

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed KHIDER Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Filière de Français**



Pour l'obtention du diplôme de Master

Option : DIDACTIQUE DE LANGUES-CULTURES

**Pour une transposition didactique des savoirs grammaticaux
par le biais des procédés explicatifs.
Cas des apprenants de la 4^{ème} année primaire.
L'école HACHEMI Souid Biskra**

Encadré par :
Dr. GUERID Khaled

Présenté par :
RAIS Rofaida Mawada

**Année universitaire
2020/2021**

A mes parents

A mon fiancé

A mon frère et ma sœur

A ma nièce et mon beau frère

A mes amies

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Je tiens à saisir cette occasion et adresser mes profonds remerciements et mes profondes reconnaissances :

A mon directeur de recherche monsieur Khaled GUERID, pour la qualité de son encadrement, ses orientations, ses conseils précieux et sa disponibilité tout au long de ma recherche.

Aux membres de jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Au directeur de l'établissement, à l'enseignant et les apprenants avec lesquelles j'ai fait l'enquête de terrain de la recherche.

Table des matières

Introduction générale	7
Chapitre I : La grammaire	7
Introduction	8
1. Définition de la grammaire	8
2. L'évolution de la grammaire à travers les approches didactiques	9
2.1 Méthodologie traditionnelle	10
2.2 Méthodologie directe	11
2.3 Méthodologie audio orale	12
2.4 Méthodologie structuro globale audiovisuelle	13
2.5 L'approche communicative	14
3. Les types de grammaire	14
3.1. Grammaire d'enseignement	14
3.2. Grammaire d'apprentissage	15
3.3. Grammaire pédagogique	15
3.4. Grammaire de référence	15
4. La grammaire du FLE au primaire	16
4.1. La grammaire dans les documents officiels	16
4.1.1. Guides et documents d'accompagnement	16
4.1.2. Le manuel scolaire	17
4.2. Les parties du discours dans le manuel de la 4^{ème} AP	17
4.2.1. Les noms, les déterminants et les adjectifs	17
4.2.2. Les verbes et leur conjugaison	18
5. Eléments de définition	19
5.1. Les groupes de verbe	20
Conclusion	21
Chapitre II: Transposition didactique et procédés explicatifs dans l'enseignement de la grammaire	22
Introduction	23
1. La transposition didactique	23
1.1. L'origine de la transposition didactique	23

Introduction générale

2. La transposition didactique chez Yves Chevallard.....	24
2.1. Les sphères du savoir chez Chevallard	29
2.1.1 Le savoir savant	30
2.1.2. Le savoir à enseigner	30
2.1.3. Le savoir enseigné	31
2.2. Les deux étapes de la transposition didactique	32
2.2.1 La transposition externe.....	32
2.2.2. La transposition interne	34
3. La transposition didactique chez Philippe Perrenoud.....	35
3.1. Les savoirs et les pratiques.....	36
4. La transposition didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	36
5. La transposition didactique en FLE à l'école algérienne	37
6. La transposition didactique par les procédés explicatifs.....	38
7. Le concept de l'explication	39
8. Les procédés explicatifs en classe de FLE.....	40
8.La typologie explicative	41
8.1. La reformulation.....	41
8.2. L'illustration.....	41
8.3. La définition	42
8.4. La comparaison.....	42
8.5. L'exemple	43
Conclusion	43
Chapitre III : Analyse et interprétation des données	44
Introduction.....	45
1. Description du terrain d'étude	45
1.1. Lieu de l'expérimentation	45
1.2. Description du corpus.....	45
1.3. Description du public visé	46
2. L'expérimentation en question	46
2.1. Phase I : une séance d'observation de classe	46
2.1.1. Description.....	46
2.1.2. Déroulement de la séance	46
2.1.3. Commentaire.....	50
2.2. Phase II : Activité évaluative (groupe témoin).....	50

Introduction générale

2.2.1.	Présentation de l'activité	50
2.2.2.	L'exercice proposé	52
2.2.3.	Réponses obtenues	52
2.2.4.	Commentaire	53
Phase III : Exploitation pédagogique de l'image		53
Définition de l'image :		53
2.2.5.	Présentation de la séance d'expérimentation	54
2.2.6.	Présentation de l'activité	56
2.2.7.	Exercices proposés	56
2.2.8.	Réponses obtenues	59
2.2.9.	Commentaire	59
3.	Analyse des résultats	59
Conclusion		60
Conclusion générale		61
Bibliographie		61

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la langue française a subi plusieurs changements qui sont liés à l'application d'une réforme générale du système éducatif. Il a connu des évolutions au niveau du contenu des manuels scolaires et programmes officielles.

L'enseignant est obligé de suivre le programme et le contenu du manuel scolaire qui est le seul livre dont dispose l'apprenant en classe. En effet, ce manuel représente des savoirs à enseigner (activités pédagogiques, exercices et évaluations).

A l'école, l'apprenant ne peut pas comprendre les savoirs savants sans la médiation de l'enseignant qui doit les didactiser afin d'acquérir la langue cible à moindre coûts. Il utilise différents outils tels que le manuel, les images et même des procédés explicatifs. Or, de nombreux didacticiens pensent qu'il n'y a pas de manuel qui est vraiment adapté à tous les apprenants de la classe de langue. Alors, pour assurer un meilleur apprentissage, l'enseignant peut moduler comme il peut garder tout ce qui y est énoncé.

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la transposition didactique des savoirs grammaticaux du manuel scolaire en classe de FLE de la quatrième année primaire. Autrement dit, les différentes adaptations que l'enseignant met en œuvre pour expliquer la leçon de grammaire du manuel scolaire en classe de FLE.

Ce choix n'est pas fortuit. Notre penchant personnel envers la grammaire et notre volonté de se spécialiser dans la didactique nous a fortement motivés

La réflexion première vient de l'analyse du manuel de 4^{ème} année primaire. En effet, nous avons constaté que les apprenants ne savent pas souvent conjuguer un verbe ainsi, ils apprennent par cœur le verbe modèle sans se rendre compte de la règle.

De ce constat, nous avons pensé à faciliter la transposition des savoirs savants (grammaire) à des savoirs à enseigner par le biais des procédés explicatifs afin que l'apprenant mémorise ces savoirs. Sur ce, nous avons voulu construire notre interrogation sur la question suivante :

- Dans quelle mesure les procédés explicatifs peuvent-ils jouer leur rôle comme vecteur de facilitation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE chez les apprenants de la 4^{ème} année primaire ?

Introduction générale

Ce questionnement, qui aborde les différents aspects de la présente recherche, nous conduit à établir des rapports entre plusieurs éléments d'ordre conceptuel avec ceux constatés dans la réalité et dont la combinaison nous conduit à formuler l'hypothèse suivante :

- Les procédés explicatifs présentés par un dispositif iconique pourraient faciliter l'appropriation du savoir savants de sorte que l'apprenant comprenne mieux le contenu du cours et renforce également sa mémorisation.

Pour confirmer notre hypothèse, nous avons opté pour une méthode expérimentale et comparative par laquelle nous proposons aux apprenants une image qui représente une leçon de conjugaison et renferme ses atouts. Dans notre expérimentation, nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la 4^{ème} A.P, parce que ce niveau est considéré comme une phase transitoire entre la 3^{ème} A.P et la 5^{ème} A.P.

Cette modeste contribution a pour objectif de donner aux apprenants le goût et l'envie d'apprendre autrement la grammaire de la langue française, de faciliter la mémorisation et de les doter d'une base solide afin de les préparer à la classe d'examen. Notre intention est aussi de trouver d'autres outils pour une bonne transposition didactique des savoirs grammaticaux en adoptant de nouveaux dispositifs

Ce travail de recherche, enfin, s'organisera en deux grands volets. Le premier, dit théorique, sera présenté dans deux chapitres : dans le premier nous nous intéresserons à la notion de grammaire ; son évolution à travers les approches et aux définitions des concepts clés. Dans le second, nous évoquerons le phénomène de transposition didactique, son origine, sa définition, ses types et comment il a été inséré dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'école primaire. Enfin, nous terminons ce chapitre par l'énumération des procédés explicatifs et leurs typologies.

Le second, dit pratique, sera consacré à la présentation des publics qui ont pris part à notre test, la description de la méthode de travail et l'analyse du corpus. Enfin, au terme de cette analyse nous tenterons de faire une interprétation des résultats obtenus lors des enquêtes.

Chapitre I : La grammaire

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de cerner la notion de la grammaire dans le cadre des apprentissages scolaires. Il sera donc question de voir de près les différentes acceptions qui lui sont attribuées ainsi que l'évolution de cette discipline scolaire à travers les différentes méthodologies qu'a connue l'histoire de l'enseignement.

Nous verrons également la place qu'occupe la grammaire dans le système scolaire algérien et notamment dans son enseignement au niveau de l'école primaire. Cette étude visera principalement les directives pédagogiques, les manuels scolaires mis à la disposition des élèves. Cela va nous permettre de mieux concevoir le travail qui va suivre et qui repose sur la mise en application des orientations théoriques préconisées à ce stade de l'apprentissage.

1. Définition de la grammaire

La notion de grammaire est ambiguë car elle est polysémique et varie en fonction des disciplines. Elle vient du mot latin « grammatica » et emprunté du grec « grammatiké = grammaire + culture ». Selon le dictionnaire Larousse, la grammaire : « est un ensemble des règles morphologiques et syntaxiques d'une langue ; étude de ces règles »¹. La grammaire est donc l'ensemble des règles et principes régissant l'usage d'une langue déterminée.

Dictionnaire de la linguistique définit la grammaire comme : « un ensemble structures linguistiques propres, une description de ces structures et un ensemble de règles prescriptives »². Elle est donc l'ensemble des règles et principes régissant l'usage d'une langue déterminée qui a pour objet l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. En effet, la grammaire est la description des composantes de langue et de ses règles pour bien écrire et parler.

Cuq J-P définit la notion de grammaire en distinguant quatre acceptions, deux d'entre elles concernent directement la didactique des langues.

¹ Larousse, dictionnaire de Français, France, 2008.

² MOUNIN G, dictionnaire de la linguistique, Puf, Paris, 2012, p157.

- « *un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue* »³.
- « *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* »⁴.
- « *une théorie sur le fonctionnement interne de la langue* »⁵.
- « *les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue* »⁶.

Plusieurs significations peuvent donc être désignées et qui correspondent à des objectifs et à des orientations différentes. De ce fait, nous pouvons dire que la grammaire est un système de règles à suivre pour un bon fonctionnement de la langue dans les différentes situations de communication et notamment dans le contexte scolaire.

2. L'évolution de la grammaire à travers les approches didactiques

Avec l'apparition des différentes méthodologies d'enseignement des langues, la grammaire a connu une évolution considérable liée principalement aux orientations théoriques propres à chaque méthodologie. Nous allons voir dans ce qui suit les particularités et les conditions de cette évolution.

³Cuq J-P, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, CLE international, 2003.p 117.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

2.1 Méthodologie traditionnelle

Appelée également méthodologie grammaire-traduction, thème et version ou classique dont l'enseignant est celui qui détient le savoir et le transmet verticalement. Elle est la plus ancienne des méthodologies qui s'intéresse à l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin. Comme son nom l'indique, elle est au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Cuq et Gruca, dans leur ouvrage « *cours de didactique du français, langue étrangère et seconde* » soulignent que, « *la grammaire se réalise dans une approche mentaliste qui claque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes...* »⁷.

Selon ces auteurs, la grammaire était enseignée d'une manière explicite. Les manuels de grammaire traditionnelle adoptent une démarche déductive : Au début du cours le professeur énonce et explique les règles grammaticales sur un point donné et les apprenants les appliquent dans les exercices de thèmes et versions, « *chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et d'explication progressive des règles sont suivis par une batterie d'exercices d'application (exercices de thèmes et de versions)* »⁸.

D'après Puren, dans son ouvrage, « *Histoire des méthodologies* », l'enseignement de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle est simplifié, gradué et pratique. C'est à cette époque, que l'utilisation d'un métalangage s'est répandue, une notion qui découle de la didactique des langues maternelles où les élèves sont invités à comprendre le fonctionnement de la langue. Cela nécessite donc un enseignement explicite et un métalangage conséquent. Se basant essentiellement sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, elle n'est pas utilisée pour apprendre à communiquer, mais à transmettre des règles théoriques et d'en dégager les normes d'emploi.

⁷Cuq J-P, GRUCA I, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd. PUG, 2008, p 225.

⁸Ibid.

2.2 Méthodologie directe

Répandue à la fin du 19^{ème} siècle et début du 20^{ème} siècle en France et en Allemagne, la méthodologie directe, résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle. Elle se donne pour objectif de perfectionnement de la langue cible enseignée sans le recours à la langue maternelle. Autrement dit, c'est enseigner aux apprenants de « penser directement dans la langue cible », on accorde une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Comme l'indiquent 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. Avec la méthodologie directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales»⁹.

Concernant cet enseignement se pratique sous une forme inductive et implicite: d'abord l'observation et la répétition fréquente et mécanique des formes grammaticales, ensuite l'assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle.

Selon Cuq et Gruca, l'apprenant est appelé à découvrir les normes de certains formes ou structures, et à induire la règle implicite dans la langue, car le lexique de l'apprenant est réduit au vocabulaire concret, et ce à partir des exemples bien choisis.

Pour Puren, la grammaire « *est toujours de la grammaire traditionnelle, qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère hétéroclite de ces outils d'analyse et construite à partir de la langue écrite littéraire* »¹⁰.

⁹GERMAIN C, SEGUIN H, le point sur la grammaire-didactique des langues étrangères, CLE international, Québec, 1995.

¹⁰PUREN C, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE, Paris, 1988.

La méthodologie directe n'a pas pris en charge l'utilisation de la description grammaticale comme pour la méthodologie traditionnelle pour que les apprenants puissent la comprendre et la pratiquer. Dans ce cas, ils devaient découvrir la règle au lieu de la mémoriser « *Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est l'apprenant qu'il revient de dégager et de formuler les règles à retenir* »¹¹.

2.3 Méthodologie audio orale

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour former rapidement des militaires aux langues étrangères. Elle s'appuie sur les théories linguistiques et le structuralisme d'une part, et sur les théories psychologiques behavioristes d'autre part.

D'après Cuq et Gruca, dans leur ouvrage, la langue est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir automatiquement. Les étudiants apprennent à partir des dialogues enregistrés sur des magnétophones suivis par des exercices, et les manipulent en exerçant des substitutions sur l'axe paradigmatique (la prononciation), des additions sur l'axe syntagmatique et des transformations.

Tagliante décrit la démarche de la didactique de la grammaire : « *exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle : fixation par automatisation et l'acquisition de réflexes pas d'analyse ni de réflexion* »¹². Dans cette méthodologie adoptant une démarche d'apprentissage inductive, ce qui est important, c'est « *la perception de ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux. L'analyse, chère aux tenants de la méthodologie grammaire-traduction, fait place à l'analogie* »¹³. On ne donne lieu ni à l'analyse et ni à la réflexion sur la langue à acquérir. Les dialogues sont pédagogiques et enregistrés, et le matériel d'enseignement est construit en fonction d'une analyse contrastive visant à prévenir les interférences linguistiques.

¹¹GERMAIN, SEGUIN, op.cit. p 20.

¹² MPANZU M, cité par TAGLIANTE, la grammaire au fil des approches didactiques in www.monapanzu.over-blog.com.

¹³GERMAIN C, SEGUIN H, op.cit, p30.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de « *véritable gaspillage d'énergie* »¹⁴.

On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante.

2.4 Méthodologie structuro globale audiovisuelle

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle est née dans les années soixante. La langue était considérée comme un moyen de communication en mettant l'accent sur les éléments verbaux comme la mimique et la gestuelle. Dans cette méthodologie, l'enseignement de la grammaire est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen et en s'intéressant à la communication au lieu de l'étude de la langue. La grammaire est apprise par « *la connaissance intime des textes et par des exercices systématiques de maniements de phrases* »¹⁵.

Cette méthodologie a enrichi considérablement le domaine de l'enseignement des langues mais elle n'a pas donné suffisamment d'opportunités aux apprenants de produire du langage d'une manière libre. En effet, ces derniers ne faisaient que répéter les modèles choisis par l'enseignants et de produire des énoncés calqués sur ces modèles.

¹⁴RADIGUEZ SEARA A, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français étranger depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, Fichier PDR, 2001, p74-91.

¹⁵Puren, op.cit. p05

2.5 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée à partir des années 70. La langue étant conçue comme un instrument de communication, cette méthodologie vise donc prioritairement l'appropriation des compétences en rapport avec la communication. Tout est de ce fait pris en compte pour atteindre cet objectif mais avec des démarches différentes de celles préconisées par les méthodologies précédentes

« Le rapport même entre théorie et enseignement des langues étrangères est différent: on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique. [...] Il y a désormais un ensemble de disciplines ressources qui permettent à la didactique des langues étrangères (LE) de se forger ses propres concepts. »¹⁶

3. Les types de grammaire

3.1. Grammaire d'enseignement

Selon Germain et Seguin, la grammaire d'enseignement est définie comme « *un produit sous forme de propositions ou de suggestions pédagogiques en vue de présenter la grammaire* »¹⁷ afin d'éclaircir le cheminement de l'enseignement dans l'enseignement de la langue. Elle se trouve dans un guide du maître ou dans un programme de langue.

Ces auteurs soulignent qu'il ne faut pas confondre cette grammaire avec celle de l'enseignant : « *qui concerne les connaissances grammaticales intériorisées que l'enseignant possède de la langue enseignée* »¹⁸.

¹⁶ Porcher, Louis, cité par, Galisson, Robert et Besse, Henri, Polémique en didactique, CLE international, Paris, 1980, p 39.

¹⁷ GERMAIN, SEGUIN H, op. cit p53.

¹⁸ ALKHATIB M, pour une grammaire intériorisée in www.academia.com, consulté le 3/05/2021

3.2. Grammaire d'apprentissage

Elle est définie en termes de produit concret destiné à l'apprenant sous forme de manuel ou d'un ouvrage indépendant pour l'apprentissage de la grammaire. Germain et Seguin précisent qu'il ne faut pas confondre la grammaire d'apprentissage et la grammaire d'apprenant. Les enseignants ont le libre choix de proposer les manuels qu'ils jugent adaptés aux besoins et aux attentes des apprenants. Dans le contexte algérien, la situation est différente puisqu'il ne s'agit que du manuel scolaire et l'enseignant se retrouve des fois désarmé devant des séquences d'apprentissage qui ne sont pas adaptées au niveau réel des apprenants. Même les livres de grammaires disponibles dans les bibliothèques scolaires ne sont que très peu utilisés par les enseignants et les apprenants.

3.3. Grammaire pédagogique

Cuq considère la grammaire comme « 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* »¹⁹. Germain et Seguin, dans leur ouvrage « le point sur la grammaire », définissent de leur côté la grammaire pédagogique comme « un ensemble de directives pédagogique, un programme grammatical »²⁰, qui « comprend des règles d'usage de la langue et des règles de bon usage. Donc, elle est considérée comme une mise en pratique concrète de la compétence grammaticale qui a pour but de développer la grammaire intériorisée.

3.4. Grammaire de référence

Selon Germain et Seguin, la grammaire de référence « est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les

¹⁹ CUQ J-P, op.cit. 117.

²⁰ GERMAIN C, SERUIN H, op.cit, p54.

deux »²¹. En effet, par sa nature descriptive et perspective à la fois, cette grammaire fait partie de la grammaire pédagogique.

4. La grammaire du FLE au primaire

4.1. La grammaire dans les documents officiels

4.1.1. Guides et documents d'accompagnement

Dans le guide du professeur de la quatrième année primaire, il est mentionné que : « *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, repérées dans le nouveau programme, sont fournies avec une terminologie simple dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes* ». ²²

En effet, l'enseignement de la grammaire commence à la 4^{ème} année primaire d'une manière explicite et déductive où les règles sont données d'une manière simple. L'apprenant est mis en « situation » et en le faisant réfléchir sur les différents fonctionnements de la langue afin de manipuler des structures syntaxiques. L'apprenant repère ces principes fondamentaux à travers la lecture, l'écriture, l'écoute... Ainsi, il mobilise ses savoirs pour les rendre plus opérationnels.

Il est indiqué, dans le document d'accompagnement, que le point de langue à étudier est repéré et mis en valeur à travers la lecture du texte, il est ensuite analysé par des questions, puis par un ensemble d'exercices au nombre de quatre dans chaque séquence.

Ces ouvrages proposés par les concepteurs des programmes constituent des références majeures pour les enseignants mais ils ne sont pas suffisamment étalés sur tous les points qui abordent la grammaire, ce qui oblige les enseignants à proposer des documents additifs afin de mieux prendre en charge les activités pratiquées en classe.

²¹ Ibid.p53.

²²MEDJAHED L, guide de professeur, français 4^{ème} année primaire, office national des publications scolaire, p05.

4.1.2. Le manuel scolaire

Dans le manuel du primaire, les leçons sont organisées sous forme de projets et de séquences. Chacune des leçons consacrées à la grammaire repose sur des extraits des supports proposés ou sur d'autres dont la thématique est en rapport avec celle de la séquence.

Dans le contexte scolaire algérien, le manuel scolaire est le seul outil de l'élève. « Le manuel possède de ce point de vue une importance particulière, puisque c'est souvent le seul écrit, objet-livre, que peuvent manipuler facilement les enfants ». ²³ Dans notre cas, le manuel ne répond pas toujours aux attentes des élèves et à leurs besoins. C'est pourquoi, l'enseignant entreprend des initiatives pour proposer ce qui peut être utile mais ne figure pas dans le manuel.

4.2. Les parties du discours dans le manuel de la 4^{ème} AP

4.2.1. Les noms, les déterminants et les adjectifs

- ❖ Le nom est « *un mot utilisé pour désigner ou nommer une personne, un animal ou une chose* » ²⁴, on distingue cinq catégories de noms : nom propre et nom commun, nom concrets et nom abstrait, nom collectif, nom composé et les mots employés comme noms.
- ❖ Le déterminant : on appelle déterminant les articles et adjectifs non qualificatifs (adjectifs déterminatifs), ces mots « *sont les constituants obligatoires du groupe nominale* » ²⁵. Tandis que l'article « *est un déterminant variable que l'on place devant un nom pour indiquer si ce nom est pris dans un sens déterminé, indéterminé ou partitif* » ²⁶
- ❖ L'adjectif est un mot qui se rapporte toujours à un nom ou à un pronom avec lequel il s'accorde en genre et en nombre. Il apporte des informations sur la chose ou l'être désignés par le nom ou le pronom auquel il se rapporte. L'adjectif qualificatif peut être épithète, apposé ou attribut.

²³ Verdelhan-Bourgade, Michèle, Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, PUF, Paris, 2014., p. 59.

²⁴Collectif, grammaire française, les clés du savoir BRODARD et TAUPIN,2004, p147

²⁵ Ibid, p 187.

²⁶ Ibid, p 192.

4.2.2. Les verbes et leur conjugaison

Conjuguer un verbe c'est réciter ou écrire, dans un ordre convenu, les différentes formes que prend ce verbe d'après les voix, les modes, les temps, les nombres et les personnes. L'ensemble de ces différentes formes s'appelle la conjugaison.

Denys de Thrace (170av.J.C) distingue les huit parties du discours décrites par la grammaire traditionnelle (article, nom, pronom, verbe, participe, adverbe, conjonction, préposition). En grammaire française, le verbe par exemple, peut prendre de nombreuses formes pour exprimer les différences de personnes, de nombre, de mode et de temps. Cet ensemble de formes s'appelle conjugaison et concerne la morphologie flexionnelle de cette catégorie. Morphologiquement, le verbe est un mot qui pose de nombreux problèmes aux élèves (en lecture et en écriture) car il reçoit des marques spécifiques (les terminaisons) qui correspondent sur le plan de la signification au nombre, à la personne, au temps et au mode. De plus, les variations de radical sont beaucoup plus importantes pour le verbe que pour le nom : les verbes les plus fréquents (*faire, aller, dire, venir, être, avoir...*) ont un radical dont les formes sont très variables (ce qui n'est pas le cas des verbes du premier groupe). Reconnaître le verbe " aller " sous des formes telles que " irai ", " vais ", " allons, " aillent, n'est ainsi pas évident pour l'élève.

5. Éléments de définition

Le verbe est le noyau de la phrase. En langue française, le verbe est l'une des parties du discours qui sont les différentes « natures » de mots ou locutions. Ce noyau est donc considéré sous des points de vues différents :

- Du point de vue sémantique : « le verbe exprime une action (faite par le sujet ou subie par lui) ou un état du sujet »²⁷.
- Du point de vue morphologique : « les verbes actualisent l'action à l'aide de la conjugaison »²⁸.
- Du point de vue syntaxique : « les verbes font partie du groupe verbal »²⁹.

Ce n'est que la combinaison de ces trois points de vue qui permet de donner la définition exacte du verbe. L'approche sémantique ne montre pas la distinction du verbe et du nom, les deux pouvant exprimer une action (par exemple : lire/lecture). Ce n'est qu'à l'aide de l'approche morphologique qu'on voit que le verbe, contrairement au nom, est capable de situer l'action dans le temps, en précisant ses valeurs modales et aspectuelles.

En effet, le verbe, du latin *verbum* « mot », désigne soit une action soit un état. Il rend compte de la chronologie, de la temporalité. Le verbe est un mot de forme variable. Alors que le nom ne connaît que deux formes, le verbe présente des variations morphologiques (dans l'écriture et dans la prononciation) dont le nombre dépasse la centaine. L'ensemble de ces variations forme une conjugaison « *Le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet* »³⁰. De son côté, Tensnière conçoit le verbe comme « le nœud des nœuds ou nœud central. Il est au centre de la phrase, dont il assure l'unité structurale en nouant les divers éléments en un seul faisceau. Il s'identifie avec la phrase »³¹.

²⁷SIMON Jean-Pascal, 16 mars 2011 in <http://jeanpascal.simon.free.fr> Consulté le 19/05/ 2021.

²⁸ Ibid

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ TOURATIER Christian, <https://journals.openedition.org> , consulté le 05/04/2021.

En grammaire traditionnelle, « *Le verbe est un mot qui exprime le procès, c'est-à-dire l'action que le sujet fait (comme dans l'enfant écrit) ou subit (comme dans cet homme sera battu), ou bien l'existence du sujet (comme dans les méchants existent), ou son état ou son passage d'un état à l'autre (comme dans les feuilles jaunissent), ou encore la relation entre l'attribut et le sujet (comme dans l'homme est mortel). Sur un plan sémantique, on différencie en français les verbes d'état (rester, être, devenir), les verbes d'action(marcher), les verbes perfectifs ou résultants qui évoquent un procès à son terme (blesser, heurter), les verbes imperfectifs qui évoquent un procès n'impliquant pas un terme(danser), les verbes factitifs (faire), les verbes performatifs, où le verbe lui-même implique une assertion du sujet en forme d'acte (jurer, promettre) »³².*

Dans le guide de conjugaison, Robert et Nathan estiment que la conjugaison est la liste de toutes les formes possibles que peut prendre un verbe en fonction de la personne et du nombre, du temps et du mode.

5.1. Les groupes de verbe

En français, il existe un classement traditionnel des verbes qui répartit l'ensemble des verbes en trois groupes

➤ **Premier groupe**

Le premier groupe inclut tous les verbes qui se terminent en « er » à l'infinitif à l'exception du verbe « aller ».

➤ **Deuxième groupe**

Le deuxième groupe inclut tous les verbes ayant leur participe présent finissant par « issant ». Ils se terminent tous par « ir ».

³²DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLEISI J B, MEVEL JP, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris,1994, p.505.

➤ **Troisième groupe**

Le troisième groupe inclut tous les verbes qui n'appartiennent pas au premier et deuxième groupe. Ce sont notamment tous les verbes avec une terminaison en « ir » qui n'ont pas la terminaison « **issant** » au participe présent, « re » et « oir ».

Le premier et le deuxième groupe sont de type régulier, tandis que le troisième, est de type irrégulier : c'est celui qui compte le plus nombre d'exceptions et d'irrégularités de toute la conjugaison française.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons commencé par aborder les différentes théories concernant la grammaire : sa définition, son évolution à travers les approches didactiques arrivant au point principal de ce chapitre qui est la grammaire de FLE au primaire. Cela va nous permettre de mieux concevoir ce qui va être abordé dans le chapitre qui suit.

Chapitre II: Transposition didactique et procédés explicatifs dans l'enseignement de la grammaire

Introduction

Le présent chapitre sera consacré à la collecte du cadrage théorique qui tourne autour de la notion de la transposition didactique, nous tenterons de définir cette notion de manière générale, puis, nous examinons son usage dans un cadre purement didactique c'est-à-dire l'explication dans la classe de français langue étrangère. Dans un deuxième temps nous verrons ce que c'est les procédés explicatifs et établir une typologie de ces derniers afin de savoir comment se présentent les outils explicatifs mis à la disposition des enseignants en vue d'aider les apprenants à mieux comprendre les savoirs grammaticaux en classe.

1. La transposition didactique

La didactique, cherche à faire le pont entre le savoir savant et le savoir enseigné « transposition didactique », ce concept est devenu aujourd'hui une notion très importante dans toutes les disciplines de l'enseignement/apprentissage en Algérie notamment dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au primaire.

Qu'entendons-nous par ce mot ?

Autant de questions auxquelles nous essayerons de répondre à travers ce chapitre consacré à la transposition didactique. Avant d'entamer ces points, il nous a semblé nécessaire, de parler d'origine de la transposition didactique.

1.1. L'origine de la transposition didactique

Le concept de « transposition didactique » a été créé par le sociologue de l'éducation Michel Verret en 1975, ce dernier définit la didactique comme étant « *La transmission de ceux qui ne savent pas. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent* »³³. En effet, la didactique étant considérée comme la théorie et la technique de l'enseignement sert à tirer l'essentiel de ce que l'enseignant pourra enseigner, de là, on confirme que le didacticien qui représente l'enseignant ne peut jamais enseigner le savoir tel qu'il est produit dans les livres de langue, car c'est le savoir

³³ VERRET M, *Le temps des études*, Librairie Honoré Champion, Paris, 1975, p139.

savant (la théorie) ou tel qu'il est énoncé dans les manuels (le savoir à enseigner). Il faut toujours le modeler ou l'adapter en classe ce qu'on appelle une transposition didactique.

Le sociologue Michel Verret estime que : « *Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* »³⁴. Donc, l'enseignement doit être une pratique du savoir avant d'être une pratique de transmission. En classe, l'enseignant doit adapter ce qu'il veut transmettre à ses apprenants en tenant compte de diverses caractéristiques qui sont en relation avec l'apprenant.

Michel Verret qui a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines cherchait « à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement, il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission des savoirs est amenée à les apprêter, à le mettre en forme pour les rendre « enseignables » et « susceptibles d'être appris »³⁵. Parmi les objectifs principaux de l'enseignant en classe est de transformer le savoir à enseigner d'une manière efficace et facile pour rassurer un meilleur apprentissage aux apprenants, pour cela il doit non seulement faire référence aux textes officiels comme le programme et le manuel scolaire pour savoir les objectifs de chaque activité mais aussi chercher différentes démarches et techniques didactiques qui motivent les apprenants et qui leur conduisent à mieux comprendre les activités.

2. La transposition didactique chez Yves Chevallard

La notion de transposition didactique va ensuite être prolongée par Yves Chevallard, dans le cadre de la didactique des mathématiques, afin de rendre compte du passage du savoir savant au savoir enseigné. C'est à travers son œuvre intitulée « *la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* » que la transposition didactique a pris son ampleur dans le processus d'enseignement/apprentissage. D'après lui, il y a une grande distinction entre le savoir savant, tel

³⁴VERRET M, op.cit. p140.

³⁵PERRENOUD P, L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p489.

qu'il est créé par les chercheurs dans les espaces purement scientifiques et le savoir enseigné tel qu'il est développé par les enseignants dans les pratiques de la classe. Et pour que l'enseignement soit possible et accessible aux apprenants, il devrait être adapté par les enseignants, afin de le rendre enseignable.

Chevallard estime comme Verret que l'enseignement scolaire suppose de transformer les savoirs construits par les communautés savantes : en effet, « *pour que l'enseignement de tel élément des avoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui rendront apte à être enseigné* »³⁶. Il en conclut que « *le savoir tel qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner* »³⁷. Mais « *nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même* »³⁸. Il doit donc nécessairement faire référence à des savoirs qui ont été validés par des communautés scientifiques : « *pour que l'enseignement donné apparaisse légitime, il lui faut affirmer hautement son adéquation avec le projet qui le justifie et qu'il explicite. Le savoir enseigné doit paraître conforme au savoir à enseigner* »³⁹.

Chevallard définit la transposition didactique comment étant : « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* »⁴⁰.

Dans ce sens, nous pouvons considérer la transposition didactique comme l'activité qui sert à transformer un objet de savoir savant en un objet de savoir à enseigner, et encore d'un objet de savoir à enseigner à un objet de savoir enseignable. Donc il est primordial d'adapter le savoir à enseigner selon plusieurs critères relatifs à la situation de scolarisation : à la durée de la séance, aux niveaux et besoins des apprenants, leur acquis préalable, leur culture et leur vécu quotidien.

³⁶ COHEN-AZRIA C, DAUNAY B, DELCAMBRE I, LAHANIER-BEUTER D, Yves REUTER, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, éd EL Midad, 2011, p225.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ CHEVALLARD Y, La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, Grenoble, 1985, p 39.

⁴⁰ Ibid.

Chapitre II Transposition didactique et procédés explicatifs dans l'enseignement de la grammaire

Pour mieux décrire cette nécessité, Chevallard affirme qu'elle « *n'est ni bonne, ni mauvaise qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, auquel nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir* »⁴¹.

Sur ce, la transposition didactique est un phénomène qui met en relation différents éléments qui forment une relation didactique qui unit : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Cette relation a été schématisée dans le processus de transposition didactique de Chevallard

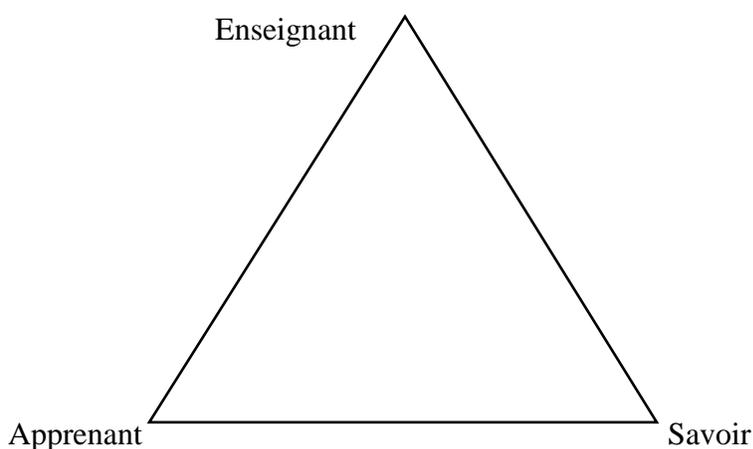


Figure 01 : le système didactique d'après Chevallard.

Cette figure montre d'une part les composants du système didactique tel qu'il est représenté par le didacticien Chevallard et d'autre part les différentes interactions produites en classe où chacun des éléments a un statut et un rôle bien spécifique.

Dans cette figure, Chevallard montre l'importance de la relation entre deux acteurs sociaux l'enseignant et l'apprenant. En classe, il s'agit d'un contrat didactique entre les deux dont le projet commun est l'apprentissage du savoir. L'apprenant attend que l'enseignant lui explique ce qu'il

⁴¹ PERRENOUD P, op.cit. p491.

Chapitre II Transposition didactique et procédés explicatifs dans l'enseignement de la grammaire

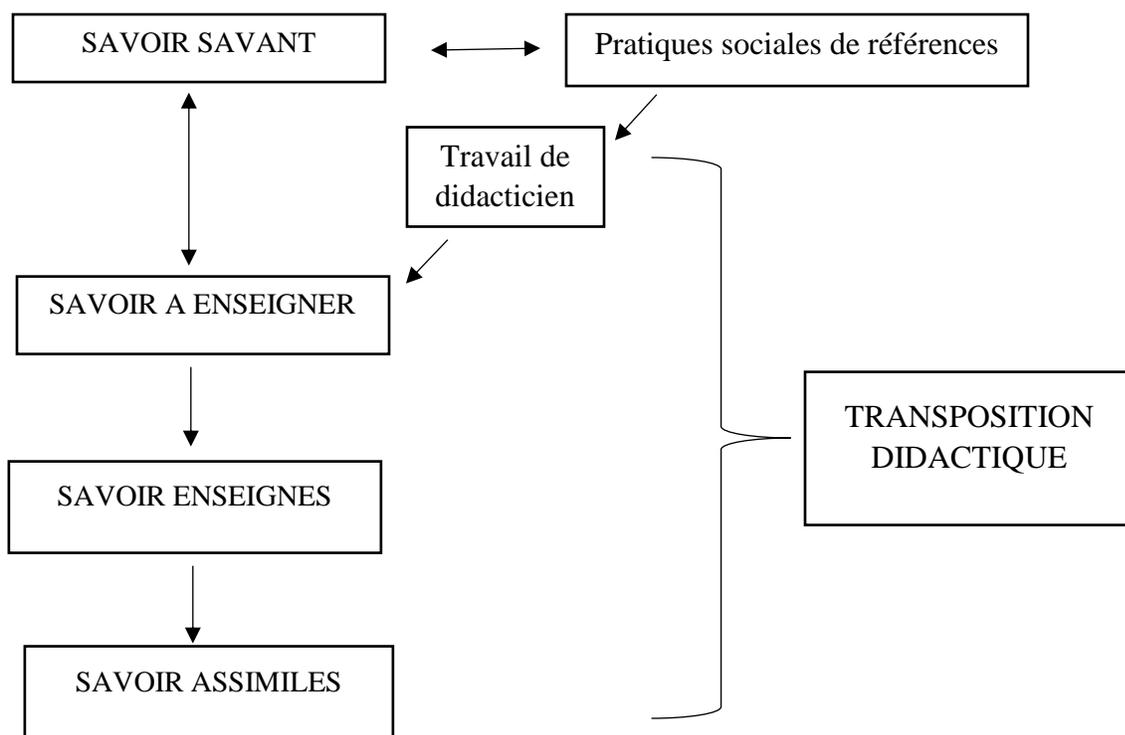
va faire et l'enseignant aussi attend si l'apprenant s'inscrive dans sa démarche, s'il suive ses orientations...

Chevallard, relève aussi le traitement donné au savoir dans un processus de transposition didactique. D'après lui, la sélection des savoirs est une des priorités de la transposition didactique et la source première du savoir scolaire serait le savoir scientifique, pour que ce dernier soit transformé en classe, il subira un processus de différentes adaptations caractérisées par plusieurs éléments du système éducatif. La sélection des contenus du savoir à enseigner à l'école est faite par des chercheurs, des didacticiens et des professeurs en se focalisant sur un réseau d'influences qui va déterminer ce qui sera travaillé en classe.

Dans les programmes et les manuels scolaires, les didacticiens en langues étrangères ainsi que ceux des autres disciplines mettent en œuvre un processus leur permettant d'effectuer des choix, des découpages en étapes ainsi que des progressions au sein du savoir de référence pour le rendre enseignable. Ce processus qui assure le passage d'un type de savoir à l'autre est appelé « Transposition didactique » et repose sur les objectifs visés et les contraintes propres au système d'enseignement. La figure⁴² suivante nous indique les étapes à travers lesquelles s'effectue l'acheminement du savoir :

⁴² GUERID K, LE CHOIX DES TEXTES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE, 2017, Thèse de Doctorat, université Mohamed KHIDER Biskra.

Figure 02 : l'acheminement su savoir



L'un des exemples les plus pertinents, par rapport au cadre de notre recherche, est celui des. En effet, les apprenants rencontrent souvent des obstacles en conjugaison causés essentiellement par certaines carences : des obstacles de mémorisation, des obstacles liés à l'attention de l'apprenant et les obstacles liés à la didactisation du savoir. Pour y remédier, une transposition didactique de certains aspects de la grammaire s'impose en proposant les outils qui facilitent la conjugaison et la classification des verbes.

Chevallard considère la noosphère comme le centre opérationnel du processus de transposition, c'est elle qui va faire la médiation entre les besoins et les attentes de la société et le fonctionnement du système scolaire, à travers la recherche d'une démarche efficace du processus d'enseignement / apprentissage, cette médiation est constante, il l'affirme : « Avec le temps, le savoir traité par le système d'enseignement vieillit ; il paraît un jour comme vieux par rapport à

la société (par rapport au savoir savant et par rapport au savoir banalisé) »⁴³. Il sera donc primordial d'adapter et de réévaluer les contenus du savoir à enseigner et le système d'enseignement pour garder un équilibre dans le processus d'enseignement/ apprentissage et la société.

En effet, le résultat des travaux de la noosphère ne se résume pas à la détermination des contenus, mais il exerce finalement une importante influence dans la structuration de valeurs, objectifs et méthodes qui conduisent le processus d'enseignement/apprentissage, à travers la convergence et le débat de différents intérêts. Cela va apparaître de différentes manières, mais servira normalement comme une base pour le résultat du travail didactique en classe.

Ainsi, de manière schématisée, Chevallard présente l'essentiel du processus de transposition didactique :

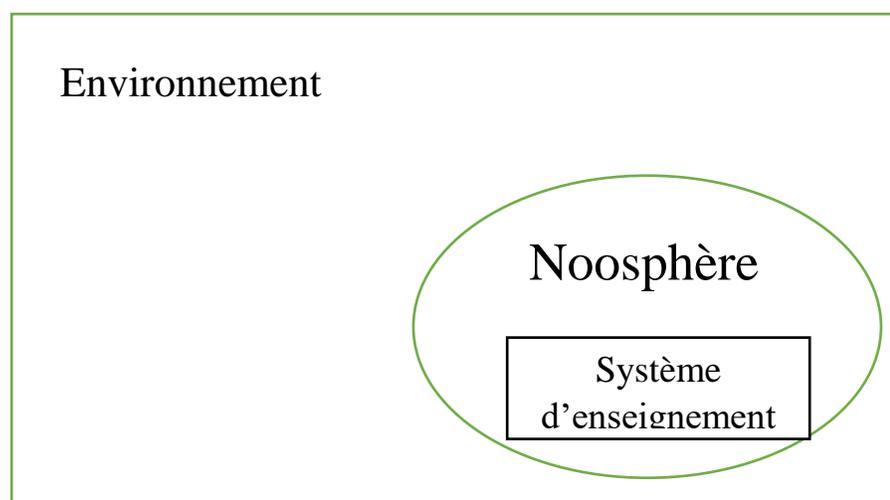


Figure 03 : le processus de la transposition didactique chez Chevallard

2.1. Les sphères du savoir chez Chevallard

Dans son sens restreint, la transposition didactique est le passage du savoir savant au savoir enseigné. Selon Chevallard « c'est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par-delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l'on peut le mieux saisir la

⁴³ CHEVELLARD Y, op.cit. p26.

spécificité du traitement didactique du savoir. »⁴⁴. Ainsi, en analysant de façon plus élargie l'ensemble des transformations par lesquelles le savoir doit passer pendant le processus de préparation à l'enseignement, l'auteur établit trois types de savoirs : le savoir savant, le savoir à enseigner et le savoir enseigné.

2.1.1 Le savoir savant

Les savoirs savants sont les « *Les savoirs validés, produits en un certains lieu et dans certaines conditions, un monde où limite plus ou moins nettes, la communauté scientifique qui légitime ces savoirs, leur confrère, un label d'exactitude, d'intérêt...* »⁴⁵. En effet, le savoir savant est tout ce qui est produit et développé dans les universités et les centres de recherches, tout ce qui est proche des livres spécialisés, des thèses et des articles élaborés par les chercheurs. Il n'est pas lié directement au savoir scolaire parce qu'il n'est pas accessible aux apprenants en classe.

Ainsi, le savoir savant contient des connaissances que l'apprenant ne peut pas déchiffrer facilement, pour permettre le passage du savoir savant au savoir scolaire, il est nécessaire d'effectuer un travail didactique, afin de procéder à une reformulation qui vise la pratique éducative.

2.1.2. Le savoir à enseigner

Il est défini comme les savoirs « *qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programme, instructions officielles, commentaires...); ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes* »⁴⁶. Le savoir à enseigner représente tout ce qui est imposé par le système éducatif : manuel, programme, directive.... Pendant le passage du savoir savant au savoir à enseigner, nous avons la création d'un vrai modèle théorique, à partir duquel sont conçus les outils pédagogiques qui fourniront l'essentiel de l'intention d'enseignement. Dans cette étape il

⁴⁴ CHEVALLARD Y, op.cit. p20.

⁴⁵ TIBERGHIE A, MALKOUN L, « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir », Education et didactique, 2007, Vol1-n 1, p29-54.

⁴⁶ AUDIGNIER, François, didactique de l'histoire de la géographie et des science sociales : propos introductif, in revue française de pédagogie, N 85, 1988, Fichier PDF, consulté le 06-06-2121.

y a donc une théorie didactique dont la finalité est le travail du professeur et son intention d'enseigner. De ce fait, si le savoir savant est présenté à la communauté scientifique à travers des thèses ou des articles, par exemple, le savoir à enseigner est matérialisé dans les manuels, programmes d'enseignement et outils d'appuis pédagogiques.

2.1.3. Le savoir enseigné

C'est « l'action didactique » : « *ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend en considérant que cette action est réalisée conjointement par le professeur et ses élèves* »⁴⁷

Le savoir enseigné est tout ce qui est construit par l'enseignant, tout ce qui est énoncé pendant les heures de cours, l'ensemble des savoirs enseignés en classe qui ne corresponde pas forcément au modèle créé par les didacticiens plutôt il est en cohérence avec le niveau et les besoins des apprenants. Or, Il est possible de trouver un résultat assez différent de ce qui a été imaginé à l'origine car il n'est pas garanti que le résultat de l'apprentissage corresponde au contenu enseigné.

Pour cette raison, dans la pratique éducative le contenu ne peut pas être conçu comme une simplification du savoir savant. Ainsi, en même temps que ce savoir est validé par ses paradigmes internes, le savoir enseigné est sous le contrôle d'un contrat didactique qui dirige les relations entre le professeur, l'apprenant et le savoir. De manière schématisée les étapes de la transposition didactique chez Chevallard sont ainsi constituées :

⁴⁷ TIBERGHIE A, MALKOUN L, op.cit., p50.

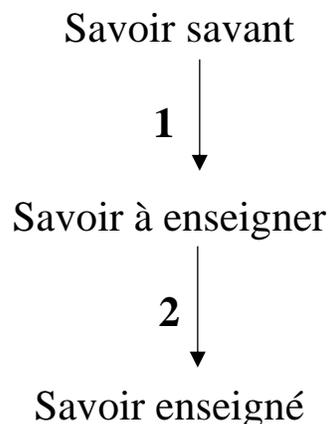


Figure 04 : transposition didactique chez Chevallard

Dans ce schéma, les flèches marquent ce que Chevallard a indiqué comme la transposition externe (flèche 1) et la transposition interne (flèche 2). Chaque flèche montre les différentes adaptations du savoir pour qu'il soit accessible aux apprenants, les deux temps (externe et internes) n'ont pas la même caractéristique vu qu'ils sont mis en évidence dans deux niveaux différents de travail.

2.2. Les deux étapes de la transposition didactique

2.2.1 La transposition externe

Comme son nom l'indique, cette transposition est externe car elle a lieu hors du système d'enseignement, hors de la classe. Elle est réglée par ce qu'appelle Chevallard « la noosphère », est donc l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, les représentants du système d'enseignement comme le président d'une association d'enseignants, les auteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les représentants de la société, le président d'une association de parents d'élèves et les représentants du monde politique tel que le ministre de l'instruction publique.

Cette transposition « *s'objective dans les textes officiels : le curriculum et les programmes scolaires* »⁴⁸. Donc, elle mène le savoir scientifique à ce que l'on nomme curriculum formel, prescrit. Pour passer du savoir savant au savoir à enseigner, il y a un double travail : axiologisation et didactisation sont deux opérations d'un même processus : celui de l'enseignement-apprentissage de toute discipline qui s'inscrit au confluent de plusieurs autres.

- **L'axiologisation:** c'est une opération qui appartient à ceux qui déterminent les finalités éducatives au niveau du système ministériel. Ces finalités dépendent de chaque système éducatif (type d'école, objectifs, niveau de scolarité).

- **La didactisation :** « *est une opération consistant à transmettre ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement* »⁴⁹. Alors, la didactisation est une opération qui consiste à créer des savoirs à enseigner par des rédacteurs de programmes, concepteurs de manuels, responsables de la formation initiale et continue... Elle sert à organiser les situations d'apprentissage et adapter les contenus aux niveaux et aux objectifs des apprenants.

Il est question de didactiser et d'axiologiser les savoirs grammaticaux en vue de la réalisation de toute finalité, ce que nous allons monter dans le chapitre expérimental. Pour ce faire, il est impératif de créer par le biais de savoirs grammaticaux afin de susciter le désir, le besoin d'apprendre chez l'apprenant. Celui-ci partira de la sorte à la recherche d'idées, de réflexions qu'il s'appropriera en fonction et par rapport à son univers, à sa société, à sa culture, à ses valeurs. L'apprenant doit user des stratégies c'est-à-dire en utilisant un ensemble d'actions coordonnées car comme le précise Legendre une stratégie est : « *Un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques [didactisation] planifié par le sujet [apprenant] dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs [axiologisation] : apprendre, produire du sens selon le système de valeurs sociales* »⁵⁰.

⁴⁸ MAROBDOLA, Lucien, Du savoir savant au savoir à enseigner une transposition complète, 2017, 66 pages, mémoire de fin d'études à la HEPVS.

⁴⁹ Cuq J-P, op.cit. p71

⁵⁰ PUREN Christian, BEROCCHINI Paola, COSTANZO Edwige, Se former en didactique des langues, Ellipses /Editions Marketing, S.A, Paris, 1998, p.52.

2.2.2. La transposition interne

Elle consiste à adapter et transformer les savoir à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont ils sont issus, en savoirs enseignés car « *elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques dans les classes* »⁵¹. Su ce, les savoirs enseignés sont difficiles à connaître.

Clerc, Minder et Roduit estime qu'« *il est normal de présumer que les savoirs enseignés sont nécessairement différents des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine, ni la même fonction, ni la même destination* »⁵², Il serait incongru qu'un chercheur, après avoir exposé le résultat de ses recherches, propose à ses auditeurs des devoirs à faire à la maison. Sa fonction est de chercher, de trouver si possible, et non d'enseigner. L'enseignant, au contraire, devra imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui. Sa fonction est d'augmenter la probabilité de l'appropriation des connaissances par les élèves.

La distance, qui sépare le savoir savant du savoir enseigné est schématisée dans la figure suivante

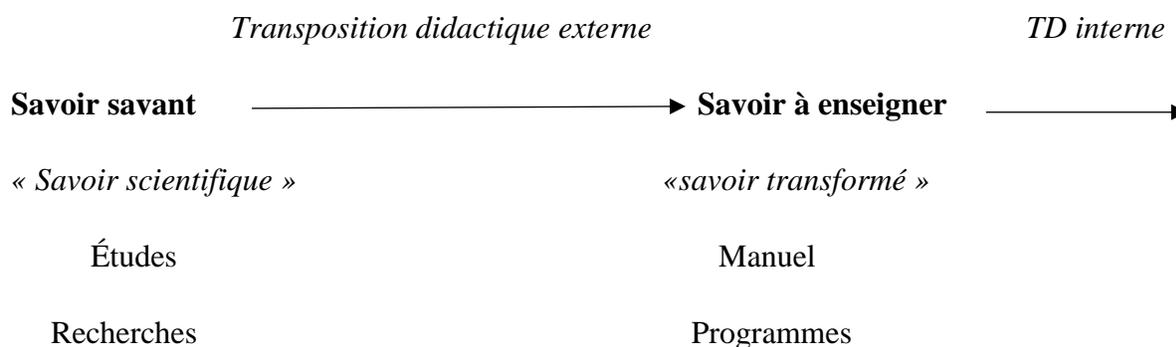


Figure05 : La transposition didactique externe

⁵¹ PAUN E, Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation, 2006, N 22, p3-13.

⁵² CLERC J-B, MINDER P, RODUIT G, La transposition didactique, HEPVD, 2006.

3. La transposition didactique chez Philippe Perrenoud

Le sociologue Philippe Perrenoud accompagne la théorie de la transposition didactique élaborée par Yves Chevallard mais en ajoutant une étape différente à la fin du processus. Selon Perrenoud, il y a plus que trois moments dans la chaîne de transposition, cela est schématisé dans la figure suivant :

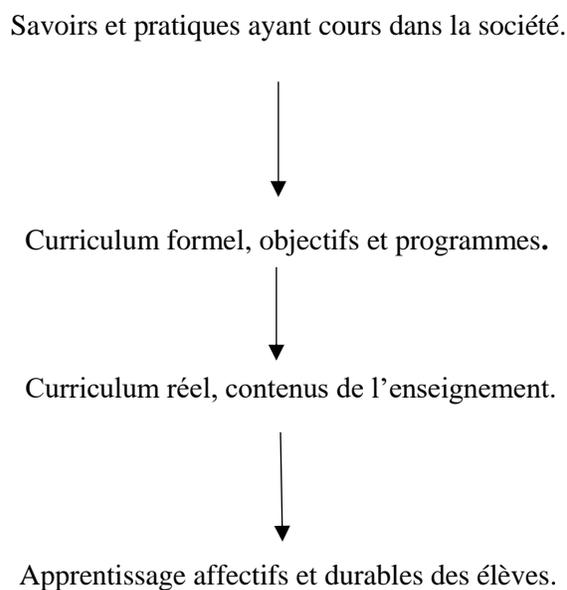


Figure 06 : la chaîne de transposition didactique chez Perrenoud

En effet, la première flèche qui représente la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires correspond à la transposition externe de Chevallard. Tandis que la deuxième flèche qui représente la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement.

3.1. Les savoirs et les pratiques

Perrenoud montre que « *il n'y a pas de savoirs sans pratique, ni de pratiques sans savoir* »⁵³, la relation entre les savoirs et leur pratique établit un apprentissage plus efficace à l'apprenant car l'un complète l'autre. Ainsi qu'il lie le savoir et les pratiques sociales :

*« On admettra sans doute facilement que les savoirs du sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels, soient liés à des pratiques sociales. Ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont contextualisés, lié à une expérience et à des formes d'action dont on ne les détache que pour besoins d'analyse »*⁵⁴.

Donc, il est nécessaire que le système d'enseignement contextualise les savoirs savants selon la société de l'apprenant pour que ces savoirs ne seront plus considérés comme des savoirs théoriques qui n'ont aucune relation avec le contexte de l'apprenant.

4. La transposition didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues

La transposition didactique est appliquée dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues selon les différents niveaux d'apprentissage tout en passant par des différentes étapes :

1. Identification et délimitation des « objets » dans le savoir savant : c'est le fait de chercher les sciences de référence de la didactique des langues : la linguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la psychologie.
2. Transformer les « objets savants » en « objet à enseigner » : ce processus signifie que les didacticiens définissent les objectifs généraux (à dominante pratique, culturelle ou formelle) et les contenus linguistique (le niveau de langue, type de langue...). Ces données sont élaborées dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels.

⁵³ PERENNOUD P, op.cit. p489.

⁵⁴ PERENNOUD P, op.cit. p 492.

3. Transformer les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement » : Dans le but de concevoir son objet d'enseignement, la didactique élabore des unités d'apprentissage, composées de documents artificiels ou authentiques, réunis dans les manuels et c'est à l'enseignant d'adapter ces unités et de choisir ce qui est enseignable à ses apprenants à travers différents outils et méthodes et techniques pédagogiques.

En définitive, le but des cours de langues est de conduire les apprenants à une maîtrise, cette dernière est la capacité de l'apprenant à communiquer et à comprendre ce qu'il lit et ce qui se dit en langue étrangère en suivant les différentes étapes d'apprentissage en faisant reconnaître aux apprenants les priorités de la matière à enseigner en éveillant leur curiosité et en développant leur créativité.

5. La transposition didactique en FLE à l'école algérienne

Le système éducatif algérien donne une très grande importance à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il les considère comme un moyen d'ouverture sur le monde permettant l'accès à une documentation scientifique et au développement des échanges entre des différentes civilisations.

Etant une langue étrangère pour de nombreux élèves algériens scolarisés à l'école primaire, le FLE ne peut être enseigné qu'avec des démarches de transposition didactique afin de les familiariser avec cette langue et leur permet ainsi l'accès aux connaissances qui sont en rapport avec elle.

L'enseignant devra imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui en se basant sur le programme scolaire, le niveau des apprenants et les objectifs d'enseignement. Sa fonction est d'augmenter la probabilité de l'appropriation par les apprenants parce que c'est le seul qui pourra juger leur capacité et leur niveau en langue française. Dans cette optique, les activités scolaires peuvent être modifiées selon le niveau et les besoins de l'ensemble de sa classe : « *Le professeur n'aura qu'à suivre pas à pas les différentes étapes*

proposées. Il serait bienvenu qu'il apporte sa touche car étant le seul à juger de la pertinence d'une application et à connaître le niveau réel de sa classe »⁵⁵.

6. La transposition didactique par les procédés explicatifs

L'acte d'enseignement/apprentissage de FLE exige l'application de certaines techniques et l'exploitation des outils d'apprentissage en classe, pour faciliter l'explication et la mémorisation des règles de grammaires. Ces procédés sont définis comme : « *Des outils pour apporter des explications supplémentaires afin d'enrichir vos textes ainsi en faciliter la compréhension. De plus dans le cadre d'un texte informatif ou argumentatif, cela peut être fort utile pour assurer la crédibilité de vos propos en précisant vos références par exemple »⁵⁶.*

De cela, les procédés explicatifs sont des outils de l'enseignant où il essaie d'ajouter des informations, de formuler des explications supplémentaires pour que le texte soit clair. Ces procédés facilitent l'appropriation et l'apprentissage. En outre, ils assurent la compréhension et la mémorisation des notions proposées par l'enseignant en classe de langue. Ils permettent aussi de préciser des informations, les idées principales et d'accéder au sens exact d'une manière efficace.

Dans une autre définition, le procédé explicatif « *désigne la manière d'agir de l'enseignant à l'égard de ses élèves, plus précisément des formes particulières que revêt le déroulement du processus d'instructions »⁵⁷.*

Les procédés explicatifs sont qualifiés comme des moyens de motivation et d'interaction, avec lesquels l'enseignant peut agir et inciter l'apprenant à comprendre et de participer en classe, ils sont comme : « *une partie importante du discours de l'enseignant est consacrée à l'explication*

⁵⁵ THIEN, « Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait. Etudes didactiques, Vol.3, n1, p101-111. En ligne sur : [http : www.jstage.jst.go.jp/rjd_pdf](http://www.jstage.jst.go.jp/rjd_pdf). Consulté le : 26/04/2021.

⁵⁶ DUBE, Julie, cité dans le site <https://lacroiseefr.wordpress.com/> , consulté le 28/03/2021.

⁵⁷ TALBOT L, ARRIEU-MUTEL A, Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, éducation didactique, 2012, V-6, p 65-95.

du sens des mots ou des textes »⁵⁸. Or l'enseignant ne peut pas expliquer et reformuler sans recourir à des procédés explicatifs en situation d'enseignement/apprentissage.

7. Le concept de l'explication

Selon BERGERON et HARVEY, le concept de l'explication est défini :

*« L'explication survient lorsqu'un problème de compréhension d'un phénomène ou d'adhérence du récepteur apparaît dans l'interaction et la perturbe. La prise de conscience de ce phénomène correspond à la phase de questionnement dans la séquence explicative [...]. Motivé par le désir de faire comprendre, l'enseignant cherche à établir donc un consensus avec les apprenants afin d'être bien reçu »*⁵⁹.

Selon cette définition, l'explication sert à clarifier les problèmes de l'incompréhension en classe de langue, des faits et des phénomènes. Elle limite la perturbation et anime l'interaction en classe de langue, en vue de comprendre et mémoriser le savoir à enseigner.

GAULMYN estime que : *« L'enseignant ne donne pas ses explications qu'après avoir suscité des apprenants qui témoignent ainsi de leurs efforts pour comprendre et apprendre. Et pour vérifier que son enseignement a bien été suivi d'un apprentissage, l'enseignant met l'apprenant en situation d'examen : il simule l'incompréhension et met l'apprenant en demeure d'expliquer, donc de faire comprendre à son tour ce qu'il a compris et ce qu'il s'est appris. L'enseignant n'a nul besoin pour lui-même de cette explication, mais il évalue la performance explicative de l'apprenant en tant que trace d'un travail cognitive inaccessible directement »*⁶⁰.

Pour lui, l'enseignant fait l'explication afin d'évaluer le degré de la compréhension et la capacité et voir l'habileté des apprenants et leurs exigences. Il existe des procédés explicatifs par lesquels se manifeste l'exposition du sens d'explication en classe de langue étrangère, en permettant

⁵⁸ CHNANE-DAVIN F et CUQ J-P, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant, CLE international, Juillet 2008, p 72.

⁵⁹FALL, Mohamadou Sileiman, Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue », Genève, 2013, P.107, Fichier PDF, consulté le 06-06-2021.

⁶⁰ Ibid.

d'enrichir la situation d'enseignement/apprentissage et faciliter la compréhension du savoir mais aussi sa transmission par l'enseignant de FLE.

En plus, CHARAUDEAU et MAINGUENON trouve que l'explication a des formes diverses et revêt trois aspects :

- 1- Elucidation du sens : d'un mot, d'une unité lexicale, d'un fait ou d'un indice culturel.
- 2- L'explicitation de règles ou de modes de fonctionnement.
- 3- L'exposé explicatif : visant à introduire de nouveaux savoirs.

8. Les procédés explicatifs en classe de FLE

En classe de langue, l'explication est une démarche qui permet à l'enseignant de transmettre son savoir et savoir-faire aux apprenants en faisant recours aux procédés explicatifs lors de son travail et dans toutes les pratiques de classe afin de faciliter la compréhension. En effet, les pratiques de classe sont toutes les activités mises en œuvre dans une situation d'enseignement/apprentissage, animée par l'enseignant, mais aussi par l'apprenant, que ce soit des activités coopératives ou individuelles. Toutes les pratiques exigent une explication de la part de l'enseignant, pour atteindre les objectifs de l'enseignement/ apprentissage de FLE.

L'enseignant doit utiliser tous types de procédés d'explication, d'une part pour qu'il puisse réussir sa leçon et son activité en classe et d'autre part, pour que l'apprenant arrive à saisir ce que l'enseignant lui a dit en langue étrangère. Ainsi de développer ses compétences au niveau de la compréhension et de la réception des savoirs.

Grace aux procédés explicatifs, la transmission des savoirs enseignés sera accessible et réalisable dans toutes les activités notamment dans celle de la transposition des savoirs grammaticaux, chose que nous allons monter dans le chapitre suivant. Il s'agit dans ce sens de tracer des objectifs dont les plus importants visent à encourager les apprenants à employer convenablement les données grammaticales (classement des verbes, leur conjugaison) et ainsi pouvoir s'exprimer verbalement

et améliorer les stratégies d'apprentissage de l'apprenant. En plus, lors des pratiques de classe, les procédés explicatifs sont considérés comme des stratégies avec lesquelles l'enseignant intègre des nouvelles connaissances aux apprenants dans les différentes activités (point de langue, l'oral et l'écrit). De cette manière, les procédés explicatifs seront d'une grande utilité dans la mesure où ils permettent aussi de réduire le problème de l'incompréhension dans la classe de langue.

8. La typologie explicative

8.1. La reformulation

Arcand et Bourbeau estiment que : « *La reformulation exprime autrement le contenu qu'elle reprend. Quelques formules l'introduisent : X ou, pour être plus claire, Y ; X ou, si vous préférez, Y ; X ou, plus simplement, Y, La reformulation a tantôt le même sens que l'élément expliqué, tantôt un sens contraire, tantôt un sens plus général ou plus restreint.* »⁶¹. Alors, la reformulation sert à donner des explications des mots ou des parties de phrases afin de dire autrement, et de bien faire comprendre le contenu avec d'autres termes de même sens, en utilisant, les synonymes et les analogies...etc. Ce procédé est fréquemment utilisé par les enseignants de FLE, c'est autrement dit, la reprise et la présentation d'un savoir à enseigner et d'une autre explication sous une façon et une manière différente.

8.2. L'illustration

Ce procédé consiste à appuyer l'explication des idées ou des textes sur des photos, de images, des schémas et des cartes et des références. L'illustration, c'est le fait de rendre les textes plus claires et concrets à partir des graphiques illustrés pendant l'explication. Car, selon ARCAND et BOURBEAU : « [...] Dans les nombreux cas où la situation de communication n'exige pas qu'on fournisse une multitude de détails, il vaut mieux choisir le graphique. »⁶². En effet, les graphiques sont des éléments qui permettent de comprendre facilement et d'appuyer sur l'explication des textes, et des phénomènes qui sont difficiles à expliquer en mot ou avec des expressions, elles

⁶¹ ARCAND, R. et BOURBEAU « *La communication efficace* », éd. CEC, Canada, 1995, P.161

⁶²ARCAND, R et BOURBEAU, op.cit. P. 289

permettent d'expliquer et de saisir les informations présentées aux apprenants dans les textes étudiés en classe de langue ou à partir des images qui résument des cours de grammaire par exemple.

8.3. La définition

Ce procédé consiste à « *Donner le sens d'un mot à l'intérieur d'un texte* »⁶³. Arcand et Bourbeau affirment que la définition : « *Permet de distinguer clairement un objet de tous les autres. Avec elle, l'émetteur (enseignant en classe) se sert de mots simples dans deux buts : Pour révéler le contenu d'un mot qu'il suppose inconnu de ses récepteurs. (Les apprenant). Pour préciser le sens d'un terme même connu, afin de s'assurer que les récepteurs lui accordent la même valeur que lui* »⁶⁴.

Donc, elle permet de clarifier la signification d'un mot dans le texte par rapport aux autres mots, de décrire les choses et les phénomènes, en donnant ses caractéristiques et ses précisions. Le procédé de définition exprime le sens exact des mots. Il sert à expliquer un mot rare ou dans des domaines spécialisés apparaissent dans le texte. Pour définir un mot ou un phénomène, en utilisant : est..., les parenthèses, deux virgules, celui qui, acte de et sorte de...

8.4. La comparaison

Le procédé de comparaison consiste à rapprocher deux objets, deux éléments où il y a « *un rapport d'analogie et établit entre ces deux idées ou ces deux objets. La comparaison comprend toujours au moins deux termes (un comparé et un comparant). La comparaison s'opère grâce à un terme comparant* »⁶⁵

Dans la comparaison, on établit un parallélisme entre le comparé et le comparant en sortant les points communs entre les deux éléments, en d'autre terme, les convergences et les divergences.

⁶³ Les procédés explicatifs, cité dans le site <https://www.alloprof.qc.ca/fr> , consulté le 02-04-2021.

⁶⁴ARCAND R. et BOURBEAU op.cit. PP 164- 165

⁶⁵<https://www.etudes-litteraires.com/>

La comparaison se fait par les expressions suivantes : *au même que, tel que, à la manière de, plus que, moins que, comme.*

8.5. L'exemple

Ce procédé consiste à expliquer ou illustrer une information, c'est une forme d'illustration concrète. L'exemplification est très usitée en classe de langue, elle intervient pour donner à l'apprenant quelques précisions, pour argumenter des informations données par une sorte d'application concrète dans la vie de tous les jours, et pour permettre aux enseignants de confirmer les explications des éléments enseignés. Finalement l'exemple est là pour permettre à l'apprenant de comprendre d'une manière concrète les explications théoriques susceptibles d'être difficile à saisir.

Selon MANZOTTI : « Le but du segment ayant la fonction d'exemplification est de faciliter la tâche du destinataire, tâche qui peut consister dans le fait d'accepter la vérité d'une assertion, d'exécuter une demande, de répondre à une question ou simplement de comprendre à fond une affirmation ou d'en mesurer la portée »⁶⁶. Pour donner des exemples, on se voit contraint d'utiliser des expressions comme : Par exemple, c'est le cas de, tel que, comme, en effet... etc.

Conclusion

Ce chapitre renferme tous les éléments conceptuels relatifs à la transposition didactique en contexte scolaire et que nous allons utiliser dans le travail pratique qui suivra. Dans cette optique, mettre en rapport ce qui a été abordé avec l'étude que nous allons mener ne peut que consolider l'assise théorique du travail. Les étapes de la transposition didactique que nous avons vue dans ce chapitre vont constituer la charpente de notre étude pratique.

⁶⁶une procédure d'exemplification, cité dans le site <http://perso.ens-lyon.fr>, consulté le 10-04-2021

Chapitre III : Analyse et interprétation des données

Introduction

Le présent chapitre renferme les données qui ont été relevées suite à une étude sur le terrain et présente les démarches méthodologiques que nous avons entreprises lors de cette étude. Cela se fait dans le but de vérifier l'hypothèse de départ et que nous avons émise par rapport à notre problématique de recherche, à savoir, les procédés explicatifs qui pourrait être un vecteur de facilitation de la transposition des savoirs grammaticaux dans le but de les rendre enseignables.

Décrire le déroulement des séances de grammaire dans une classe de FLE et de rapporter les analyses et les interprétations de cette expérimentation. Au terme de ce chapitre, nous ferons le bilan de notre travail pour valider l'hypothèse de départ.

1. Description du terrain d'étude

1.1. Lieu de l'expérimentation

Pour pouvoir effectuer notre recherche, nous avons choisi l'école primaire Hachemi Souid, qui se situe dans la zone ouest de Biskra. Cette école renferme tous les niveaux de l'enseignement primaire. Le français y est enseigné par trois enseignants dont chacun prend en charge un des niveaux. Celui de la quatrième année, qui constitue une étape intermédiaire entre celle du début des apprentissages et celle de l'examen de cinquième, représente pour nous une étape charnière dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire.

L'école dispose de dix classes, d'une médiathèque et d'une bibliothèque. Celle-ci ne contient pas une salle de lecture mais renferme quelques ouvrages de grammaire et d'une poignée de romans.

1.2. Description du corpus

Notre recherche se fonde sur la transposition didactique des savoirs grammaticaux par le biais des procédés explicatifs. Sur ce, le corpus de notre recherche est constitué de l'ensemble des leçons de conjugaison qui figurent dans le manuel de la 4^{ème} AP. Il est constitué également d'un ensemble de documents pédagogiques que nous avons-nous même conçus et proposés aux

apprenants afin de leur proposer une autre démarche pour la découverte et la maîtrise de la conjugaison en FLE. Il s'agit essentiellement d'images pédagogiques qui traite une leçon de grammaire (les groupes de verbe) et des exercices d'entraînement.

1.3. Description du public visé

Le public qui a pris part à notre test, est constitué d'apprenants inscrits en quatrième année primaire, appartenant à la classe (B), est composé quarante de (40) apprenants répartis en deux groupes 1 et 2. Le premier groupe que nous avons désigné comme groupe (témoin) est constitué de 20 apprenants, 11 garçons et 9 filles. Le deuxième est expérimental et est constitué aussi de 20 apprenants, 7 garçons et 13 filles.

2. L'expérimentation en question

2.1. Phase I : une séance d'observation de classe

2.1.1. Description

Nous avons assisté à une séance de « conjugaison » le 21-03-2021 de 15h30 à 16h15. La séance s'est déroulée dans une classe ordinaire équipée de tables et de chaises et un tableau blanc non interactif. Chaque apprenant est assis seul dans une table afin de respecter le protocole sanitaire, ces tables sont disposées en rangs, ce qui ne permet pas un travail collaboratif par les apprenants. Chacun travaille donc seul et n'ayant pour outil pédagogique que le manuel.

2.1.2. Déroulement de la séance

Le déroulement de la séance a pu être circonscrit grâce à une grille d'observation que nous avons proposé pour relever toutes les actions pédagogiques lors de la leçon de conjugaison ainsi que les éléments appartenant au contexte de l'enseignement.

Date : 21-03-2021.		
Horaire : de 15h30 à 16h15.		
Classe : 4^{ème} A.P.		
Matière : Français.		
Projet : 02		
Séquence : 01		
Leçon : Je conjugue, p 46.		
Les étapes de la leçon	Acte pédagogique	Réaction de l'apprenant
Première étape : Imprégnation	Révision du verbe être et avoir étudiés précédemment (méthode interrogative).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ecouter ➤ Répondre ➤ Réciter
Deuxième étape : Découverte du support didactique	Demander de consulter la page 46 et de lire un dialogue.	Repérage du texte puis lecture silencieuse
Troisième étape	Activité d'identification : Repérage des verbes dans le texte.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture écrémage ➤ Repérage des verbes (interaction orale)
Quatrième étape : Conjugaison des verbes repérés	Présentation d'un modèle de conjugaison (tableau de conjugaison du verbe aimer).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture ➤ Repérage des terminaisons
Cinquième étape	Activité de mémorisation : Mémorisation de la conjugaison du verbe modèle .	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Production du modèle de façon intensive à l'oral ➤ Répétition du modèle un par un
Sixième étape :L'exercisation⁶⁷	Consolidation du savoir à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Production du modèle à l'écrit

⁶⁷ MOUDJAHED L, guide d'utilisation du manuel 4ap français, Onps,2017.

Projet 02 : C'est la fête !		
<p align="center">Produit final : Nous allons réaliser une affiche pour annoncer l'anniversaire des élèves de la classe.</p>		
LA SEQUENCE	LEXIQUE - CONJUGAISON GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE	RESSOURCES ET TACHES
<p align="center">Séquence 1</p> <p align="center">Bonne année !</p> <p align="center">P. 43</p>	<p>Souhaiter une bonne année.</p> <p>Ecrire des vœux pour une fête traditionnelle. Yennayer et Mouloud.</p> <p>Nommer les saisons.</p> <p>Noms d'action : Le suffixe « age ».</p> <p>Verbe à l'oral : « faire » au présent.</p> <p>Verbe à l'écrit : « aimer » au présent.</p> <p>La phrase simple : le sujet.</p> <p>L'adjectif qualificatif.</p> <p>Les démonstratifs.</p> <p>Le substitut grammatical : (Il / G.N).</p> <p>La phrase exclamative.</p> <p>La ponctuation : le point d'exclamation.</p> <p>Le féminin de l'adjectif qualificatif : en « e ».</p> <p>Ecoute et discrimination phonique et graphique: [k] [g].</p> <p>Dictée.</p>	<p>Acte de parole : Souhaiter un vœu.</p> <p>Dialogue : « Bonne année ! ».</p> <p>Extrait « La fête du Mouloud », Taos Amrouche, <i>Rue des tambourins</i>, 1960.</p> <p>Extrait « L'olivier de la colline », Mouloud Feraoun, <i>la Terre et le sang</i>, 1953.</p> <p>Comptine 1 : « Voici le jour de l'an ».</p> <p>Comptine 2 : pour la fête, Jacqueline Pierre, 1984. <i>La pluie</i>, Gigi Bigot, 2016.</p> <p align="center">Tâche 1</p> <p>Dessignons des cartes de vœux !</p>

SÉQUENCE 1

Je conjugue

A Lis, puis recopie dans ton cahier.

Aujourd'hui, c'est Yennayer, j'aime la fête.



Verbe aimer au présent

J' aime
Tu aimes
Il/Elle aime
Nous aimons
Vous aimez
Ils/ Elles aiment

● Regarde le dessin, puis complète dans ton cahier le texte par le verbe aimer au présent.

Pendant la fête de Yennayer

J' danser avec mes cousins et mes cousines.

Tu chanter avec tes tantes.

Il dessiner des cartes de vœux.

Vous manger du couscous et des figues sèches.

Elles porter de belles robes.



B Dis le dialogue avec ta/ton camarade.

● Regarde le dessin, ta/ton camarade pose la question, tu complètes les phrases par : la musique, la lecture, le sport, les dessins animés.

Qu'est-ce que tu aimes ?

J'aime le football.

Qu'est ce que tu aimes ?

- J'aime 

- J'aime 

- J'aime 

- J'aime 

46 quarante-six

2.1.3. Commentaire

En observant le déroulement de la séance, nous avons constaté qu'il y avait beaucoup d'apprenants ennuyés par la séance de conjugaison. L'interaction étant faible, les apprenants passaient la moitié du temps sans rien écrire. De plus, ces derniers éprouvent des difficultés de mémorisation, ce qui les empêche de réagir et de répondre aux consignes transmises par l'enseignant. Notre démarche pour remédier à ce genre de blocage est de proposer un dispositif contenant une image qui va être illustrée par le recours aux procédés explicatifs.

2.2. Phase II : Activité évaluative (groupe témoin)

Cette deuxième phase renferme un ensemble d'étapes faites en classe en prenant les mêmes objectifs de la séquence étudiée mais avec des démarches différentes. Cette phase nous a conduites également à proposer un contenu linguistique qui ne figure pas dans le manuel. Il s'agit d'une leçon consacrée aux groupes de verbes que nous avons jugé utile afin de préparer la leçon qui sera consacrée à la conjugaison d'un verbe du premier groupe.

2.2.1. Présentation de l'activité

Cette partie présente le déroulement des activités qui succèdent au déroulement de la leçon (voir tableau précédent) et qui renferme les étapes suivantes :

Activité de l'enseignant	Activité de l'apprenant
- Il invite les apprenants à ouvrir leurs manuels à la page 35.	- Il ouvre son livre à la page demandée.
-Il participe à la découverte du contenu de ces exercices.	-Il participe à la découverte du contenu de ces exercices. -Il essaie de mettre en pratique les règles retenues.
- Correction immédiate, après l'exécution des exercices.	- Il corrige ses erreurs.

Comme nous avons opté pour la méthode analytique et comparative, nous avons proposé aussi un autre exercice afin de comparer les réponses :

Activité de l'enseignant	Activité de l'apprenant
- L'enseignant écrit un passage dont les verbes mis entre parenthèses ne sont pas conjugués.	- L'apprenant repère les verbes mis entre parenthèses.
- A fur et mesure il lit la phrase, puis il leur demande de conjuguer chaque verbe sur l'ardoise.	-Les apprenants essaient de conjuguer
- Ils corrigent ensemble	

2.2.2. L'exercice proposé

Cet exercice ne figure pas dans le manuel. Nous l'avons proposé car il constitue une synthèse des travaux du projet. L'objectif est de voir si les élèves sont capables de réutiliser les savoirs déclaratifs et procéduraux acquis lors des différentes leçons du projet.

Exercice : Conjugue les verbes entre parenthèses () au présent de l'indicatif :

Mes camarades (arriver) Ils (rentrer)à la maison
et s' (installer) dans le salon. Nous (préparer) la
table pour poser le gâteau et les bougies. C'est mon anniversaire !

2.2.3. Réponses obtenues

De part la nature des réponses obtenues auprès des élèves, celles-ci ont été classées en trois catégories comme le montre le tableau suivant :

Réponses	Nombre d'apprenants	Fréquence en %
Réponse souhaitée	4	20%
Réponse acceptable	6	30%
Réponse incorrecte	10	50%

2.2.4. Commentaire

La moitié des apprenants (50%) n'ont pas pu conjuguer les verbes proposés par l'enseignant, pour eux ils n'existent que le verbe modèle présenté dans le manuel. Nous avons estimé que le résultat obtenu était attendu parce que les apprenants, n'ayant qu'un seul modèle lors de la première leçon, ne sauraient donc répondre convenablement. 30% d'apprenants ont effectué un travail acceptable. Le reste, 20% d'apprenants, ont effectué un travail excellent, on peut qualifier cette minorité comme étant des apprenants brillants.

Phase III : Exploitation pédagogique de l'image

Définition de l'image :

L'image est un « auxiliaire visuel qui favorise compréhension et production »⁶⁸. Le recours à cet auxiliaire est devenu nécessaire en didactique des langues, selon J-P Robert, on distingue quatre sortes d'image :

1. L'image pure et simple qui reproduit une personne, un objet, un lieu.
2. L'image codée très employée par les méthodes audio-orale et audiovisuelle.
3. L'image situationnelle qui reproduit une situation donnée dans un document écrit, muet ou sonore.
4. L'image fonctionnelle (schéma, croquis, diagramme, plan, carte...)

De part sa dimension didactique, l'image que nous allons utiliser combine certaines des caractéristiques citée plus haut.

⁶⁸ROBERT J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions OPHRYS, 2002.

Image proposée



2.2.5. Présentation de la séance d’expérimentation

La séance d’expérimentation proposée a pu être circonscrite grâce à une grille d’observation que nous avons proposée pour relever toutes les actions pédagogiques lors de la leçon de conjugaison ainsi que les éléments appartenant au contexte de l’enseignement.

Date : 22-03-2021 Horaire : de 8h à 8h45.		
Classe : 4 ^{ème} A.P. Matière : Français .		
Projet : 02 Séquence :01 Leçon : Je conjugue, p 46.		
Les étapes de la leçon	Acte pédagogique	Réaction de l’apprenant
Première étape : Imprégnation	Révision du verbe « être » et « avoir » étudiés précédemment (méthode interrogative).	-Ecouter -Répondre -Réciter

<p>Deuxième étape : Découverte du support didactique proposé</p>	<p>Présentation de l'image afin d'expliquer une leçon qui ne figure pas dans le manuel.</p>	<p>-Observation et repérage de l'illustration.</p>
<p>Troisième étape</p>	<p>Repérage du dessin</p>	<p>-Repérage des maisons et de personnage -Identification de l'illustration -Comparaison : ➤ Maisons = groupe de verbes. ➤ Personnages= verbes</p>
<p>Quatrième étape</p>	<p>Reformulation du savoir savant (groupe de verbes) Explication de la règle de conjugaison des verbes du 1er groupe en conjuguant plusieurs exemples.</p>	<p>Ecoute attentive</p>
<p>Cinquième étape</p>	<p>Mémorisation de la règle et consolidation des terminaisons.</p>	<p>reproduction</p>

2.2.6. Présentation de l'activité

L'activité en question se subdivise en étapes. Dans le présent tableau, nous allons détailler chacune d'elles.

Activité de l'enseignant	Activité de l'apprenant
- Il distribue la feuille qui contient les deux exercices.	- Il se prépare pour s'évaluer
-Il lit la consigne du premier exercice	- Il écoute et repère les maisons ce que lui fait un feedback de l'explication de la leçon. - Il commence d'entourer la marque de l'infinitif puis il classe les verbes dans leur groupe.
- Après 10 min, il remarque que la plupart des apprenants finissent, il leur demande de passer à l'exercice suivant.	- Il effectue la conjugaison des verbes entre parenthèses facilement .

2.2.7. Exercices proposés

Le premier exercice concerne les groupes de verbes, le deuxième vise la conjugaison des verbes du premier groupe. Les deux exercices sont fortement liés dans la mesure où la conjugaison d'un verbe nécessite d'abord la connaissance de son appartenance

Exercice: Menez chaque verbe dans son groupe :

manger – aller – dormir – choisir – préparer – inviter – avoir – finir –
Faire – être – venir – voir – décorer.

1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe	3 ^{ème} groupe
.....

Exercice 1: Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif

Mes camarades (arriver) Ils (rentrer) à la maison et s'(installer) dans le salon. Nous (préparer) la table pour poser le gâteau et les bougies. C'est mon anniversaire !

2.2.8. Réponses obtenues

Suite à l'étude des copies des élèves, nous avons classé les réponses obtenues comme suit :

Réponses	Nombre d'apprenants	Fréquence en %
Réponse souhaitée	15	75%
Réponse acceptable	4	20%
Réponse incorrecte	1	5%

2.2.9. Commentaire

Les réponses souhaitées sont effectuées par 75% d'apprenants, ce qui constitue pour nous ainsi que pour l'enseignant un résultat très favorable. 20% d'apprenants ont réalisé une réponse acceptable. Cette catégorie d'élèves de niveau passable était avec la première expérimentation plus importante. Enfin, seulement 5% d'apprenants n'ont pas réussi à se rappeler des éléments de la leçon.

3. Analyse des résultats

Toute étude expérimentale engageant un groupe témoin et un autre expérimental permet d'obtenir des résultats fiables. La nôtre, et d'après les réactions des élèves des deux groupes à travers leurs réponses, a révélé une réalité incontournable concernant l'utilisation de l'image ou des icônes dans le processus de didactisation des savoirs linguistiques et notamment ceux en rapport avec la grammaire.

Considérée comme une discipline difficile à enseigner, celle-ci peut être envisagée pédagogiquement d'une manière complètement différente. Etant donné que tout enseignement passe d'abord par ce que connaît déjà l'élève (ici l'image), celui de la grammaire peut suivre cette démarche.

En effet, les élèves du deuxième groupe ont eu un comportement complètement différent de ceux du premier. Cela est dû principalement au fait que les enfants sont attirés par les images et les couleurs. Ce constat a été pris en considération lors de la conception de notre démarche.

La leçon de conjugaison qui concerne les groupes de verbes est relativement difficile à réaliser et à la rendre efficace. C'est pourquoi, nous avons jugé utile de commencer par faire connaître les groupes de verbes en s'appuyant sur des supports autres que ceux du manuel. Dans ce dernier, destiné aux élèves de la 4^{ème} année primaire, ne propose que la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe sans que les élèves ne maîtrisent le classement des verbes.

Les résultats obtenus suite au travail avec le groupe expérimental nous ont montrés que le classement était une condition majeure dans la construction des savoirs en conjugaison. Les taux affichés dans le tableau précédent ne vont pas contredire nos propos : Les réponses souhaitées du groupe expérimental (75%) dépasse largement celles du groupe témoin (20%). Les réponses incorrectes ont été considérablement réduites chez le groupe expérimental (5%).

Conclusion

Au terme de ce travail pratique, il a été démontré que les hypothèses émises au départ ont ouvert la voie vers une expérimentation qui s'est déroulée en classe, là où se fait la construction des savoirs d'une manière effective. Cette démarche nous a permis de mieux connaître les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de la grammaire dans son volet consacré à la conjugaison et qui s'est avéré insuffisant en comparant les objectifs avec le contenu du manuel.

Elle nous a permis également de mettre en pratique un dispositif qui facilite l'apprentissage et qui s'appuie sur la l'exploitation d'une image afin d'adapter le contenu à transmettre aux possibilités cognitive des élèves. Ayant eu des résultats prometteurs, ce dispositif peut donc être intégré dans les actes pédagogiques visant l'apprentissage de la grammaire au primaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, et à la fin de ce modeste travail, qui porte sur : La transposition didactique des savoirs grammaticaux de la 4^{ème} année primaire (2^{ème} génération) en classe de FLE par le biais des procédés explicatifs. Nous avons découvert qu'il n'y a pas d'enseignement de langue française sans transposition didactique des savoirs à enseigner en classe de FLE.

En effet, il n'est pas évident de passer du savoir savant (théorie) à un savoir à enseigner (le manuel scolaire) et encore d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné (tous ce qui est énoncé par l'enseignant en classe). De ce fait, l'enseignant se retrouve dans une situation délicate qui l'oblige à faciliter la transmission des savoirs proposés dans le manuel scolaire à l'ensemble de ses apprenants.

Après avoir analysé et comparé les résultats de notre enquête, nous avons constaté que les enseignants de la langue française doivent effectuer des adaptations et modifications pour les leçons et les activités pédagogiques du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire, qui est qu'un outil de référence et non de travail pour l'enseignant. C'est à lui d'ajouter sa touche personnelle pour exploiter les activités pédagogiques en classe de FLE.

Cette recherche, nous a permis de confirmer les hypothèses proposées au départ, et nous a montré que l'enseignant en classe de FLE devrait utiliser les procédés explicatifs d'une manière fréquente afin de faciliter l'appropriation du savoir savant et pour assurer la compréhension et la mémorisation du savoir enseigné.

Donc, avant d'exploiter une leçon pédagogique en classe de FLE, l'enseignant doit tenir compte de différents facteurs qui sont en relation avec : les apprenants : leur niveau et besoins, leur acquis préalable, leur culture et leur vécu quotidien. Ces facteurs doivent être également en rapport avec les directives institutionnelles, le programme officiel, les objectifs d'enseignement/apprentissage de la langue cible. Ces facteurs ne peuvent avoir un sens sans la prise en compte du profil de l'enseignant : sa personnalité, son dynamisme, ses études de formation et ses recherches personnelles.

Celui-ci devra créer et imaginer des activités éducatives, réaliser des documents d'appui, monter des exercices pour motiver les apprenants à apprendre la langue française car ces derniers ne le sont pas toujours disposés à étudier la langue on ne se servant que du manuel scolaire.

Conclusion générale

L'enseignant peut utiliser plusieurs méthodologies d'enseignement pour faire la transposition du savoir à enseigner du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne vu qu'il s'agit d'un certain éclectisme qui commence à prendre forme ces dernières années. Plusieurs approches sont donc préconisées pour faire un seul cours de langue française.

En classe de FLE, l'enseignant n'est plus un dispensateur du savoir, il est plutôt un facilitateur, un guide, un animateur et un évaluateur. Il y a un projet en commun entre l'enseignant et les apprenants qui est l'apprentissage. Pour l'assurer, l'enseignant doit faciliter les savoirs à enseigner pour les rendre enseignables. Cela constitue le schéma de la transposition didactique interne et rentre dans les fonctions qu'occuperait un enseignant de langue française.

En somme, un enseignant de qualité n'est pas celui qui cherche uniquement la rentabilité immédiate de chaque leçon et activité proposées mais c'est plutôt celui qui cherche à aider l'apprenant à construire ses connaissances et à se construire aussi. Pour conclure ce travail, nous estimerons que cette recherche n'est que le point de départ pour d'autres travaux ultérieurs qui pourraient offrir de nouvelles possibilités d'appropriation de la langue française dans le domaine de la didactique de FLE en Algérie.

Bibliographie

Ouvrages:

- ARCAND, R. et BOURBEAU « La communication efficace », éd. CEC, Canada, 1995.
- CHEVALLARD Y, La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.
- CHNANE-DAVIN F et CUQ J-P, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant, CLE international, Juillet 2008.Fichier PDR.
- CLERC J-B, MINDER P, RODUIT G, La transposition didactique, HEPVD, 2006.
- CUQ J-P, GRUCA I, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd.PUG, Paris 2005.
- CUQ J-P, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier, Paris, 1996.
- FALL, Mohamadou Sileiman, Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue », Genève, 2013, P.107, Fichier PDF.
- GERMAIN C, SEGUIN H, le point sur la grammaire-didactique des langues étrangères, CLE international, Québec, 1995.
- MAUGER G, Grammaire Pratique Du Français D'aujourd'hui, Librairie Hachette,1968.
- PERRENOUD P, L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- Porcher, Louis, cité par, Glisson, Robert et Besse, Henri, Polémique en didactique, CLE international, Paris, 1980.
- PUREN C, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE, Paris,1988.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edwige, Se former en didactique des langues, Ellipses /Editions Marketing, S.A, Paris, 1998
- REYMON V, apprentissage et enseignement : théories et pratiques, Gaëtan Morin éditeur, 2^{ème} édition, 2005.

Bibliographie

- VERRET M, Le temps des études, Librairie Honoré Champion, Paris, 1975.

Dictionnaires :

- COHEN-AZRIA C, DAUNAY B, DELCAMBRE I, LAHANIER-BEUTER D, Yves REUTER, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, éd EL Midad, 2011.
- CUQ J-P, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003.
- DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLEISI J B, MEVEL JP, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, 1994.
- Larousse, dictionnaire de français, France, 2008.
- MOUMIN G, dictionnaire de la linguistique, édition puf.
- ROBERT J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Editions OPHRYS, 2002.

Articles :

- AUDIGNIER, François, didactique de l'histoire de la géographie et des science sociales : propos introductif, in revue française de pédagogie, N 85, 1988, Fichier PDF.
- PAUN E, Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation, 2006, N 22, p3-13.
- TALBOT L, ARRIEU-MUTEL A, Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, éducation didactique, 2012, V-6, p 65-95.
- THIEN, « Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait. Etudes didactiques, Vol.3, n1, p101-111.
- TIBERGHIE A, MALKOUN L, « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir », Education et didactique, 2007, Vol1-n 1, p29-45.

Bibliographie

Mémoires et thèses :

- GUERID K, LE CHOIX DES TEXTES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE, Thèse de Doctorat, université Mohamed KHIDER Biskra, 2017.
- MAROBDOLA, Lucien, Du savoir savant au savoir à enseigner une transposition complète, mémoire de fin d'études à la HEPVS, 2017

Documents institutionnels :

- MEDJAHED L, guide de professeur, français 4ème année primaire, office national des publications scolaire
- Ministère de l'éducation nationale, manuel scolaire de 4ème année primaire, Algérie, 2017/2018.

Sitographie :

- PAUN E, Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation, 2006, N 22, p3-13.
- ALKHATIB M, pour une grammaire intériorisée, site : www.academia.com, consulté le 3/05/2021.
- AUDIGNIER, François, didactique de l'histoire de la géographie et des science sociales : propos introductif, in revue française de pédagogie, N 85, 1988, Fichier PDF, consulté le 06-06-2121.
- DUBE, Julie, site : <https://lacroiseefr.wordpress.com>, consulté le 28/03/2021.
- Les procédés explicatifs, site : <https://www.alloprof.qc.ca/fr>, consulté le 02-04-2021.
- MPANZU M, cité par TAGLIANTE, la grammaire au fil des approches didactiques, site : www.monapanzu.over-blog.com.
- RADIGUEZ SEARA A, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français étranger depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, Fichier PDR, 2001.

Bibliographie

- SIMON Jean-Pascal, 16 mars 2011, site : <http://jeanpascal.simon.free.fr>, consulté : le 19/05/2021.
- TALBOT L, ARRIEU-MUTEL A, Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, éducation didactique, 2012, V-6, p 65-95.
- THIEN, « Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait. Etudes didactiques, Vol.3, n1, p101-111, consulté le : 26/04/2021.
- TIBERGHIEU A, MALKOUN L, « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir », Education et didactique, 2007, Vol1-n 1, p29-54.
- TOURATIER Christian, site : <https://journals.openedition.org.com>, consulté le 05/04/2021.
- une procédure d'exemplification, site : <http://perso.ens-lyon.fr>, consulté le 10-04-2021.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر . بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : RAIS Rofaida Mawada présentant un mémoire de master

Option : DIDACTIQUE DE LANGUES-CULTURES

Intitulé Pour une transposition didactique des savoirs grammaticaux par le biais des procédés explicatifs. Cas des apprenants de la 4^{ème} année primaire. L'école HACHEMI Souid Biskra

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

- Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;
- Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;
- L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)
- L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

RAIS Rofaida Mawada

