

## POUR UNE REINTÉGRATION DE LA GRAMMAIRE DE PHRASE DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE

**Pr Mohammed Amine BELKACEM**

Université Batna 2, Algérie

ORCID iD : [0009-0005-2322-8467](https://orcid.org/0009-0005-2322-8467)

[m.belkacem@univ-batna2.dz](mailto:m.belkacem@univ-batna2.dz)

&

**Dr Tahar GOLEA**

Université Batna 2, Algérie

ORCID iD : [0009-0001-7590-3488](https://orcid.org/0009-0001-7590-3488)

[t.golea@univ-batna2.dz](mailto:t.golea@univ-batna2.dz)

**Résumé :** Le présent article constitue un compte-rendu d'une recherche-action s'appuyant sur la grammaire phrastique et tentant de vérifier de tout près l'effet de cette dernière sur le comportement grammatical mais aussi réflexif des futurs enseignants de langue. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un exercice relevant des ateliers de négociation graphique appelé « Phrase donnée du jour ». Cet exercice, à travers les interactions et verbalisations qu'il provoque, permet aux apprenants de prendre consciences des procédures cognitives à mobiliser convenablement face à une situation-problème donnée. Ainsi, le retour à la grammaire phrastique demeure possible voire souhaitable dans ce contexte universitaire de formation des formateurs.

**Mots-clés :** Grammaire de phrase ; Atelier de Négociation Graphique ; formation des enseignants ; FLE

### TOWARDS THE REINTEGRATION OF SENTENCE GRAMMAR INTO IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL)

**Abstract:** The present article constitutes a report on action research conducted on sentence grammar and attempting to closely check the effect of the latter on grammatical behavior but also reflexive for future language teachers. To do this, we relied on an exercise relating to graphic negotiation workshops called « Given sentence of the day ». This exercise, through the interactions and verbalizations that it provokes, allows learners to become aware of the cognitive procedures to be used appropriately when faced with a given problem situation. Thus, the return to sentence grammar remains possible and even desirable in this university context of training trainers.

**Keywords:** sentence grammar- graphic negotiation workshop- training trainers: FFL.

### Introduction

Suite à nombreuses enquêtes grammaticales menées auprès d'étudiants universitaires (Belkacem, 2015, 2017, 2022a & b), nous avons pu constater que l'échec est

on ne peut plus persistant voire même grandissant. Ce qui nous conduit présentement (contrairement aux précédentes fois) à interroger la manière d'aborder la grammaire : et si l'approche mise en œuvre était, ne serait-ce que partiellement, à l'origine d'une partie de l'échec constaté ? Autrement dit, la méthodologie reposant sur la grammaire textuelle<sup>1</sup> expliquerait, peut-être, une partie des difficultés rencontrées par nos étudiants. Partant, quelle place doit-on accorder à la grammaire phrastique dans nos pratiques de classe en contexte universitaire de formation des enseignants ? La grammaire phrastique s'inscrit-elle toujours en porte-à-faux avec les principes d'une didactique efficace de la grammaire ? Nous estimons que le *retour* à la grammaire phrastique permettrait aux formateurs de répondre en urgence aux besoins des étudiants nouvellement inscrits au département de français. Le défi est certes risqué mais demeure réaliste et réalisable. Toutefois, nous ne pouvons malheureusement répondre à toutes ces questions dans ce seul travail de recherche. Nous tenterons uniquement d'apporter quelques éléments de réponse à la lumière d'un travail effectué avec un groupe d'étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année licence (désormais L1). Ainsi, le présent article constitue un compte-rendu d'une recherche-action s'appuyant sur la grammaire phrastique et tentant de vérifier de tout près l'effet de cette dernière sur le comportement grammatical mais aussi réflexif des futurs enseignants de langue. Pour des raisons que nous estimons pratiques, nous avons jugé utile de décrire tout d'abord le statut de notre objet d'étude (grammaire) au Supérieur (formation des enseignants de fle), ce qui nous permettra de mieux présenter/ancrer notre problématique. Le volet méthodologique et contextuel de la recherche sera présenté juste après. S'ensuit une partie traitant de l'importance des verbalisations et des interactions en classe de langue, des ateliers de négociation graphique et leur capacité d'offrir un cadre adéquat pour le redéploiement d'activités et d'approches s'appuyant sur la grammaire de phrase. La dernière partie est réservée à la présentation/discussion de notre expérimentation.

### **0.1. La grammaire au Supérieur : statut et constats**

L'offre de formation de licence en langue française, en cours dans les universités algériennes, réserve une place de choix à la grammaire. Cette dernière est dispensée dans le cadre d'une matière portant la même appellation et qui est programmée durant (quatre) 4 semestres à raison de trois (3) heures hebdomadaires. Son enseignement, explicite soulignons-le, demeure ainsi garanti. Et pourtant, les écrits des étudiants<sup>2</sup> et leurs performances dans les différentes évaluations reflètent un échec saillant voire même inquiétant en grammaire. Ceci dit, le retour et la réintroduction explicite de la grammaire n'a vraisemblablement pas eu l'effet escompté. Nous avons pu observer ce constat à travers nombreuses enquêtes (Belkacem, op. cit.) où nous avons supposé que l'approche implicite de l'enseignement grammatical au Secondaire serait à l'origine de notre constat. Toutefois la persistance de l'échec en grammaire jusqu'aux niveaux autres que la L1 (aussi bien en licence qu'en master) nous incite à réorienter et élargir nos hypothèses de travail pour inclure

<sup>1</sup> En Algérie, les Programmes de l'enseignement de FLE stipulent ce type de traitement à partir du Primaire. Une importance particulière lui est réservée à partir du Collège.

<sup>2</sup> Collectés et analysés à titre supplémentaire durant des activités prévues dans le cadre de la matière Compréhension et Expression Écrite au cours des années universitaires 22/23 et 23/24.

la méthodologie même de sa prise en charge. Nous supposons donc que les caractéristiques endogènes relatives à la grammaire du français ne peuvent à elles seules expliquer un tel échec car -précisons-le- nous sommes face à un public cumulant au moins une dizaine d'années d'apprentissage du français, un public en situation dite avancée d'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement explicite de la grammaire et le volume horaire y afférent constituent, du moins d'un point de vue théorique, un cadre adéquat pour faire de la grammaire ; expliciter, décortiquer, analyser en vue d'installer les compétences nécessaires.

## **0.2. Problématique**

En nous interrogeant sur la possibilité de mettre en œuvre la grammaire phrastique (désormais GP) dans le cadre des enseignements et activités prévus avec les L1, nous partons d'une question aussi directe que simple : comment faire de la GP au Supérieur dans un contexte de formation de formateurs en l'occurrence ? Autrement dit, comment doit-on la (ré) introduire sans affecter l'architecture des enseignements et objectifs qui s'y collent ? Dans ce contexte de formation de formateurs, rappelons-le, il ne suffit pas de traiter une problématique grammaticale quelconque, présenter une règle et la renforcer par des exercices de systématisation mais il faut, tout au long de la séance de grammaire (et pas uniquement d'ailleurs), susciter et provoquer des interrogations, questionnements, analyses, etc. Il sera ainsi question de faire de l'Observation Réfléchie de la Langue ORL (Grossmann, Manesse, 2003), condition *sine qua non* pour faire évoluer les conceptualisations des apprenants. Une telle formation suppose voire exige un traitement grammatical approfondi des concepts, règles, etc. Le contexte de formation des formateurs étant exigeant en matière d'objectifs à atteindre, nous supposons que les Ateliers de Négociation Graphique (désormais ANG) constitueraient un cadre adéquat pour réussir un retour efficace à la GP. Autrement dit, l'intégration de la GP serait encore efficace si elle se fait dans le cadre des ANG, d'autant plus que la morphographie (ou l'orthographe en simplifiant) demeure une excellente entrée pour faire de la grammaire.

## **0.3. Contexte**

Notre contexte d'intervention, en l'occurrence celui de formation des formateurs, exige, comme souligné un peu plus haut, un traitement grammatical en rupture avec tout ce qui a été fait jusqu'ici et doit atteindre des objectifs touchant aussi bien l'analyse grammaticale que l'acquisition d'une terminologie permettant aux futurs enseignants de français un traitement métalinguistique adéquat à toutes les situations-problèmes auxquelles ils seront confrontés. Dès lors, nous avons estimé judicieux de travailler avec des étudiants nouvellement inscrits au département de français à savoir ceux de la L1. Outre la portée expérimentale de notre travail, ce dernier nous permettra également de dresser un (autre) état des lieux, ne serait-ce que provisoire, des différentes représentations ou autres insuffisances de ce nouveau public.

#### 0.4. Méthodologie

L'approche qualitative se trouve, la plus adaptée aux objectifs qui tendent dans un premier temps vers l'identification des conceptions à l'origine de l'échec constaté. Cette même approche nous permettra également d'observer les processus réflexifs mobilisés face à une situation-problème donnée et conduisant-le cas échéant- à la résolution de ce dernier. Nous nous intéresserons ainsi aux verbalisations révélatrices aussi bien des procédures efficaces que celles défailtantes et peu pertinentes. C'est donc ce souci de description/présentation précise qui nous préoccupe suite au travail d'observation que nous comptons mener (Castelloti, 2012). A ce rôle d'observateur, nous serons, comme exigé dans ce genre de contexte, animateur du débat, organisateur de ce dernier, veillant à faciliter et à exploiter les pistes les plus pertinentes. Notre recherche s'inscrit dans la lignée des travaux cherchant une certaine forme de pertinence locale à l'action entreprise plutôt qu'une solution efficace tendant à la généralisation Mucchielli (1996 : 5). Ladite recherche, tout comme l'approche adoptée, se rejoignent dans le fait qu'elles s'intéressent au processus et non au résultat, ce qui nous importe et nous préoccupe est plutôt les procédures à l'œuvre face à des situations-problèmes de type grammatical plutôt que le produit final, normé soit-il. Tout compte fait, ce sont ces observables qui nous permettront d'(aperce)voir la portée, les tenants et les aboutissants de l'approche mise en œuvre, si cette dernière incite les apprenants à réfléchir, à se lancer dans un vrai travail d'ORL. Ce qui constituera ainsi un indice objectif démontrant l'efficacité de la démarche adoptée, le cas contraire, cette dernière devrait être revue à la lumière de ce qui a été entrepris en intégrant de nouvelles variables. Avant d'entamer le volet pratique de la présente recherche, il nous paraît utile de présenter l'importance de la verbalisation et des interactions langagières en classe de langue, deux aspects sur lesquels repose notre démarche.

##### 1. De l'importance de la verbalisation en classe de langue

La verbalisation et l'interaction, deux aspects du langage, se trouvent au centre de toutes les activités en classe de langue et constituent par ricochet la clé de l'évolution des conceptions et des stratégies des apprenants (Cogis, 2005 : 306). Ainsi, le dialogue qui s'instaure entre les apprenants, les arguments y afférents demeurent des activités formatives (Sautot, 2002 : 116). La formulation/confrontation d'arguments et de contre-arguments permet la cristallisation des procédures de résolution des problèmes les plus efficaces. Autrement dit, cette forme de coopération intellectuelle (COGIS, 2005 : 308) permet dans une certaine mesure d'installer l'apprenant dans un nouveau rapport au savoir, non contraignant et plutôt constructiviste. Relativement à la grammaire, cet environnement coopératif permet la (re) construction des règles et des normes. Outre la légitimité socio-affective de la règle construite par et pour le groupe (Sautot, 2002 : 116), sa formulation et son énonciation sont nécessairement plus simplifiées que celles de l'enseignant et donc plus accessibles d'autant plus que cette « communauté discursive » (Bernié, 2002) partagent presque le même lexique. Par ailleurs, ces interactions et verbalisations permettront l'émergence d'un travail réflexif sur la langue ou disons une métacognition où chaque apprenant sera appelé à réfléchir « à la fois sur l'objet (la langue) et sur son propre

fonctionnement face à cet objet » (Cogis, Ros-Dupont, 2003), ce qui permettra *in fine* aux apprenants de dépasser *ensemble*<sup>3</sup> les différents obstacles cognitifs engendrés par la complexité du système. Outre l'accès aux systèmes de représentations des apprenants, les verbalisations offrent en effet un cadre adéquat pour faire évoluer ces derniers, « la coopération langagière ouvre la voie à un travail de structuration en amenant les élèves à déconstruire et reconstruire leurs conceptions » (Cogis, 2005 : 308).

## 2. Grammaire de phrase Vs verbalisation : les ANG comme terrain de confluence

Comme la verbalisation permet des avancées en matière de savoirs mais aussi en matière de conceptualisations, nous avons supposé efficace le redéploiement de la grammaire phrastique à travers les Ateliers de Négociation Graphique (désormais ANG). L'aisance supposée de la grammaire de phrase et la réduction du temps qu'elle pourrait entraîner pour énoncer/annoncer/ focaliser l'attention des apprenants sur des faits grammaticaux bien ciblés, pourraient ainsi se greffer efficacement dans les ANG. Ces exercices partent d'une hypothèse selon laquelle les apprenants seraient préparés dès un jeune âge à une activité métalinguistique à condition d'être guidés par l'enseignant mais aussi par les interactions à l'intérieur de la classe (Brissaud, Cogis, 63 : 2011). Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant se trouve modifié, Il n'est plus représentant de la norme mais plutôt facilitateur des échanges et interaction. Présenter des faits grammaticaux bien déterminés à travers des phrases (et non des textes) dans le cadre de ces ateliers nous permettra d'engager l'apprenant dans un « rapport réflexif au langage » (Lahire, 1993 : 135, cité par Haas, Lorrot, 1996). Réfléchir et raisonner exigent de l'apprenant de passer à une posture active lui permettant de passer « continuellement du langage pour l'action (ce qu'il a envie de dire) au langage pour la forme (le verbe a-t-il bien été accordé avec son sujet ?) » (Haas/Lorrot, 1996). C'est à cet instant que nous estimons (re)faire de la grammaire et ses règles des outils au service de la langue et non des objets tant désirés par l'apprenant, par la suite impossible à maîtriser. Dans cette optique, la grammaire, jusqu'ici objet de savoir passif, sera abordée plutôt comme objet de savoir actif, à (re)construire, à maîtriser, à manier et à manipuler. Nous nous permettons à ce niveau d'analyse de réaffirmer, ne serait-ce que d'un point de vue théorique pour l'instant, que la grammaire de phrase à travers les ANG permettrait à l'enseignant d'aborder les difficultés récurrentes d'une nouvelle manière, plus *écologique* et plus performante centrée sur le travail collaboratif, dépassant ainsi la démarche traditionnelle leçon-exercice qui ne fait que perpétuer et inscrire les problèmes grammaticaux dans la durée. Ce n'est plus donc « une analyse de la langue » mais plutôt une (re)construction de la langue, des conceptualisations et des raisonnements. Autrement dit, ce travail réflexif des apprenants permettrait de faire de la grammaire non pas en tant

<sup>3</sup> Soulignons qu'en milieu exolingue, les verbalisations et interactions peuvent se dérouler dans des conditions peu fructueuses, si elles ont lieu dans la langue-cible. À commencer tout d'abord par la capacité de verbaliser sa pensée, son raisonnement. Si l'apprenant ne maîtrise pas assez le code, il ne pourra même pas dire son raisonnement, si pertinent soit-il. Dans bien de cas, son expression est peu ou pas du tout assimilée par le groupe et même par l'enseignant. Ce dernier sera obligé de collecter les différents raisonnements en L1 des apprenants. Cette réalité concerne les apprenants débutants. Ceux en situation avancée des apprentissages, seraient *normalement* en mesure de communiquer leurs raisonnements de façon claire et correcte. Le seul obstacle demeure la façon de convaincre les plus réticents, les plus timides à prendre la parole.

qu'analyse formelle ni en tant qu'approche sémantique (Vargas, 1996) mais plutôt en raisonnant avec et sur la langue, et ce afin d'agir en temps réel sur ses propres conceptions et erreurs. Au fur et à mesure que l'apprenant est confronté à son propre raisonnement ainsi qu'à d'autres, il améliorerait son « jargon métalinguistique » et par là même ses capacités d'argumentation métalinguistique. Ce qui se répercuterait positivement sur la compétence d'analyser et de raisonner efficacement sur son propre discours mais aussi sur ceux des autres.

S'agissant de notre contexte d'intervention, en l'occurrence universitaire, après dix ans au minimum d'apprentissage du français, l'étudiant de L1 serait normalement apte intellectuellement de passer d'un type de grammaire scolaire basé sur la mémorisation des règles déjà abordée pendant plusieurs années à une analyse de type linguistique. Leur futur métier exige d'eux, en outre, de traiter la grammaire sous l'angle de l'analyse linguistique afin de l'appréhender davantage, pour mieux l'enseigner. À ce propos, Haas et Lorrot (1996) affirment que :

La réflexion sur la langue s'apparente alors à une réflexion beaucoup plus linguistique, ce qui présente l'avantage de dépasser les cloisonnements traditionnels entre orthographe, grammaire, conjugaison et de se donner les moyens d'établir des liens entre ces différents domaines, enfin de permettre aux élèves d'avoir un point de vue beaucoup plus global sur le fonctionnement de la langue.

Haas et Lorrot (1996)

Dans le présent travail, nous comptons mettre en œuvre l'un des exercices découlant des ANG, il s'agit de la phrase donnée du jour.

### **7. La phrase donnée du jour ou de l'utilité d'un procédé prétextant le retour à la GP**

La Phrase donnée du jour est un exercice qui s'inscrit dans la lignée des ANG. L'enseignant dicte puis porte au tableau une ou deux phrases en introduisant éventuellement quelques erreurs. L'enjeu initial de cet exercice n'est pas la collecte des règles ni des corrections d'ailleurs mais plutôt les processus réflexifs défaillants à rendre de plus en plus pertinents. Il s'agit donc, dans un premier temps, de localiser l'erreur, de la catégoriser/nommer, de proposer la graphie normée et de justifier son choix. Ainsi, l'objectif est de « verbaliser la stratégie utilisée par l'élève et une stratégie valable pour ne pas commettre à nouveau la même erreur » (Sautot, 2002 : 119). Dans un souci d'efficacité, il est préférable d'éviter de travailler sur de longues phrases. L'enseignant est appelé à varier le type de phrase à proposer. Il peut ainsi proposer des devinettes, des proverbes, des énigmes, jeu de mots, titres divers (articles, romans, journaux, etc.) (Cogis, 2005 : 282). En milieu universitaire, cet exercice permettrait aux apprenants tout d'abord de catégoriser les erreurs et les nommer. Il permettrait également « de (les) faire passer de procédures de type sémantique, fondés sur le sens, à des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots » (Cogis, Brissaud, 2011 : 55). Cet exercice permettra ainsi l'échange d'opinions, la confrontation de raisonnements, la recherche d'arguments. Il

permettra également aux apprenants de déduire les bonnes procédures<sup>4</sup> et stratégies conduisant aux bons raisonnements. L'enseignant adopte la posture du spectateur voire d'animateur ; distribuant la parole et facilitant les échanges. Sa *neutralité active* vis-à-vis des différentes réponses normées ou non normées encourage l'ensemble des apprenants non seulement à s'exprimer mais aussi à être en *sécurité*.

Dans cette optique, afin d'amener les élèves à agir et raisonner avec/sur les graphies, le formateur peut poser nombreuses questions, directes ou indirectes. Ces questions peuvent être posées dans un objectif d'incitation (lancer / relancer les débats à propos d'une graphie, raisonnements, arguments ...), d'élucidation (expliquer et expliciter son raisonnement, argument ...), de régulation (organiser/réorganiser les débats, décider, vérifier, synthétiser...) ou critiques (énoncer une piste non envisagée, remettre en cause des raisonnements, arguments ...) (Cogis, 2005 : 290). Du reste, la phrase dictée/donnée du jour peut servir de prétexte à d'éventuels chantiers ou études approfondies du phénomène observé ; de l'objectif-obstacle (Cogis, 2005 :282). De ce fait, la phrase à proposer doit nécessairement partir d'un besoin observé, préalablement identifié. Dès lors, le caractère souple des phrases dictées/données du jour permet à l'enseignant de les inscrire dans une progression bien déterminée ou au contraire les aborder sans objectif précis. L'objectif étant de faire évoluer des conceptions erronées à propos de la grammaire.

## 8. Déroulement et discussion

En s'inspirant d'une transcription faite précédemment par un étudiant de la phrase « L'opinion qu'on a de la vie dépend surtout de l'usage qu'on en fait », je l'ai portée au tableau en insérant les erreurs en italique/astérisque : « L'opinion *conna*\* de la vie dépend surtout de l'usage *cononfait*\* ». La consigne donnée aux étudiants était la suivante : « Identifiez puis corrigez les erreurs, justifiez votre choix ». Bien que la majorité des étudiants réussissent à identifier les erreurs, aucun d'entre eux, en ces premiers moments, n'a réussi à les corriger. S'ensuit un long moment de réflexion, d'observation réfléchie de la langue (ORL) à proprement parler. Les étudiants entament dans un deuxième moment quelques corrections mais demeurent incapables de justifier les formes proposées, pourtant normées. Après un long moment de silence reflétant une situation de blocage, je les incite à chercher la forme (non normée) correspondant à *conna*\*. Des propositions affluent. Le verbe connaître conjugué ? Mais à quel temps ? Les uns disent qu'il s'agit du passé simple. Le A final correspond vraiment à une terminaison du passé simple mais pas du verbe en question précisent les autres. Au fil des discussions, je me rends compte que mes étudiants maîtrisent mal le passé simple, confondu parfois au passé composé, à l'imparfait. En consultant son *Bescherelle*, une étudiante conjugue convenablement le verbe au passé simple. Ils sont maintenant convaincus que cette graphie *conna*\* ne correspond à aucune graphie normée. La graphie proposée par l'étudiante semble la plus pertinente.

Par la suite, sans explication précise et convaincante, nous arrivons à la retranscription de cette suite de mots : *qu'on ont fait*. J'interviens en précisant que l'étudiant à l'origine de la transcription portée au tableau aurait converti machinalement la phonie en

<sup>4</sup> Notamment sémantique et morphosyntaxique.

graphie approximative (procédure phonographique), aucune analyse du contexte sémantique (inactivation donc de la procédure sémantique) et syntaxique (inactivation de la procédure morphosyntaxique également) n'aurait été opéré. Le participe passé du verbe faire en l'occurrence FAIT est accepté par l'ensemble des étudiants contrairement à ce qui le précède. Un moment de doute, de réflexion s'installe. Afin d'encadrer efficacement leurs raisonnements, je leur demande d'identifier la partie qui paraît insensée et incorrecte. Le début d'un raisonnement pertinent vient avec la remarque d'un étudiant à propos du ONT qui demeure l'une des formes possibles que peut prendre l'auxiliaire AVOIR. ONT est vite relié aux pronoms personnels ils/elles et non pas on. Après maintes interactions, la suite de mots suivante surgit : *qu'on n'en fait*. Mais sans réelle justification. « *c'est comme ça mais ...* », une phrase qui se répète chez la majorité des étudiants, reflétant que la verbalisation du raisonnement demeure très complexe voire quasi impossible chez ces apprenants à ce stade. Après un moment de silence, une étudiante pense que le EN pourrait remplacer l'opinion. Quelques autres, en lui emboitant le pas, pensent qu'il remplacerait plutôt l'usage. Ce EN sert à éviter la répétition. Reconstruisons la phrase initiale. En réintroduisant les noms en question, la phrase paraît présentement aussi compliquée que dénudée de sens. Le doute s'installe encore une fois. Une étudiante pense que c'est plutôt la vie. Même opération, réintroduction du nom et effacement du pronom, conclusion : ce n'est pas la bonne piste. Après plusieurs relectures de l'énoncé problématique, un bon nombre d'étudiants se rendent compte que la négation introduite les a induits en erreur, cette forme n'est pas normée à l'instar de l'initiale. On arrive à ce stade de discussion à identifier une liaison. Tout le groupe accepte cette nouvelle piste. L'énoncé normé est reconstruit, le sens de la phrase l'est aussi. C'est à ce moment-là que nous constatons l'émergence d'une certaine forme de conscience phonographique, sémantique mais aussi et surtout morphosyntaxique. Les apprenants ayant participé à cette expérience sont désormais conscients qu'il faut conjuguer les graphies avec leur contexte d'apparition. L'observation réfléchie de la langue amorcée à propos d'une phrase non normée a donné lieu à nombreux traitements morphosyntaxiques interrogeant le sens et le contexte (traitement morphosémantique). Notons à la fin que cette séance a duré presque 90 mn.

## Conclusion

De tout ce qui précède, nous estimons avoir donné un exemple concret de l'utilité de revenir -ne serait-ce que momentanément- à la grammaire de phrase. Cette dernière, longtemps mise à l'écart au profit de la grammaire textuelle, sous prétexte de prendre comme objet d'étude/analyse des énoncés décontextualisés, entraînant une détérioration de l'analyse morphosémantique/ morphosyntaxique des apprenants. Mais c'est le contraire que nous venons d'observer, cette courte phrase a été l'occasion de faire de la grammaire précisément de l'analyse logicosémantique et morphosyntaxique, la morphographie constituant ainsi une excellente entrée. Nous pouvons donc facilement constater, avec nos étudiants futurs enseignants de FLE, que nous pouvons faire de la grammaire autrement, avec l'implication et l'engouement de ces derniers. Notre hypothèse de départ se trouve ainsi confirmée. La réintroduction de la GP à travers un exercice relevant des ANG constitue, comme nous

venons de l'observer, un excellent moment qui a permis aux étudiants de s'observer, de raisonner collectivement sur leurs propres erreurs, voire même avec les erreurs. Ainsi, en développant ces stratégies et capacités de raisonnements, l'identification, le repérage et l'anticipation des erreurs seront automatisés (Sautot, 2002 : 128). De l'ORL en allant vers la terminologie qui naît des verbalisations et des raisonnements métalinguistiques, la GP permet, en effet, à l'apprenant de gagner en efficacité tout en permettant à l'enseignant de traiter en urgence les problèmes constatés. La *Phrase donnée du jour* demeure un espace permettant aux apprenants de mettre en œuvre leurs connaissances, affuter leurs compétences à la lumière des règles et des raisonnements y afférents. Ce moment engendré par une seule phrase peut être aussi l'occasion de vérifier, de clarifier, d'organiser, de généraliser, d'élaguer à travers des rencontres multiples de problèmes similaires sous des manifestations différentes en surface ». Cogis (2005 : 280).

### Références bibliographiques

- Belkacem, M A. (2022a). Maitrise des procédures cognitives à l'œuvre en morphographie flexionnelle : état des lieux à l'entrée du Supérieur, In Revue sémiotique, université d'Oran-Algérie <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/183541>
- Belkacem, M A. (2022b). Acquisition de la morphographie flexionnelle nominale au Supérieur : état des lieux, In Annales de l'Université de Guelma pour les sciences sociales et humaines, université de Guelma. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/206854>
- Belkacem, M A. (2017). Acquisition de la morphographie flexionnelle au Secondaire, In Didactiques, université de Médéa-Algérie , N°11 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26840>
- Belkacem, M A. (2015). Pour une (ré) intégration de la norme orthographique dans le dispositif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (fle) dans le cadre de la nouvelle licence (thèse de doctorat, université de Biskra, Algérie)
- Bernié, j-p. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? , Revue française de pédagogie, Volume 141, Vers une didactique comparée, 77-88.
- Brissaud, C. Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? , Hatier.
- Castellotti Véronique. « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues ». In : Goï, C. (dir.) 2012, Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité, L'harmattan, Collection Espaces discursifs, 29-44.
- Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Paris : Delagrave éditeur.
- Cogis, D. ros-Dupont, M. (2003). les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? Les dossiers des sciences de l'éducation, 9, 89-98.
- Grossmann Francis, Manesse Danièle. « L'observation réfléchie de la langue » à l'école. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°28, 2003. L'« observation réfléchie de la langue » à l'école. pp. 3-11

- haas, G. lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique, par une pratique réflexive de l'orthographe. Repères, 14, 161-181.
- Mucchielli, A. Dir., 1996, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin.
- Sautot, J-P (2002). Raisonner sur l'orthographe au cycle 3. Scérén, CRDP académie de Grenoble.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. Repères, 14, 83-103.