la médiation ou l'étayage. Ces moyens d'intervention à l'aide des apprenants facilitent l'apprentissage des notions de base de la grammaire. Les deux concepts se situent au sein de la zone proximale qui est zone où se situe l'intervention de l'enseignant ou un autre moyen d'aide. Les élèves de 5ème année primaire éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire. Nous avons enregistré plusieurs erreurs au niveau morphosyntaxique. Ces erreurs sont de l'ordre de l'accord en genre et en nombre, l'interférence linguistique, la conjugaison et l'orthographe.

L'expérimentation réalisée auprès de ces élèves a révélé que ceux qui n'ont pas bénéficié de médiation à travers l'utilisation par l'enseignante de la boîte à outils ont montré de grandes faiblesses lors de la production écrite par les erreurs citées plus haut. Cependant, le groupe expérimental qui a bénéficié de la médiation à travers la boîte à outils, a plus ou moins réussi à réaliser sa production écrite malgré quelques difficultés au niveau de l'accord en genre et en nombre et des cas d'interférences linguistique. Nous avons noté une réduction d'erreurs auprès du groupe expérimental qui a commis moins d'erreurs au niveau orthographique et ont su employer les indicateurs de lieu à bon escient.

Ainsi, l'utilisation de la stratégie de la médiation reste un moyen d'intervention efficace dans la résolution des problèmes au niveau de l'apprentissage.

La boîte à outils est le meilleur moyen d'aide qui permet aux apprenants de bien structurer leurs productions, d'organiser leurs idées, et aussi d'orthographier correctement les mots. Ainsi, nous pouvons confirmer les deux hypothèses selon lesquelles les stratégies cognitives et la boîte à outils comme stratégies de médiation s'avèrent efficaces.

Bibliographie

Les ouvrages théoriques

-Cuq, Jean-Pierre& Gruca, Isabelle : les conditions d'appropriation d'une langue étrangère et seconde l'enseignement et l'apprentissage, classe et ses acteurs.2002.Saint –Martin - d'Hères(Isère).p110-117

-Vergnaud, Gérard. Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps. Ed.Hachette.Paris : 2000. (Coll. Portraits d'éducation).22-24

-Vienneau, Raymond, apprentissage et enseignement, théories et pratiques, 2^{ème} éd, De Boeck université, Bruxelles, 2011

Les articles

-Andrew, Smith.2007. « La linguistique et la variété de ses grammaires ».Universidad Nacional, Costa Rica .P9à21

-Bourra Dou, Mohamed, Hadjdj, Nasser dine « Quelle grammaire pour Jule ».Dans l'enseignement de la grammaire. Février 2018 .Adrar.P1-10

-Bruner, J. (2002,1^{ère} édition 1983).Le développement de l'enfant : Savoir-faire, Savoir dire .Paris : PUF

-De Ketele, J-M. Faire des enseignants. Antoine Rose .éd .Boeck université. Bruxelles .2002. (Coll. pratiques pédagogiques) .p51

-Iken, Louisa .Décembre 2017. « L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en classe de FLE : cas de la notion des déterminants en 3^{ème} année moyenne. N° 48.P17-31

-KOZANITIS, ANASTASSIS. «Les principaux courants théoriques de l'enseignement et l'apprentissage ».Dans Bureau d'appui pédagogique.Séptembre2005, Ecole polytechnique.5-13

-Lopez, C.D., & Fonseca, M(2018).La grammaire et sa place dans l'enseignement /apprentissage des langues et sa démarche, (31) ,139-151

-MiLOT, J.G (1983).le développement de l'enfant : Savoir faire Savoir dire .Québec français, (52)68-71

-Nadeau, M (2003).La grammaire au premier cycle du primaire. Québec français. (129) ,60-63.

-Numa-Bocage.2007. « La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de enseignement. ».Dans carrefour de l'éducation.N°23.p55-7

-Olano, Marc. « Les stades du développement cognitif, de Piaget à aujourd'hui »dans : Dossier : les rythmes de l'enfant .2016, n°22, cercle psy. -OVODENKO, MIKAIL « Définition de la grammaire : polysémie inévitable », dans « l'art, langage, apprentissage ».2017

-OVODENKO, MIKAIL « Définition de la grammaire : polysémie inévitable », dans « l'art, langage, apprentissage ».2017

-synergies Mexique n°3-2013p.15-29

-Vinettier, I &Laurent, J-P .2008. « Médiation, enseignement –apprentissage »dans, la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.N°42, p5à14

-Vincent, F & al .2013 .Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? Québec Français, (170) ,93-94

Les mémoires

-KHEIR ALLAH, M. (2018).L'enseignement de la grammaire à travers la pédagogie inversé. Université D'Adrar

Les dictionnaires

-Cuq, J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international S.E.J.E.R.Paris, 2003, P83

-Larousse, France, 2006.P148

-Dictionnaire actuel de l'éducation, Légende Larousse 1988

Annexe

marc
jean

Jeudi 10 Mars 2022

paragraphe

La maison est à côté de l'hôpital
La maison a des chambres
& rouges est elle contient 3 images
belle est très grande est
lit rose.

Aboull

Jeudi 10 Mars 2022

marc

congne: écris un paragraphe de 3 ou 4
phrases dans le quel tu décris ta (ta) maison

- La maison se trouve dans un petit
village et se situe maison à côté de
chambres elle contient murs rouges
elle petite se situe au fait la cuisine
en face de le salon.

critères	Indicateurs	Barème
pertinence de la production	- Respect du thème : la description de la maison.	(0,5 pt)
	- Respect du volume : de 03 à 04 paragraphe.	(0,5 pt)
cohérence	- organisation des idées.	(0,5 pt)
sémantique	- Lexique approprié.	(0,5 pt)
correction de la langue	- utilisation de la 3 ^{ème} personne du singulier.	(0,25 pt)
	- utilisation du temps-présent de l'indicatif.	(0,25 pt)
	- utilisation de l'indicateur de lieu.	(0,5 pt)
	- Respect de la graphie, la ponctuation, l'accord dans le groupe nominale.	(0,5 pt)
perfectionnement	- originalité de la production et richesse des idées et informations	(0,5 pt)

Duma le d'écrit la maison le le

Mohamed d'écrit le le maison lais latote

ets ne le aue les d'écrit

le unge tages

je mohamed il vit la maison le d'écrit tages

le la maison zeuli il a chomba il un cirque

il calage il blacar

K Katar

le d'écrit la main le le d'écrit la le

mais le tages ets ne le d'écrit la

le d'écrit

zaid
adhaiza

le n'écrit le B'écrit le tages

le d'écrit les un la tages

le thi semel le B'écrit

10/10

Dans le séris la maison de
Kissa d'ors

B alil d'ga

maison

Dans lequel tu décris tu
maintiens l'atmosphère a fety

Bonmille d'un côté en haut de l'autre côté

Meloma

leim de all d'gall all centre de vant

Z eggau
radura

dans lequel tu décris tu mai

maintiens l'atmosphère a fety dans lequel

tu décris l'atmosphère en d'gall ta noiser

8

عند الجاني

La Sahsanhs ~~est~~ et ile La est

عند الجاني

Sahsutustfle ta mimesl

عند الجاني

La shsm + 11 fa ~~est~~ sinra nitlele fri

Sahsanhs

~~un misme~~ un hild un dem

un pisme un jaldun un Sadam

un 5 chambre un 3 taialat 3 dauch

un e chd

Malat
Bansouda

mais pre dessus centre decris des
un coté en haut decris de mme
dequel une tu dans maison.

IBTISSAME

ABDELouAH

la maison e mme

La maison de classé samar de
classé La mithe Le Esrise Le garse
made le Esrise pose Le Esrise
de le l'masi .

13

Morden	dans lequel tu décris ta maison
Hadye	en aize en fetken yale la tpele

14

ysucefu

ifname

maison

à dans lequel tu décris
ta maison resst missné
magen

15

Jeudi 10 Mars 2022

Dahou

Hlima

- maison en face de bâtiment Il existe
acateombres jardin murs nu chandres murs
rouges elle conten contient les images Il
existe longues Il existe quatre chambres -
bâtiment - cuisine - le 5 salon

Hanni

Bouchra

Il existe bé ra maison des
choses plusieurs et belle et
Il exist : quatre chambres
in chambres murs rouges et
se trouve ra maison a coté de
pharmacie en face de jardin
belle

Beukhatem

Judi 10 Mars 2022

Fallonia

Les ma maison enface le masqué
la chambres grande est le jardin
belle murs rouges couloir longues
la cuisine petite.

1

HABM

ELHAM

Judi 10 Mars 2022.

La maison on de pres de jardin de
la chambres rouges
oncle travaille de l'hôpital

2

Judi 10 Mars 2022

Maison enface de mas que belle.

Dans la maison bâtiment une chambre
plein des ject et une chambre.

3

J
Jeudi 10 Mars 2022.

Nom: Benda - maison être en face de (dans) Se Uouk
marque

Prenant: Ayman (A) avoir à côté de (quand) grande
jardin →

Porte chambres rouges murs près de
belle, petite.

Jeudi 10 Mars 2022

Mouma

La maison se trouve dans dans un

Djebben

village je es un site maison à côté

de chambre elle contient murs

rouge Elle petite y l'existe canalis

La cuisine en face de Le salon.

Jeudi 10 Mars 2020

Zagui
Malak

Les maison en Lae de marte
Les murs rouges belle ~~maison~~
se trouver salon Les hôpital

8

meralti
malak

Dans la maison il existe la porte et la
fenêtre : chambres : murs et rouges et la
jardin et à côté de mosque la maison
belle.

9

