

## La grammaire en classe de FLE dans le contexte algérien, entre théorie et pratique

Fellah Anissa\*

E-mail : fellahanissa77@gmail.com

Université Djilali Bounaama Khemis Miliana, Algérie

Date de réception 26/04/2021 Date d'acceptation 20/05/2021 Date de publication 26/05/2021

### Résumé :

Ce travail se situe dans le champ de l'acquisition du FLE et tente d'approcher la problématique de la grammaire. L'objectif assigné est d'apporter des réponses aux constats d'échecs quant au transfert de connaissances en situation d'écriture. L'analyse des acteurs de la situation didactique, nous a permis de faire état de la réalité du transfert. Nous allons d'abord tenter de déceler puis analyser les représentations des apprenants et des enseignants de 3<sup>ème</sup> AS sur la grammaire. Ensuite, nous allons suivre l'activité enseignante lors d'une séquence d'apprentissage. Afin de bien cerner notre problématique nous avons utilisé : le questionnaire et l'observation de classe.

**Mots-clés :** Réinvestissement, activités cognitives, grammaire, pratiques pédagogiques, représentations.

### Abstract:

This work is located in the field of the acquisition of fire and tries to approach the problem of grammar. The assigned objective is to provide answers to the findings of failures in the transfer of knowledge in writing. The analysis of the actors in the didactic situation allowed us to report on the reality of the transfer. We will first try to detect and then analyze the representations of learners and teachers of 3rd AS on grammar. Then, we will follow the teaching activity during a learning sequence. In order to fully understand our problem, we used the questionnaire and the class observation.

**Keywords:** Reinvestment, cognitive activities, grammar, teaching practices, representations

---

\* L'auteur expéditeur

## 1. Introduction:

Durant ces dernières années, le système éducatif en Algérie a connu d'importants changements dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ces changements sont à l'origine d'un réaménagement profond des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques. Ainsi, tous les programmes sont décrits en termes de compétences, l'objectif étant de rénover en remettant en question l'ancien système, jugé par certains pédagogues comme étant obsolète et ne répondant plus aux attentes exigées par un nouvel ordre social et mondial.

Les changements en question touchent tous les niveaux d'étude. L'apprenant est devenu l'acteur principal dans l'action pédagogique. L'oral est réhabilité en classe de langue : le volume horaire en activités orales est pratiquement le même que pour les activités écrites. L'écrit est considéré comme un processus de construction. L'évaluation est appréhendée dans une optique formative et les TICE sont invités en classe pour devenir le moteur de recherche aux situations problèmes des apprenants (Ferhani, 2006).

L'acte d'enseigner est, lui aussi, touché par ces changements. Le but est d'installer de nouvelles compétences qui seront en mesure de permettre à l'apprenant une adaptation meilleure à un environnement changeant.

C'est dans cette optique « *L'approche par Compétences en Algérie* » que s'inscrit notre recherche. Nous avons choisi la composante linguistique pour répondre aux préoccupations de quelques enseignants au secondaire (anciens collègues au lycée) qui ont pu constater que l'origine des insuffisances formelles observées dans les productions écrites de leurs apprenants est due au fait de langue et qu'au terme de la dixième année d'enseignement du français, les élèves n'arrivent pas à produire un énoncé intelligible. Pourtant l'enseignement de la grammaire qu'il soit explicite ou implicite a toujours gardé sa place dans les contenus des programmes au secondaire.

Nous nous sommes intéressée à la classe de terminale car elle représente, à notre sens, une classe charnière entre l'enseignement de base, qui a commencé à partir de la troisième année primaire, et l'enseignement supérieur ou la formation professionnelle qui représentent la destination future de nos apprenants. Arrivé en classe de terminale, l'apprenant est censé avoir accumulé dix ans d'enseignement du français qui lui ont permis en quelque sorte un savoir-faire plus ou moins performant.

Dans nos jours, plusieurs chercheurs admettent qu'une recherche en didactique doit porter sur « *les relations entre les objets d'enseignement, les activités des enseignants et celles des élèves* » (Daunay B. et Dufays J.-L. 2014 : 10). Elle est conçue comme une *discipline d'articulation* qui prend en charge l'étude de trois problématiques : *l'élaboration didactique (le pôle savoir), l'appropriation didactique (« le pôle élève ») et l'intervention didactique (le pôle enseignant)* (ibid.).

Dans nos jours, plusieurs chercheurs admettent qu'une recherche en didactique doit porter sur « *les relations entre les objets d'enseignement, les activités des enseignants et celles des élèves* » (Daunay B. et Dufays J.-L. 2014 : 10). Elle est conçue comme une *discipline d'articulation* qui prend en charge l'étude de trois problématiques : *l'élaboration didactique (le pôle savoir), l'appropriation didactique (« le pôle élève ») et l'intervention didactique (le pôle enseignant)* (ibid.).

Notre recherche s'inscrit dans cette logique du triangle didactique, c'est une étude qui cherche à décrire les pratiques des enseignants en classe, et l'impact de ces dernières sur le rendement des apprenants, des représentations que se font les uns et les autres par rapport à l'enseignement de la composante linguistique (la grammaire).

Partant de ce postulat, nous avons formulé notre problématique autour de la question directrice suivante :

***Dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de la grammaire tel qu'il se fait en 3<sup>ème</sup> A.S favorise-t-il le passage à l'écrit ?***

Nous nous demandons ainsi, quelle grammaire enseigner ? Quelle place devrait-on lui accorder ? Quelle serait la progression grammaticale à adopter ? Grammaire implicite ou grammaire explicite ? Devrait-on admettre une approche inductive ou déductive de la grammaire ? L'enseignant, quel discours devrait-il adopter au sujet de la grammaire ? L'exercice, comment le conçoit-on ? Quel est l'apport de l'exercice à l'enseignement de la grammaire et de la compétence ?

A cet effet, nous formulons les hypothèses suivantes :

La première assigne que les représentations des enseignants et des apprenants au sujet des langues, de l'acquisition et de l'apprentissage seraient à l'origine de la réussite ou de l'échec du fait de mobiliser et de réutiliser des connaissances supposées être acquises pendant les séances dites de grammaire en situation d'écriture.

La deuxième est le produit de la pratique enseignante qui serait, pour des raisons d'ordre méthodologique, à l'origine de l'échec. Il faut reconnaître que le réinvestissement des connaissances reste un problème qui concerne également l'enseignement des autres disciplines. Nous pensons que l'activité grammaticale est cloisonnée par le fait d'une certaine pratique enseignante. Pour cela nous allons devoir suivre l'activité enseignante durant le déroulement d'une séquence d'apprentissage.

Nous chercherons à comprendre les modalités des pratiques enseignantes, leur mode d'organisation, de fonctionnement pour pouvoir par la suite mesurer leur impact sur la production des apprenants en matière de transfert.

## 1. Cadre théorique

Tout enseignement guidé, c'est-à-dire, qui s'exerce dans un milieu institutionnel est supposé se faire selon une logique qui devrait aller selon un parcours d'apprentissage d'un niveau acquis vers un autre non acquis et que l'on vise. Jean-Pierre CUQ dira au sujet des progressions « *stratégies mises en œuvre par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels)* ». (Cuq, 2004 : p.204)

Quand on parle de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, un vieux débat resurgit. Devrait-on enseigner la grammaire sans se soucier du sens de l'énoncé ? Ou bien, au contraire, mettre l'accent sur la signification ? Certains débutent habituellement par la structure grammaticale pour passer par la suite à l'application des formes apprises. D'autres, par contre, pensent qu'il faut se soucier de la signification d'abord, laissant l'acquisition des formes grammaticales aux tentatives de communication qui vont les façonner. Selon GERMAIN et SEGUIN, l'idéal ne serait ni dans l'un ni dans l'autre car se contenter de se focaliser sur la forme grammaticale serait préjudiciable à plusieurs égards, de même aussi pour les négociations du sens, qui à eux seuls, ne sauraient faire aboutir une activité pédagogique, une quête d'équilibre est à entreprendre.

De ce fait, le discours de l'enseignant quant à l'enseignement de la grammaire doit prendre en considération cet équilibre et réfléchir à l'ensemble des transformations possibles qu'il fait subir au contenu de grammaire et au manuel dont il fait usage. Il s'agit, bel est bien, de la grammaire à laquelle doit être exposé l'apprenant « *faite de simplification, de conventions, de répétitions, d'adaptation aux apprenants.* » (GERMAIN et SEGUIN, 1998 : p.166). La question de la grammaire implicite et/ou explicite a été débattue par beaucoup de linguistes et il s'avère qu'actuellement on fait usage des deux, mais à condition de les faire succéder ; l'approche implicite précédant l'approche explicite « *de la pratique à la connaissance grammaticale* » (VIGNER, 2004 : p. 131).

## 2. Protocole de recherche :

Nous avons essayé de mener notre travail de recherche avec comme toile de fond, le champ de l'acquisition du FLE pour tenter essentiellement d'approcher la problématique de la grammaire. En effet, l'objectif assigné à cette recherche est d'apporter des éléments de réponse aux constats d'échecs quant au transfert de connaissances en situation d'écriture. L'analyse des acteurs de la situation didactique nous a permis de faire état de la réalité du transfert.

Notre étude se veut qualitative mais n'exclut pas certaines données quantitatives. Plusieurs chercheurs se sont prononcés sur une recherche qualitative, notamment Taylor et Bogdan (DESLAURIERS, 1991 : p. 141) qui la conçoivent comme une approche inspirée du naturalisme et de la sociologie : la première parce qu'elle reproduit la réalité telle qu'elle est et la deuxième car elle se veut compréhensive à l'égard des phénomènes sociétaux.

En fait, une recherche qualitative se veut proche de l'individu et du terrain d'enquête. Elle s'intéresse à des échantillons restreints mais elle les étudie en profondeur.

### 2.1. Outils d'investigation :

Pour répondre à notre problématique de départ, nous avons choisi deux modes de recueil de données : le questionnaire écrit et l'observation de classe. Nous avons adopté le questionnaire écrit comme premier instrument d'investigation, car il permet d'accumuler une bonne quantité d'informations sur chaque participant, sur ses opinions et ses attitudes. IL va aussi nous permettre de déceler les représentations et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'acquisition/apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage de la grammaire. En outre, le questionnaire va nous permettre de connaître le profil des enseignants interrogés, l'aptitude à laquelle ils s'intéressent pendant le cours de français, la durée en pourcentage de la séance de grammaire et enfin de mesurer leurs attitudes envers l'enseignement de la grammaire. Nous avons conçu deux questionnaires : le premier était destiné à 34 élèves de classe terminale. Le deuxième questionnaire, était destiné aux enseignants de français du cycle secondaire de la wilaya de Blida. Malheureusement beaucoup d'entre eux ont décliné notre invitation et ont refusé d'y participer ; nous n'avons donc pu obtenir que 12 retours, ce qui représente un échantillon de 12%.

Nous avons voulu questionner les apprenants en premier pour comprendre leur conception de l'apprentissage, leurs attitudes face à la langue française et à la grammaire.

- Connaitre le milieu sociolinguistique de l'apprenant.
- Le contact des élèves avec la langue cible à l'extérieur de l'école (télévision, radio, ordinateur...)
- Attitude des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du français.
- Attitudes des apprenants face à la grammaire.

C'est ainsi que nous avons conçu un sondage qui comporte 14 questions de différents types :

- Question à choix multiples
- Questions fermées
- Questions ouvertes

Le but de ce questionnaire est de connaître les représentations et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'acquisition/ apprentissage de la langue française et l'acquisition/ apprentissage de la grammaire.

Quant au second questionnaire, il comporte deux parties. La section « A » qui va nous permettre de recueillir des informations de nature sociodémographique ainsi que des informations sur le métier d'enseignant. Quant à la section « B », nous l'avons voulu pour mesurer les attitudes des enseignants au sujet de l'enseignement de la grammaire.

En somme, le but des deux questionnaires est de révéler les éléments qui pourraient entrer en jeu dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et qui pourraient constituer une entrave à son encounter et notamment les comportements des enseignants en classe lors de cet enseignement/apprentissage.

Pour approfondir notre recherche, et mieux détailler notre objet d'étude nous avons choisi de compléter le questionnaire par un autre mode de collecte de données, à savoir l'observation. Cette dernière est définie comme « *un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent.* » (Martineau, S. 2005 : 5-17).

Pour Kohn et Nègre, (Kohn et Nègre, 1991 : p. 151) l'observation de classe passe par deux étapes : *digitaliser*, c'est-à-dire « [...] *standardiser les données et [...] déterminer des unités de compte.* » et *inférer*, c'est-à-dire apporter une signification aux données récoltées en les regroupant selon leurs similarités. Nous souhaitons par cette expérience vérifier notre deuxième hypothèse qui est de savoir si l'activité grammaticale est cloisonnée ou non.

L'observation des pratiques pédagogiques dans notre cas, va porter sur les moments forts du déroulement d'une séquence d'apprentissage ; il s'agit de la compréhension de l'écrit, de l'activité de grammaire et de l'expression écrite.

Elle s'est faite au niveau du lycée El Fath situé au centre de la wilaya de Blida. La classe et l'enseignante qui ont participé à notre test n'ont fait l'objet d'aucune forme de sélection ni même pour les séances auxquelles nous avons assisté car nous avons souhaité suivre le déroulement normal d'une séquence pédagogique et aussi pour ne pas perturber la réalité de la classe. Nous avons assisté à trois séances (compréhension de l'écrit, grammaire et expression écrite) nous n'avons pris que des notes en fonction des critères et indicateurs contenus sur nos grilles. Nous avons pu user seulement d'un moyen d'enregistrement audio (un téléphone portable) étant donné le refus catégorique quant à l'usage de caméra ou de d'autres moyens de prise de vue qui nous a été signifié.

Pour la séance de la compréhension écrite, nous avons choisi une grille empruntée à M. M. AIT DJIDA (AIT DJIDA, 2013) que nous avons réaménagée afin qu'elle convienne aux besoins de notre recherche. C'est une grille qui prend appui sur sept critères, à savoir : Les objectifs de la leçon, Le texte support, les étapes de la leçon, l'éveil d'intérêt, les hypothèses de sens, l'exploitation du texte et enfin la trace écrite.

Il a été de même pour l'activité de grammaire car nous sommes munie d'une grille que nous avons empruntée à L. FLORES (FLORES, 2006) et modifiée pour qu'elle convienne au cadre de cette section de notre recherche. Il s'agit pour nous de la deuxième étape de notre processus d'observation : étape qui nous permettrait de voir à quel point l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est mené dans la classe, favoriserait le réinvestissement d'un point de langue en production.

En 3<sup>ème</sup> lieu, l'observation sera consacrée au déroulement d'une séance d'expression écrite afin de voir l'effet qu'elle pourrait avoir sur le transfert d'un point de langue à savoir l'expression du but. Notre observation se fera selon une grille que nous avons empruntée à A. Zetili (Zetili. A, 2009 : 221) et modifiée selon les besoins de notre recherche. Par la suite, nous tenterons de mesurer l'impact réel d'un type d'enseignement, qu'on a pu suivre le cheminement depuis le début de la séquence, sur le comportement des apprenants du point de vue du transfert de connaissance en analysant leur production écrite.

## 2.2 Analyse des résultats :

L'analyse des résultats obtenus des différents outils d'investigation a permis d'avoir des éléments de réponse significatifs éclairant les ombres d'ombre entourant la grammaire son enseignement et son apprentissage.

De ce fait, le questionnaire nous a révélé que la moitié des élèves habitent dans des zones urbaines et que l'autre moitié vient de régions éloignées de la ville. Beaucoup d'entre eux déclarent écouter les chaînes de radio qui émettent en français et lire les journaux. La plupart d'entre eux disent suivre les programmes des chaînes de télévisions étrangères. Malheureusement, ils le font pour des chaînes arabophones et anglophones. Nous avons enregistré seulement une minorité qui regarde les chaînes francophones. Ces données montrent que le contact des élèves avec les médias d'expression française n'est pas assez conséquent. Les élèves qui disent lire la presse écrite en français constituent les 30% de notre échantillon.

Le questionnaire a aussi dévoilé que, dans l'ensemble, ce sont plus de la moitié des apprenants qui pensent que l'apprentissage du français est difficile. Ecrire en français est considéré comme étant l'aptitude la plus difficile. Nos élèves ont déclaré que lors de la rédaction d'un texte, la grammaire leur posait le plus de problèmes, le lexique se place en second lieu.

Nous voudrions attirer l'attention sur les réponses des élèves qui, dans l'ensemble, ont envie d'apprendre le français et aiment faire de la grammaire. Toutefois, nos élèves déclarent aimer faire de la grammaire déductive surtout, peut-être, parce qu'ils ont pris l'habitude d'en faire. Ils préfèrent faire des exercices de grammaire de type explicite. Il nous semble clair que nos élèves ne manquent pas de manifester leur intérêt pour l'apprentissage de la langue française. Ils déclarent l'aimer au même titre que la grammaire qu'ils imaginent explicite et qu'ils préfèrent inductive.

En définitive, il est clair maintenant que les représentations tenues par nos apprenants à l'égard de la langue française et de la grammaire sont dans leur ensemble positives et vont dans le sens de favoriser leur enseignement-apprentissage.

Après le déroulement du questionnaire et muni de ses résultats, nous sommes allée en classe afin d'observer trois moments clés du déroulement d'une séquence pédagogique (compréhension de l'écrit, grammaire et expression écrite), cela nous a permis, d'une part,

de confronter les déclarations des enseignants au sujet de leurs pratiques pédagogiques aux constats qu'on aura à faire sur les dites pratiques et par conséquent de mesurer l'écart entre le dire et le faire. D'autre part, approcher la classe nous permettra de vérifier notre deuxième hypothèse ; à savoir que l'activité de grammaire est cloisonnée par certaines pratiques enseignantes.

Afin d'analyser le déroulement de l'activité de la compréhension écrite nous nous sommes servie, rappelons-le, d'une grille que nous avons empruntée à M. M. AIT DJIDA (AIT DJIDA, 2013) et que nous avons remodelée pour qu'elle convienne au besoin de notre recherche qui est à savoir de vérifier à quel point l'activité en question pourrait favoriser le transfert des connaissances.

Nous allons nous référer dans notre analyse à *La taxonomie des objectifs relatifs au domaine cognitif* de Bloom, selon D. Berthiaume et A. Daele 2013 (Berthiaume et Daele, 2013) car elle nous offre un cadre d'investigation qui nous permet de mesurer le niveau de complexité de chacun des objectifs. Selon Bloom l'apprentissage se conçoit comme un processus progressif allant du concret à l'abstrait, du moins complexe au plus complexe. Pour pouvoir acquérir des apprentissages d'un niveau taxonomique donné, il faut au préalable atteindre les objectifs des niveaux antérieurs.

Bloom identifie 6 types de niveaux, du plus simple au plus complexe : Mémorisation, compréhension, application, analyse, création, évaluation.

Le texte qui a servi de support à la séance de compréhension de l'écrit s'intitule « *Protégeons notre planète.* » (De Jean ROSTAND 1967, page 130). Il s'agit d'un texte exhortatif qui commence par une partie expositive dans laquelle l'auteur pointe du doigt la fausse idée que se fait l'homme sur les ressources inépuisables que recèlerait la planète Terre qui suite aux croisements de la population et aux progrès techniques démesurés risquent de se trouver dans une situation périlleuse. L'auteur réfute, par la suite, le discours des irresponsables qui croient qu'ils pourraient déménager pour aller vivre ailleurs sur une autre planète et enfin, s'appuyant sur les arguments qu'il a avancé ; l'auteur lance son appel pour la protection de la Terre.

Certes le texte traite un sujet qui reste toujours d'actualité. Protéger la planète était et restera l'une des préoccupations majeures de l'Homme ; néanmoins, la date de parution du texte pourrait faire de lui, aux yeux de l'élève, un fait historique qui date du siècle passé, lui qui est né dans les années 2000.

Après observation, il s'est avéré que difficile d'affirmer que l'enseignante a su atteindre les objectifs qu'elle s'est assignés au départ car aucune activité d'évaluation n'a été proposée pour vérifier s'ils ont été atteints ou pas.

L'enseignante a entamé la séance en tentant de faire mobiliser les connaissances antérieures des apprenants au sujet de la thématique du texte. Il s'en est suivi, l'étape des hypothèses et de l'anticipation et qui était le résultat de l'observation de la forme du document ; du titre, des références bibliographiques, etc... Néanmoins, nous avons constaté que les élèves ont baissé de rythme lorsque l'enseignante a commencé l'étape de la validation des hypothèses. Nous nous demandons quelle serait l'origine de cette baisse.

Au terme de cette phase, l'enseignante entame l'exploitation du texte par le biais des questions figurants sur le manuel qu'elle reformulait le plus souvent et aussi par d'autres confectionnées par ses soins. C'est ainsi qu'elle tente de balayer l'ensemble du document et par conséquent de pousser les élèves à découvrir progressivement la structure et le sens du texte. Cette étape aboutit à une synthèse que l'enseignante a présentée sous forme de *retenir*. Néanmoins, nous aurions aimé qu'elle le fasse avec ses élèves car cela les impliquerait encore d'avantage dans l'acte d'apprendre et témoignerait de la réussite des objectifs.

Quant aux faits de langue qui caractérisent la typologie textuelle, l'enseignante n'en a abordé que l'aspect pragmatique de l'usage de l'impératif. Elle aurait pu miser plus sur la grammaire caractérisant le type de texte afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur la grammaire en contexte. Selon Raphaël Riente et Karine Pouliot (Riente et Pouliot, 2003 : p.65) « *en lecture, se servir du texte à lire comme corpus d'observation et d'illustration de notions grammaticales (...)* ».

Dans cette phase « Compréhension de l'écrit » l'enseignante donne peu d'importance à la grammaire sous-jacente à la typologie du texte (l'appel). De ce fait elle omet une étape importante dans le processus de transfert. En effet, selon Meirieu, pour qu'il y ait transfert *une projection proactive* est indispensable. L'apprenant doit anticiper sur les situations de même type auxquelles il serait confronté. Or, l'enseignante ne met pas l'apprenant en situation pour qu'il puisse se projeter vers l'avenir.

L'enseignante se donne pour objectif l'identification et l'expression du but dans un appel. L'identification de l'expression du but du point de vue morphologique et sémantique se situe sur l'échelle de Bloom au Niveau 1. En effet, à ce niveau on fait référence aux connaissances élémentaires qui permettent aux apprenants de cerner les caractéristiques morphologiques de l'expression du but. L'enseignante veut que ses apprenants identifient la notion avant de passer, dans un second temps, aux manipulations en vue de son éventuel usage dans d'autres situations, il s'agit pour l'enseignante d'inculquer un savoir-faire pratique aux apprenants « *l'expression du but* ».

Néanmoins aucune indication sur le type ou la nature des manipulations que l'apprenant est appelé à effectuer n'est mentionnée. Il est remarqué, aussi, que l'enseignante ne fait aucun lien entre le point de langue en question et la situation de communication éventuelle dans laquelle l'apprenant serait appelé à en faire usage ; chose qui mettrait en difficulté toute tentative de transfert. En agissant ainsi, l'enseignante ne fait que cloisonner l'activité grammaticale qui devient aux yeux de l'élève une matière qui ne sert que pour elle-même.

En outre, en soumettant les objectifs de l'enseignante aux quatre principes de l'analyse par objectif de Tyler (Tyler cité par Hameline, 1979 : p. 62), nous avons constaté qu'ils n'atteignent pas le stade des exigences opérationnelles du moment que deux des quatre exigences ne sont pas satisfaites, il s'agit de :

- a) *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.*
- b) *Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.*

Le corpus ou l'ensemble des exemples qui a servi de base à l'enseignante et sur lequel, elle a abordé toute la séance, comprend trois phrases ; la première, est prise à un texte déjà vu en compréhension « *Appel du Directeur de l'Unesco* » d'Amadou Mahtar M' BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984. La deuxième et la troisième sont, apparemment, l'œuvre de l'enseignante ; elle les a élaborés en fonction des besoins de la séquence. Selon J.-P. Robert le document fabriqué est « *créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant.* » (ROBERT, 2002 :p. 14) en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis. Nous supposons que les supports sur lesquels l'enseignante a déjà travaillé en compréhension ne fournissent pas assez de matière qui engloberait les contraintes sémantiques et morphosyntaxiques qui caractérisent l'expression du but ; chose qui l'a poussée à en fabriquer d'autres afin de permettre aux élèves d'observer leurs différentes réalisations.

Nous avons également constaté que les exemples n'émanaient pas des élèves. L'enseignante n'a pas demandé aux élèves de les chercher à partir de différents corpus (textes littéraires, affiches, poèmes, lettres personnelles, bandes dessinées, articles de presse, etc.) ni même pas d'en proposer quelques-uns personnels ; elle leur fournit directement les exemples au tableau. Chose qui ne les impliquerait pas dans l'acte d'apprendre, à notre avis.

Nous avons aussi constaté que l'enseignante a fait recours à des phrases isolées plus tôt qu'à des énoncés complets présentés sous formes de paragraphes ou d'extraits de textes en relation avec la thématique de la séquence, ceci ne peut que cloisonner encore davantage l'activité grammaticale.

Avec ce corpus donc, nous nous sommes proposée dans cette analyse de voir dans quelles conditions s'enseignent les faits de langue et dans quelle mesure cela pourrait permettre aux apprenants d'effectuer des opérations de transfert.

D'abord, il faut se rappeler que pour qu'il y ait transfert, un travail de mémoire est requis ; une mémoire qui permet à l'apprenant de se rappeler la situation d'apprentissage et les similitudes qu'elle peut entretenir avec la situation où le transfert est attendu. Il faut constater que l'enseignante dans sa façon de faire s'inscrit dans le modèle dit *langue-objet/enseignement sujet* qui selon Christian Puren (Puren, 2001) suit la logique de la méthodologie active dans la conceptualisation du fait de langue que les élèves effectuent

eux-mêmes mais dans un processus de réflexion collective. L'enseignante garde en permanence « *un contrôle étroit sur cette activité : sur la sélection des points abordés, sur le moment choisi pour le faire, sur le corpus et le métalangage utilisés,* » (Puren, 2001 : p. 138).

L'énoncé de la règle n'émane pas des apprenants, il est tel qu'il apparaît dans les grammaires de références ou dans le manuel. Une telle démarche, nous semble-t-il, ne permet pas à l'enseignant d'assurer son rôle tel qu'il est mentionné sur le schéma. En effet, l'apprenant n'a eu à voir ou à entendre qu'une série d'opération qui se résume aux manipulations syntaxiques de trois phrases, à la lecture de l'énoncé de la règle. L'enseignante était explicite et s'est contentée de deux exercices de conception traditionnelle qui ne pourraient permettre aux apprenants de garder en mémoire que le mécanisme de fonctionnement lié à la situation de départ. L'enseignante n'a fait, à aucun moment, le lien avec les finalités discursives et les conditions d'utilisation des connaissances ; chose qui ne fait que cloisonner d'avantage l'activité formelle qui par ce fait ne sert qu'à elle-même.

Dans ces conditions, il est peu probable que l'élève réalise des transferts car il est à constater qu'il n'y a aucune ressemblance manifeste entre la simple situation de manipulations et la rédaction de texte avec tous ce que cela implique.

Pour Meirieu le transfert se définit selon deux projections. L'une proactive qui a lieu en situation de formation où l'apprenant est appelé à anticiper sur des situations qui présenteraient des ressemblances et où il serait appelé à utiliser ses apprentissages. L'autre, rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, elle se résume en un retour en arrière afin de chercher des situations similaires auxquelles on a été confrontées et qui pourraient servir la situation actuelle.

Enfin, pour terminer cette phase d'observation, nous nous sommes consacrée à l'observation du déroulement d'une séance d'expression écrite afin de voir qu'elle effet cela pourrait avoir sur le transfert d'un point de langue, à savoir l'expression de but. Une grille a été conçue pour rendre compte et mesurer l'impact réel d'un type d'enseignement, dont a pu suivre le cheminement depuis le début de la séquence, sur le comportement des apprenants du point de vue du transfert de connaissances en analysant leur production écrite. Notre mesure s'est faite par le biais de l'analyse du produit final, la production écrite.

Dans cette phase, l'enseignante tentait d'invoquer les connaissances antérieures des apprenants qui sont en lien avec la production écrite ; il s'agit essentiellement de l'activité de compréhension de l'écrit où ils avaient l'occasion de constater la structure propre au texte exhortatif. C'est ainsi qu'ils ont pu se rappeler que dans un appel il y a toujours le constat d'une situation négative, une partie argumentative et enfin l'appel proprement dit.

La consigne proposée par l'enseignante portait sur deux sujets :

Sujet n° 1:

*La cité où vous habitez paraît sale et dégradée ; vous décidez d'appeler vos voisins à un volontariat pour nettoyer le quartier et peindre les murs afin de le rendre plus attrayant.*

*Rédigez un court appel pour les convaincre de participer à cette entreprise.*

- a) *Exposer le problème*
- b) *L'objectif de cette entreprise*
  - *Permettre la présentation des différentes questions sur le quartier malpropre.*
  - *Faire preuve d'une imagination débordante.*
- c) *Lancer un appel*

Sujet n° 2:

*Des appels au sujet des accidents de la route ont été lancés par des personnalités sportives, artistiques et religieuses.*

*A votre tour, rédigez un appel pour sensibiliser les gens aux accidents de la route :*

- a) *Ciblant votre destinataire.*
- b) *Exploitant les conséquences néfastes engendrées par la violence.*
- c) *Donnant des arguments qui incitent votre destinataire à agir.*

Le choix du sujet n'émane pas de l'apprenant, le contraire aurait été beaucoup plus motivant, il aurait pu lui permettre de participer à son processus d'acquisition.

Les résultats des observations nous ont permis de constater que la plupart des élèves ont respecté la consigne de travail et ont rédigé un texte exhortatif en respectant ces différentes parties. En effet, il s'agissait pour eux de rédiger un appel pour entretenir un quartier délaissé ou pour sensibiliser les gens aux accidents de la route. Tous les élèves ont réutilisé l'expression du but, sauf pour un apprenant qui n'en a pas utilisé tout au long de son essai.

Dans cette analyse, l'objectif assigné était de voir à quel point le réinvestissement du point de langue étudié en grammaire – l'expression du but- était réussi et par conséquent intégré dans le système approximatif de nos apprenants. Nous avons opté pour l'analyse de l'expression du but pour la simple raison qu'elle a fait objet d'une leçon au cours de la même séquence pédagogique. Pour une meilleure lecture nous allons d'abord commencer par mettre l'accent sur l'emploi incorrect de l'expression du but dans les productions de nos apprenants.

Parmi les outils exprimant « le but » vus en cours de grammaire, la préposition *pour* est la plus réutilisée, 10 apprenants l'ont réutilisée 16 fois. Il faut dire, aussi, que la préposition *pour* et la plus utilisée pour exprimer le but dans le langage courant. Seuls 4 d'entre eux l'ont réutilisée correctement du moment qu'ils l'ont fait suivre ou d'un verbe à l'infinitif ou d'un nom. Le reste l'ont réinvestie mais de façon erronée cela montre qu'ils n'ont pas bien saisi la notion. En effet, pour 3 apprenants l'erreur réside dans la confusion entre la préposition *pour* et le subordonnant *pour que* ; alors que pour les quelques apprenants l'erreur relève plutôt d'une interférence qui trouve son origine dans la langue maternelle de nos apprenants.

Par ailleurs, il y a deux apprenants qui ont utilisé *afin de* dans les parties exhortatives de leurs essais ; leur but était d'inciter leurs lecteurs à réagir. D'un point de vue purement syntaxique les constructions sont dites correctes du moment qu'ils l'ont fait suivre de verbes à l'infinitif. Cependant, nous y constatons pour l'apprenant 12 une répétition qui est sans doute le produit d'une influence négative de la langue maternelle sur la langue cible. Car il faut savoir que ce genre de répétition est toléré en arabe.

Très peu d'apprenants, ont fait usage du subordonnant *pour que* qu'ils ont fait suivre de verbe au subjonctif ; les constructions sont certes correctes, nous pouvons parler de transfert réussi ; toutefois, ils les ont fait suivre de subordonnées coordonnées sans que leurs verbes soient mis au subjonctif. L'erreur serait plutôt attribuable aux particularités internes des structures du français que nos sujets n'ont pas pu acquérir.

En sommes, nos apprenants n'ont fait usage dans leurs productions que d'outils du langage courant, à savoir ; *pour*, *afin de* et *pour que*. Parmi les 14 outils exprimant le but vus en séance de grammaire, 3 seulement ont été réutilisés par nos apprenants ce qui représente un taux de 21,42%. Cela nous amène à dire que le transfert attendu n'est vraisemblablement pas réussi.

### Conclusion :

A travers cette recherche, nous comptons éclaircir certaines questions relatives à la didactique de la grammaire en classe de F.L.E. L'objectif que nous avons fixé à ce travail était de comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants en ce qui concerne le réinvestissement des connaissances grammaticales en situation d'écriture. En effet, nous avons supposé que cette incapacité à mobiliser des connaissances grammaticales pour les mettre au service de l'écrit trouve son origine en premier lieu dans les représentations des apprenants et des enseignants ; représentations de la langue, représentation de la grammaire et de l'enseignement de la grammaire. Des représentations qui pourraient dans une certaine mesure freiner l'acquisition de cette composante linguistique.

Nous croyions, en effet, que les représentations entretenues par nos apprenants au sujet de la grammaire étaient positives, ce qui devrait favoriser son acquisition. Néanmoins, l'entretien nous a donné l'occasion de constater que les représentations liées à la grammaire en classe sont en grande partie liées à *la culture éducative* des apprenants.

Les résultats obtenus suggèrent effectivement que la majorité des enquêtés ont un système représentationnel favorable à la grammaire et à la langue dont elle relève. Cette dernière est liée aux stéréotypes de beauté, elle est le moyen de communication privilégié dans certaines spécialités universitaires (*médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, école vétérinaire, architecture, polytechnique, etc.*) (Ferhani, 2006) et même langue de travail dans certains secteurs. Dans l’imaginaire de nos apprenants, le français est associé à la formation supérieure, à la promotion sociale. Ils l’aiment car il ouvre les portes du monde du travail. Nos élèves, dans leur majorité, associent la langue française à des stéréotypes valorisants d’ordres utilitaire et affectif.

Toutefois, nous avons constaté une certaine réticence quant au degré de difficulté liée à l’acquisition du français que nos apprenants situent à un niveau élevé. A quoi devrait-on lier cette gêne ressentie à l’égard de la langue française ? Aux difficultés inhérentes à l’acquisition de la langue ou bien à d’autres facteurs à rechercher, peut-être, du côté de l’enseignant et de l’approche de la langue en classe ?

Cela étant dit, nos apprenants décrivent l’activité formelle en puisant dans un champ lexical mélioratif. Ils aiment en faire, ils déclarent, même qu’ils n’en font pas beaucoup. Nos enquêtés refusent qu’on fasse disparaître la grammaire de leur cours de français car elle est fondamentale, ils l’a qualifient même de « *l’essentiel de la langue.* ».

Cet attachement à la grammaire trouverait, peut-être, son origine du côté de la langue maternelle et de la *culture éducative* de l’apprenant. En effet, la première langue à acquérir, dans le contexte algérien, est l’arabe classique. Cette dernière s’accompagne d’un appareillage grammatical plus ou moins important mais présent tout au long de la scolarité. Chose qui expliquerait, probablement, que nos apprenants trouvent qu’il serait illégitime d’aborder la langue sans la grammaire.

*« Il existe dans le monde, et aussi dans le temps, de nombreuses façons d’aborder une langue, et en premier lieu ce qui est convenu d’appeler les langues maternelles. En effet, la tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle ou d’origine intervient de manière significative dans les conduites observées dans l’apprentissage des langues étrangères. Il est des publics qui ont appris à faire usage de leur langue maternelle en relation avec un appareil grammatical (...). Ces publics trouveront légitime d’aborder le français, à un moment ou à un autre, par le moyen d’un outillage grammatical peu ou prou formalisé, explicité. » (VIGNER, 2004 : p. 19)*

Nous avons, également, relevé que nos sujets ont un penchant pour la grammaire explicite/inductive. Les propos avancés au sujet de l’approche grammaticale préférée par les apprenants laissent entendre qu’ils préfèrent cette approche. Il se peut que, ce penchant trouve également son explication dans la culture éducative de l’apprenant. Effectivement,

l'approche grammaticale en usage pour l'enseignement de l'arabe dans les écoles algériennes est du type explicite/inductive ; cela aurait influé sur nos apprenants au point où ils se représentent l'activité grammaticale telle qu'ils l'ont faite en arabe.

« Ces formes multiples des cultures éducatives peuvent prendre la forme de représentations sociales partagées, lesquelles constituent alors, en un espace culturel homogène donné, un cadre de croyances et de connaissances sur la nature de l'enseignement et l'enseignement des langues en particulier. [...] On peut donc estimer que la question de L'emploi d'activités grammaticales ne peut trouver de réponse qu'en tenant compte de ce contexte éducatif global, car elles y sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales, acceptables ou inutiles, indépendamment de leur efficacité réelle. » (Beacco, 2010 : p, 79-80).

Néanmoins, au sujet de la finalité de la grammaire, nous avons pu relever que certains de nos sujets la lient à une configuration traditionnelle datant du XIX<sup>e</sup> siècle, du temps où la grammaire servait à autre chose : *mieux écrire, mieux parler, voire mieux penser* (Schneuwly, 1998). La grammaire est conçue par certains de nos apprenants comme objet d'étude qui se suffit à lui-même, à l'instar de l'algèbre, sans chercher à comprendre les bénéfices qu'ils pourraient en tirer pour la maîtrise de la langue. D'un autre côté, nous sommes intéressée aux représentations des enseignants qui sont dans leur ensemble favorables à l'enseignement de la grammaire. Ils adoptent dans leur pratique de classe une grammaire qui articule les trois pôles, à savoir la grammaire traditionnelle et la notionnelle-fonctionnelle.

En effet, les enseignants affirment dans leur majorité avoir conscience de la notion du sens et de l'effet qu'elle peut avoir sur l'enseignement de la grammaire. La majorité, d'entre eux, déclarent faire le va-et-vient entre sens et forme. Ils procèdent à la contextualisation des faits de langue dans des documents de nature exclusivement écrite. Il s'agit, d'une part, du support dont sont pris les exemples qui vont servir de modèle à l'activité grammaticale et, d'autre part, de la situation dans laquelle l'apprenant est appelé à réinvestir ses connaissances grammaticales. Nos enseignants sont soucieux de faire découvrir aux apprenants le fait de langue dans des documents de type scriptural et de s'assurer de son intégration dans le système intériorisé de l'apprenant par le biais d'un réinvestissement correct dans des productions écrites.

La majorité de nos enquêtés déclarent faire usage d'une grammaire explicite/ inductive qui va de l'observation du phénomène linguistique jusqu'à l'induction de la règle. Ils adoptent une démarche marquée par un certain éclectisme. Toutefois, la présence de la règle,

de l'exercice et du contexte scriptural restent incontournables ; cela relève, nous semble-t-il, d'un héritage d'une longue tradition de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Concernant les pratiques pédagogiques que nous avons observées puis analysées afin de pouvoir nous prononcer sur notre deuxième hypothèse, nous avons pu constater qu'elles restent prisonnières d'une approche qui se veut transmissive.

En effet, la phase de « Compréhension de l'écrit » s'apparente à une séance de lecture ou d'explication de mots. L'enseignante, qu'on a eu l'occasion d'observer, n'aborde à aucun moment la grammaire qui caractérise la typologie textuelle, elle donne peu d'importance aux faits de langue et de ce fait elle omet une étape importante dans le processus de transfert. En effet, selon Meirieu, pour qu'il y ait transfert, une projection proactive est indispensable. L'apprenant doit anticiper sur les situations de même type auxquelles il serait confronté. Or, l'enseignante ne met pas l'apprenant en situation pour qu'il puisse se projeter vers l'avenir. L'apprenant n'a eu à voir ou à entendre qu'une série d'opérations qui se résument aux manipulations. L'enseignante était explicite et s'est contentée de deux exercices de conception traditionnelle qui ne pourraient permettre aux apprenants de garder en mémoire que les mécanismes de fonctionnement liés à la situation de départ. L'enseignante n'a fait, à aucun moment, le lien avec les finalités discursives et les conditions d'utilisation des connaissances ; chose qui ne fait que cloisonner davantage l'activité formelle qui par ce fait ne sert qu'à elle-même.

En ce qui concerne l'activité rédactionnelle, il a été constaté que les apprenants manifestent une attitude négative à l'égard de l'écriture ; ils refusent de s'impliquer dans le déroulement de la séance. Ils entament la rédaction sans procéder à la planification ; l'usage du brouillon était pratiquement absent. Là aussi aucun lien n'est effectué avec les faits de langue dont l'apprenant aura besoin pour la rédaction de son texte.

Nous avons, également, mesuré l'impact de la pratique enseignante sur l'activité de transfert de nos apprenants en comptabilisant le nombre de transferts réussis. Les résultats auxquels nous sommes arrivées montrent que le transfert attendu n'est vraisemblablement pas réussi étant donné que les apprenants n'ont pu réutiliser dans leur production écrite que trois outils et qui relèvent du langage courant ; il s'agit de *pour, afin de, et pour que*.

Nous pensons que le transfert des connaissances ne peut s'effectuer de lui-même et qu'une aide à la mobilisation s'avère indispensable pour que l'apprenant puisse réaliser le transfert attendu en situation d'écriture. Des chercheurs comme Meirieu (1994), Develay (1996) et Perrenoud (1999) se sont mis d'accord pour dire qu'un travail d'entraînement est indispensable à la réussite du transfert. Nous pensons qu'il est nécessaire d'initier les apprenants au transfert de connaissances et de ne pas dissocier les situations d'apprentissages qui risquent de cloisonner les faits de langue. Develay (1996) insiste sur le fait que pour qu'il y ait transfert, un travail constant s'avère indispensable :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capable à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » (Develay 1996 : p. 20)

Mais nous pensons aussi que le transfert des connaissances reste un phénomène assez complexe et difficile à cerner, dans notre travail de recherche nous avons voulu enrichir le débat, la réflexion autour de la didactique de la grammaire. Nous sommes consciente des limites de notre recherche de part d'abord la taille de notre échantillon limité à une région faute de temps et d'énergie. Nous pensons également que mesurer l'impact d'un processus par le biais de son produit reste très insuffisant. De plus, les facteurs affectifs, auxquels sont attribués des rôles importants, n'ont pas fait objet d'études dans le cadre de notre recherche. Une observation directe de la pratique effective des enseignants aurait pu apporter plus de crédibilité à nos résultats.

Néanmoins, Nous pensons aussi, que notre travail s'ouvre sur d'autres perspectives. En effet, de nombreuses données restent à recueillir en ce qui concerne les représentations de la grammaire et notamment de la culture éducative de l'apprenant pour en tirer profit dans l'enseignement de la grammaire en F.L.E. De plus, les facteurs affectifs et l'influence qu'ils pourraient avoir sur l'enseignement de la grammaire ; les relations entre phénomènes affectifs et les phénomènes cognitifs. La formation des enseignants devrait être examinée de près avec ses acteurs et ses enjeux. Des sujets qui s'offrent en perspective et que nous comptons examiner dans d'autres travaux de recherches.

#### Liste de références bibliographiques :

Ait Djida M. M, *Le discours argumentatif écrit au collège algérien « Compréhension et Expression »*, thèse de Doctorat, Université Lounici Ali Blida 2, 2013.

Beacco J. -C, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 2010.

Berthiaume D. et Daele A. *Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ?*  
In D. Berthiaume et N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 55- 71, Berne : Peter Lang, 2013.

Cuq J.-P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*,  
Didier, 2004

Daniel Hamelin *Les objectifs pédagogique sen formation initiale et continue* Paris, ESF, 1979.  
Daunay B. et Dufays J.-L. *Didactique du français : du côté des élève comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck, 2014.

Deslauriers J.-P. *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal, Mc Graw Hill Éditeurs, 1991.

Develay, M. « *Didactique et transfert* », in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*,  
Lyon, CRDP, 1996.

Dolz, J. et Simard, C. *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2009.

Ferhani, F. F. Algérie, *l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. Le français aujourd'hui, n° 3, 2006, p. 11-18.

Flores F. *L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants- explication et représentation des enseignants-* Québec, 2006.

Germain C. et Seguin H. *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1998.

Kohn R. -C., & Nègre P. *Les voies de l'observation*, Paris : Nathan, 1991

Martineau, S. *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence*. Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Hors-Série numéro 2, C. Royer, J. Moreau, F. Guillemette Édés, 2005. (EN ligne) [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_2.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_2.html)<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8e/SMartineau%20HS2-issn.pdf>, p. 5-17.

Meirieu, P. *Le travail des connaissances : éléments pour un travail en formation*. Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2 en ligne sur <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATIO/trasferttexte.pdf> visité 17/07/2017.

Puren C., *Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues*, Ela. *Études de linguistique appliquée* (no 122), 2001, p. 135-141.

Riente R. et Pouliot K. in *Le renouvellement de l'enseignement grammatical : pratiques et perceptions d'enseignants*. Québec français, n° 129, p. 65. In <http://id.erudit.org/iderudit/55754ac>. 2003

Robert, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2002

---

Schneuwly, B. (). *Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile ?* Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* Berne, Suisse : Peter Lang. 1998, p. 267-272.

Vigner G. *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette, 2004.

Zetili A. *Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ?* Synergies Algérie n° 5, 2009.