



Les perceptions de l'impact de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle aux étudiants de la première année de l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg.

By

Adeniyi Oluwaseun Ayeni

(212562399)

Under the supervision

Of

Professor Bernard De Meyer

2014

Submitted in fulfilment of the requirement for the degree of

Master of Arts (French)

In

School of Arts

College of Humanities

University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.

DECLARATION

I declare that this thesis titled « Les perceptions de l'impact de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle aux étudiants de la première année de l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg » is my own original work. This research has not previously been submitted to any other institution for degree purposes.

Ayeni Adeniyi Oluwaseun

Date

Professor Bernard De Meyer

Date

REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements à Dieu tout puissant celui qui est, qui était et qui vient. C'est lui qui m'a donné la grâce pour entamer cette recherche et pour y mettre fin aujourd'hui.

Mes sincères remerciements vont aussi à mon directeur de recherches Professeur Bernard De Meyer pour son professionnalisme, ses conseils, sa patience, sa gentillesse et pour le temps consacré à ce projet (Je suis vraiment reconnaissant cher Prof.). Que Dieu vous bénisse.

Je dis merci à monsieur Jean Leonard Buhigiro, mon ami rwandais, pour ses conseils, sa camaraderie et le temps passé à corriger ce projet. Mes reconnaissances vont aussi à tous les professeurs du Département de Français ; leur parrainage m'a beaucoup étonné : Je dis merci à madame Dye et au professeur Alant. Merci à Peter Merisi, un ami inestimable pour son amitié et ses conseils pendant ce projet ; je vous aime. Je tiens à dire merci aussi à tous mes amis de l'église de la Vie Profonde pour leur amitié et leur camaraderie.

Mes remerciements vont aussi à mes Pasteurs au Nigeria : Pasteur M.R Popoola, Pasteur Jimoh, Pasteur Aroniyo, Pasteur Jean Odus et Pasteur Segun Arubs et frère Olukoya Oluwatobi. Je dis encore merci à Bamitale Adeniyi et Ojeruse Roland, Denedo Eric et monsieur Olugbenga Dada pour leur amitié. Il ne faut pas oublier mes professeurs au Nigeria qui m'ont donné la base en tout ce qui concerne le français, je dis merci à Prof. Ajiboye et Dr. Baa Mensah. Je remercie aussi Adeniyi Bamitale, Ojeruse Roland, Eric Denedo et Mrs. Okoh pour leurs supports.

Finalement, un grand merci à tous les membres de ma famille : ma mère Docas Ayeni, mes frères Ayeni Adegboyega et Ogungbemi Sunday, mes sœurs Olufayo Moradeke, Alasi Adebimpe, Olusanya Adewole et Olarinoye Adebola.

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à ma mère, Madame Dorcas Ayeni, qui m'a montré la dignité de l'éducation. « Maami, votre courage, votre soutien ainsi que votre amour maternel m'ont bien inspirés dès mon enfance jusqu'aujourd'hui. Que le bon Dieu soit avec vous et qu'il vous donne la vie durable ». Amen.

AVANT PROPOS

La relation de l'Afrique du Sud dans la communauté internationale a besoins de l'enseignement qui lui donnera la capacité de communiquer en français. Dans le but de réaliser cet objectif, on constate que dans son enseignement la grammaire ne doit pas être négligée. On estime qu'il est aujourd'hui nécessaire de considérer la grammaire comme un outil communicatif, au contraire de la conception traditionnelle qui se base sur la mémorisation des règles grammaticales. Pour réaliser la notion utilitaire de la grammaire, il est nécessaire d'avoir une approche qui peut la préconiser à cet égard. A cette fin, l'approche fonctionnelle a été considérée utile dans cette étude parce qu'elle préconise des aptitudes communicatives. Dans le contexte du département de français de l'université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg, cette étude vise à connaître les perceptions de l'impact de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle aux étudiants de la première année. A cette fin, elle répond aux trois questions principales qui sont : i. Comment est-ce que la grammaire est enseignée aux étudiants de la première année ? ii. Quelles sont les perceptions des étudiants concernant la grammaire ? iii. Quelles sont les effets de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants de français de la première année ? Il a été démontré par cette enquête que les apprenants perçoivent la grammaire comme un outil pour communiquer. Dans le même élan, cette étude a aussi révélée que l'apprentissage de la grammaire a développé les aptitudes communicatives des étudiants en première année.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
La structure des chapitres.....	3
CHAPITRE 1	5
Cadre théorique	5
1.1 QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE?	6
1.2. ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	8
1.2.1 La place de la grammaire dans l'enseignement du français	8
1.2.1.1 <i>Composante grammaticale</i>	9
1.2.1.2 <i>La grammaire en tant que compétence</i>	10
1.2.2 Traitement de la grammaire dans la classe de français langue étrangère	12
1.2.2.1 <i>Grammaire active / Grammaire passive</i>	12
1.2.2.2 <i>Grammaire contextualisée / Grammaire décontextualisée</i>	12
1.2.2.3 <i>Grammaire déductive / Grammaire inductive</i>	13
1.2.2.4 <i>Grammaire explicite et implicite grammaire</i>	13
1.2.3 Débats sur l'enseignement de la grammaire.....	13
1.3 L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	17
1.3.1 La méthodologie traditionnelle	18
1.3.2 Méthodologie directe	21
1.3.3 La méthode active.....	22
1.3.4 La méthodologie audio-orale.....	24
1.3.5 La méthodologie situationnelle anglaise	26
1.3.6 La méthodologie audio-visuelle.....	26
1.4 L'APPROCHE FONCTIONNELLE	28
1.4.1 Naissance	30
1.4.2 Notion et fonction.....	31
1.4.3 Approche fonctionnelle et la tâche.....	33
1.4.4 La grammaire et l'approche fonctionnelle.....	34
1.4.5 La fonction langagière et la sélection grammaticale	35
1.4.6 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'approche fonctionnelle	35
1.4.7 L'approche fonctionnelle et parcours interculturelle	35
CHAPITRE 2	37

L'enquête	37
2.1 CONTEXTE.....	37
2.1.1 Contexte géographique et historique	37
2.1.2 La politique linguistique	38
2.1.3 Contexte International	40
2.1.4 Le statut de français en milieu sud-africain	41
2.1.5 Contexte de l'Université de KwaZulu-Natal	42
2.1.6 Le profil du chercheur	44
2.1.7 Le matériel utilisé.....	44
2.2 Méthodologie et le plan de l'étude	46
2.2.1 Collecte des données	48
2.2.2 Questionnaires	48
2.2.2.1 Développement du questionnaire	49
2.2.2.2 Processus d'administrer les questionnaires.....	49
2.2.2.3 Echantillonnage pour le questionnaire	49
2.2.3 L'interview	50
2.2.3.1 L'échantillonnage pour l'interview	51
2.2.3.1 Démarche de l'interview	51
2.2.3.2 Développement des questions de l'interview	52
2.3 L'analyse.....	52
2.4 Fiabilité.....	53
2.5 Ethique	53
2.6 Le défi rencontré et la limitation de recherche	54
CHAPITRE 3	55
Présentation des résultats et l'analyse	55
3.1 Résultats et l'analyse du questionnaire	56
3.1.1. Motivation des étudiants pour la langue française	56
3.1.2 Activités préférées	57
3.1.3 Rôle de la grammaire	58
3.1.4 La perception générale de la grammaire	59
3.1.5 Perception de l'erreur grammaticale dans la communication orale	61
3.1.6 Perception de l'erreur grammaticale dans la lecture	62
3.1.7 Les effets de la grammaire.....	63
3.2 Résumé des résultats tirés du questionnaire	65

3.3	Présentation et analyse de l'interview avec l'enseignante et les étudiants.....	66
3.3.1	Profil de l'enseignant	67
3.3.2	Approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire aux étudiants de la première année	67
3.3.2.1	<i>L'approche fonctionnelle</i>	67
3.3.2.2	<i>Le besoins pour communiquer par la langue française.</i>	69
3.3.2.3	<i>L'approche fonctionnelle et la grammaire</i>	71
3.3.2.4	<i>La mise en pratique de l'approche fonctionnelle dans les activités grammaticales</i>	73
3.3.3	Les perceptions de la grammaire française par les étudiants	75
3.3.4	Les impacts de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants	77
	CONCLUSION.....	82
	REFERENCES.....	85
	APPENDICES	i
	Appendice 1: Le questionnaire.....	i
	Appendice 2: Les interviews avec l'enseignante et les étudiants.....	i
	Appendice 3: Les lettres d'autorisation.....	i
	Appendice 1	ii
	Questionnaire pour les étudiants.....	ii
	Appendice 2	v
	L'INTERVIEW AVEC L'ENSEIGNANTE ET LES ETUDIANTS.....	v
	L'interview avec l'enseignante	v
	L'interview avec les étudiants.....	vii
	Appendice 3	viii
	LES LETTRES D'AUTORISATION	viii
	Consent Letter to students.....	viii
	Consent letter to the cluster leader school of Arts PMB campus.....	xi
	Consent letter to The Dean of Arts PMB campus.....	xiv

ABBREVIATIONS

AF :	Ambassade de France
AFSSA :	Association des Etudes Françaises en Afrique Australe
CECRL:	Le Cadre européen commun de référence pour les langues
CREDIF :	Centre de Recherche et d'étude pour la Diffusion du français
DIRCO :	Département du Ministère Sud-Africain des Relation Internationales et de la Coopération
OMC:	Organisation Mondiale du Commerce
FLE :	Français Langue Etrangère
NCS:	National Curriculum Statement
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie.
PANSALB:	Pan South African Language Board
UKZN:	University du KwaZulu-Natal
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUCTION

Ce travail s'appuie sur la grammaire et son apprentissage en utilisant l'approche fonctionnelle. La grammaire, depuis longtemps, joue un rôle important dans l'apprentissage des langues. En tant qu'enseignant et étudiant de français, j'ai appris à travers mes expériences que pour pouvoir faire du progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on ne peut pas se passer de la grammaire. C'est la raison pour laquelle Fougerouse (2001) mentionne que, bien qu'il soit raisonnable d'apprendre à communiquer en communiquant, on ne peut jamais se passer de grammaire dans une langue.

Selon Fougerouse (2001), la grammaire occupe une place spéciale dans l'apprentissage du français. Il renforce cette notion en mentionnant qu'il est difficile de se passer de la grammaire quand il est la question d'une langue. Toutefois, on ne peut pas conclure que la grammaire doit être un objet unique d'enseignement du français, mais qu'au contraire elle est un moyen d'améliorer la communication.

En outre, il s'avère bien difficile d'exprimer une idée précise et pratique dans la formation en français sans la grammaire (Fougerouse, 2001). En fait, selon Vigner (2004), la grammaire est un élément central quand il s'agit de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ; il affirme qu'on ne peut pas parvenir à la compétence dans une langue étrangère sans prendre en considération son système grammatical. Cette composante grammaticale, qui est bien connue depuis des époques lointaines, est toujours pertinente aujourd'hui.

D'après le CECR, la grammaire d'une langue est définie en tant qu'un ensemble de principes qui règlent l'assemblage des éléments du langage en séries significatives, soulignées et définies (2000). Cuq précise la définition ainsi :

les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et de savoir-faire auxquels aucun accès directs n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou des règles, ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. (Cuq, 2003, p. 2).

La compétence à communiquer langagièrement a été analysée par le CECR en trois composantes, à savoir la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (Beacco, 2010). La compétence linguistique se compose en la phonétique, le lexique, la syntaxe, l'orthographe et la sémantique qui font partie de la grammaire (Uwizeye, 2011). Certes, la compétence grammaticale trouve son origine dans la compétence linguistique (Uwizeye, 2011). La compétence grammaticale est définie comme une habilité de comprendre et d'exprimer un sens à travers la production et la reconnaissance de phrases bien composées selon les règles constitutives de la grammaire mais non pas par la mémorisation (CECR, 2000).

Néanmoins, l'objectif qui étaye l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire me semble explicite ; c'est-à-dire la grammaire est présentée de manière dont les enseignants se focalisent sur l'appropriation des règles. Par conséquent, les apprenants maîtrisent les règles grammaticales mais la communication semble entravée.

J'affirme ici que l'enseignement de la grammaire ne doit pas être prise en tant que jeu de répétitions de règles, comme il existe dans l'enseignement explicite, ni comme un jeu de devinette dans lequel les apprenants sont laissés à intérioriser les règles grammaticales selon la démarche implicite. Or, il implique la considération des deux, afin de bien maîtriser les composantes d'une langue cible et de bien communiquer. Ainsi, l'enseignement de la grammaire ne se limite pas à donner des règles, mais la grammaire même deviendra un outil pour réaliser le grand objectif de la communication. Cette notion est présentée dans l'approche fonctionnelle. Cette approche prend une langue en tant qu'outil visé à réaliser des tâches, comme la salutation, l'invitation.

En outre, cette approche a été utilisée dans la méthode *Alter Ego + I* qui est utilisée à l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg ; elle implique des activités qui donnent de véritables contextes qui permettent à un apprenant d'accomplir des tâches qui sont liées à la vie. Ce manuel préconise une approche qui met la grammaire dans un contexte où celle-ci ne sera pas enseignée de façon isolée.

Dans le contexte de l'Université de KwaZulu-Natal, le français est enseigné en tant que langue étrangère. J'ai choisi de limiter cette étude aux étudiants de niveau débutant. Ce niveau est décrit par le CECR comme niveaux A1 et A2. Ce niveau propose aussi des éléments de base qui servent à aider les étudiants à continuer jusqu'au niveau C1.

Cette étude vise à montrer le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français par les débutants de la première année en utilisant l'approche fonctionnelle. A cette fin, je tente de comprendre les perceptions de l'impact de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle aux étudiants de la première année à l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg. Par ce titre, je compte connaître l'efficacité de l'enseignement de la grammaire par l'approche fonctionnelle sur la formation des étudiants de la première année. De plus, cette étude répondra aux trois questions principales dans le contexte d'enseignement aux étudiants de français en première année à Pietermaritzburg, qui en même temps guideront les collectes des données :

- i. Comment est-ce que la grammaire est enseignée aux étudiants de la première année ?
- ii. Quelles sont les perceptions des étudiants concernant la grammaire ?
- iii. Quelles sont les effets de l'enseignement de grammaire sur le développement langagier d'étudiants de français de la première année ?

Ayant expliqué que la grammaire est un aspect d'une langue nécessaire dans l'enseignement et l'apprentissage du français parmi les étudiants du niveau débutant, la première question de la recherche vise à connaître la manière dont la grammaire est présentée. Cette question a été posée pour connaître l'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire parmi ces étudiants. Ceci dit, on progresse vers deuxième question qui s'occupe de la perception que les étudiants ont de la grammaire. A ce niveau on compte connaître les expériences des étudiants concernant la grammaire pendant le cours de français. La dernière question de la recherche, qui se focalise sur les effets de la grammaire, cherche à connaître la manière dont la grammaire a mis en valeur les étudiants de première année.

La structure des chapitres

Ce mémoire sera composé de cinq chapitres. Après la partie introductive, le premier chapitre se penche sur la partie théorique en rapport avec la revue de la littérature. Dans ce chapitre l'histoire de l'enseignement de la langue française sera considérée. Il parlera des méthodes employées dans l'enseignement du français à différentes époques en soulignant la façon dont la grammaire est présentée. De plus, il tente de considérer l'approche fonctionnelle dans l'enseignement d'une langue. Il mettra l'accent sur son évolution, ses composantes et ses pratiques. Toujours dans ce chapitre, j'insisterai sur l'importance de la grammaire et sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'approche fonctionnelle, en particulier

dans le contexte français. Je considérerai comment la grammaire peut être utilisée pour atteindre un objectif fonctionnel. Finalement, je parlerai du contexte de cette étude.

Le deuxième chapitre présentera l'étude de cas. Ici, la méthodologie sera présentée et en même temps la méthode d'enquête qui sera employée pour la collecte des données. Je présenterai mon enquête pour mesurer l'impact de l'enseignement de la grammaire sur les études de français parmi les étudiants de la première année à travers des questionnaires et des interviews.

Dans le troisième chapitre, je présenterai les résultats de cette étude. Finalement, je présenterai le bilan dans la conclusion.

CHAPITRE 1

Cadre théorique

Le but de cette section de la recherche est de présenter le cadre théorique de cette étude. La raison pour cela est que la revue de la littérature tente à fournir, à travers des ouvrages déjà rédigés, les bases conceptuelles solides pour mon étude. Par le biais de cette littérature je montrerai l'importance d'enseigner et d'apprendre le français par l'approche fonctionnelle. Pour faire cela, je considérerai les acceptions de la grammaire et l'évolution de l'enseignement de la langue en faisant recours à la manière dont la grammaire est enseignée. En outre, j'analyserai de manière précise la place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Finalement, je ferai recours au débat sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et cela me conduira à l'approche fonctionnelle.

Depuis longtemps, la grammaire occupe une place centrale dans l'enseignement du français et elle joue, plus généralement, un rôle important dans l'apprentissage des langues. Selon López (2004), la grammaire est l'une des branches essentielles qu'un enseignant doit prendre au sérieux. Youssef (2010) mentionne que pour apprendre le français il faut passer par la grammaire. Il affirme aussi que c'est à travers la pratique de la grammaire qu'on parvient à implicitement apprendre les notions grammaticales. Cela veut dire que pour appréhender une nouvelle langue, il est nécessaire de savoir comment cette langue fonctionne et d'après quelles règles (Sua, 2012). Pour renforcer cette idée, Vigner affirme que « toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera aussi capable de produire toutes sortes des phrases » (Vigner, 2004, p. 36). En ajoutant à ce propos, il affirme qu'« on ne peut produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui organisent sa production » (Vigner, 2004, p. 101).

Toutefois le mot « grammaire » semble ambigu en français, et change selon les contextes (Mohammed, n.a). Par exemple, il tient des significations sensiblement variées les unes des autres. Lorsqu'on entend parler de la grammaire, la première prémonition qui vient à l'esprit est les règles et les normes (Mohammed, n.a). En réalité, dans la didactique de langue, la grammaire dispose de plusieurs interprétations ; ce qui nous donne plusieurs définitions de la grammaire en fonction de leur type. Par exemple, on distingue la grammaire linguistique (descriptive) de la grammaire pédagogique (prescriptive). La grammaire pédagogique est divisée en trois, à savoir la grammaire d'apprentissage, la grammaire d'enseignement et celle

de référence. C'est ainsi qu'on admet que le sens de la grammaire d'une certaine façon recouvre plusieurs définitions qui sont en rapport les unes avec les autres (Mohammed, n.a). La description de la grammaire est toujours mue par des considérations épistémologiques, didactiques ou utilitaires (Moirand, Porquier, & Vives, 1989).

1.1 QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE?

La grammaire est définie par Combettes and Lagarde (1982) en tant qu'organisation interne d'une langue. Les règles qui étayent cette organisation déterminent la manière dont la langue fonctionne et la manière dont un locuteur d'une langue comprend et produit des énoncés selon des règles apprises (Combettes & Lagarde 1982). Une seconde définition est souvent utilisée : elle définit la grammaire comme un ensemble qui privilégie l'emploi de l'expression orale et écrite d'une façon correcte (Galatanu, 2010).

Cuq distingue quatre acceptions de grammaire.

[Premièrement] la grammaire est définie en tant que principes ou normes d'organisation propre à une langue intériorisés par ses usagers. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.

[Deuxièmement] la grammaire est définie comme une activité pédagogique dont l'objectif cherche, par l'étude des règles qui caractérisent une langue, à préciser l'art de parler et d'écrire correctement. Il s'agit de la grammaire d'enseignement.

[Troisièmement] la grammaire peut se définir comme une théorie sur le fonctionnement intérieur d'une langue ; ici, l'objet d'observation est composé en fonction des concepts théoriques adoptés. Il s'agit de la grammaire générative, de la grammaire pédagogique et de la grammaire spéculative.

[Quatrièmement] la grammaire peut se définir en tant que connaissances intériorisées de la langue cible qui se construit progressivement par quelqu'un qui l'apprend. Par le terme grammaire interne, les notions de « savoir » et de « savoir-faire », auxquelles les apprenants n'ont pas l'accès direct et qui se définissent en fonction de procédures provisoires ou de règle, sont évoquées. (Cuq, 2003, p. 118)

Selon un structuraliste comme Saussure, la grammaire est principalement considérée comme une composition de règles (Saussure, 1959). Il observe aussi que l'hypothèse a été déjà émise que les règles grammaticales aident les apprenants à comprendre et former des phrases correctes. Selon Chomsky (1968), la grammaire est une organisation de règles variées qui régit une langue. Chomsky, dans son œuvre *Structures Syntaxiques 1968*, mentionne que la langue est un phénomène inné et qu'il existe une *grammaire universelle* qui s'applique à toutes les langues (Juignet, 2010). Il soutient le fait que la capacité langagière des êtres humains possède un fondement biologique animé par la génétique ; il s'agit de la capacité innée même dans l'acquisition des formes de langue.

Ce point de vue s'oppose aux pensées behavioristes comme celle de Skinner qui affirme qu'une langue n'est apprise que par imitation. En faveur de cette notion, Chomsky affirme qu'une partie de la grammaire n'est pas apprise, mais construite de façon spontanée. Donc un locuteur idéal possède ce qu'il appelle « la capacité linguistique » ou « une intuition linguistique » ; tel locuteur a le potentiel de juger la grammaticalité d'une phrase. De plus, contrairement au structuralisme qui perçoit la langue en tant que tendance extérieure et autonome dotée de structures qui lui seraient propre, Chomsky perçoit une langue en tant que phénomène qui possède une capacité ou un potentiel créateur (Juignet, 2010).

La grammaire générative de Chomsky indique qu'il existe des processus génératifs communs à tous les êtres humains. Selon lui, la connaissance d'une langue a un rapport avec la capacité d'accorder aux phrases certaines structures superficielles et des structures profondes et de faire des interprétations sémantiques et phonétiques auprès des structures superficielles et des structures profondes (Juignet, 2010). Donc, d'après Juignet (2010), celui qui connaît une langue possède une grammaire qui produit un ensemble infini de structures internes ou profondes qu'il est capable d'interpréter d'emblée de façon sémantique ou phonétique. De plus, il y a la possibilité de se servir d'un ensemble de règles fini pour produire un nombre infini de phrases à travers un système de combinaisons (Juignet, 2010). Cette idée de Chomsky est évidente parmi les enfants qui entendent de nouvelles phrases ; ils déduisent de ces phrases certaines règles grammaticales limitées qui leur permettent de faire une pléthore de nouvelles phrases qu'ils n'avaient jamais entendues. De cette manière, les enfants savent déjà qu'il existe certains mots utilisés comme des verbes, d'autres employés en tant que noms et qu'il est nécessaire de les mettre dans un certain ordre. Aussi faut-il se rendre compte que cette connaissance ne leur a pas été transmise par les adultes mais elle a été mise en place avant que les enfants aient le pouvoir de parler (Juignet, 2010).

Récemment, des linguistes cognitivistes ont estimé que la grammaire représente surtout des récurrences et des associations statistiquement significatives propres à une langue qui sont traitées par des processus cérébraux (Galatanu, 2010). En outre, toujours selon Galatanu, la grammaire peut se voir en tant que réflexe conditionné ou comme une compétence linguistique ou communicative ou bien cognitiviste par laquelle on parvient à l'appropriation et l'utilisation d'une langue.

En résumé, la grammaire en tant qu'ensemble de règles est liée à la langue en général et elle est susceptible d'être enseignée. Evidemment, son importance ne peut pas s'oublier dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue car selon les définitions ci-dessus, elle touche aussi à l'individualité innée d'une personne.

1.2. ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

1.2.1 La place de la grammaire dans l'enseignement du français

La place accordée à la communication dans l'apprentissage de la grammaire est important mais le besoin d'orienter les apprenants vers les caractéristiques du système de langue est aussi nécessaire ; c'est à partir de ceci que le rôle de la grammaire se manifeste. Cela est renforcé par Vigner :

Dans une approche de type communicatif, la nécessité de devoir échanger est supposée créer un besoin dans l'ordre de la maîtrise de la langue besoin qui rend l'apprenant d'autant plus sensible aux caractéristiques du système de la langue nouvelle (Vigner, 2004, p. 1).

En plus, Vigner affirme que :

On oublie cependant de rappeler que l'acquisition d'une compétence grammaticale de communication ne peut se faire qu'en relation à l'acquisition d'une compétence linguistique (Vigner, 2004, p. 2).

Selon Fougerouse (2001), pour les enseignants, la grammaire fait partie des composantes linguistiques les plus importantes. Bien que la grammaire ait été critiquée et sa place ait failli être réduite énormément par certains chercheurs comme Krashan & Terrell (1983), on constate qu'elle est bien représentée dans les manuels pédagogiques, d'une façon ou d'une

autre (Capré & Fornerod, 2002). Par exemple elle est représentée dans le manuel didactique *Alter Ego* + sous l'appellation « Point de langue ».

A présent, on peut supposer que les quatre habilités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) traditionnelles sont au besoin de la grammaire (Widodo, 2006). A titre d'exemple, dans la compréhension et l'expression orale, la connaissance et la compétence grammaticale aident à reconnaître et exprimer en phrases correctes, sachant que l'apprentissage de la grammaire est considéré comme un moyen nécessaire dans la production d'énoncés corrects (Widodo, 2006). Dans la compréhension écrite et orale aussi bien dans la production orale qu'écrite, la grammaire joue un rôle utile, surtout quand il s'agit de comprendre la corrélation au niveau de la phrase, du paragraphe ainsi que du texte.

Il est nécessaire donc de s'interroger sur les raisons pour lesquelles la grammaire est enseignée et apprise. D'après certains didacticiens la grammaire est apprise pour se familiariser avec le fonctionnement d'une langue (Galatanu, 2010). Pour d'autres, le but est de communiquer aisément ou d'être plus efficace pendant un entretien langagier. Les deux raisons sont aussi importantes mais, à présent, la communication revêt un intérêt spécial parce que la connaissance des règles d'une langue sans son usage n'est pas suffisante. C'est le même cas avec le français : expliquer les règles sans les mettre en pratique serait un obstacle à la communication.

1.2.1.1 Composante grammaticale

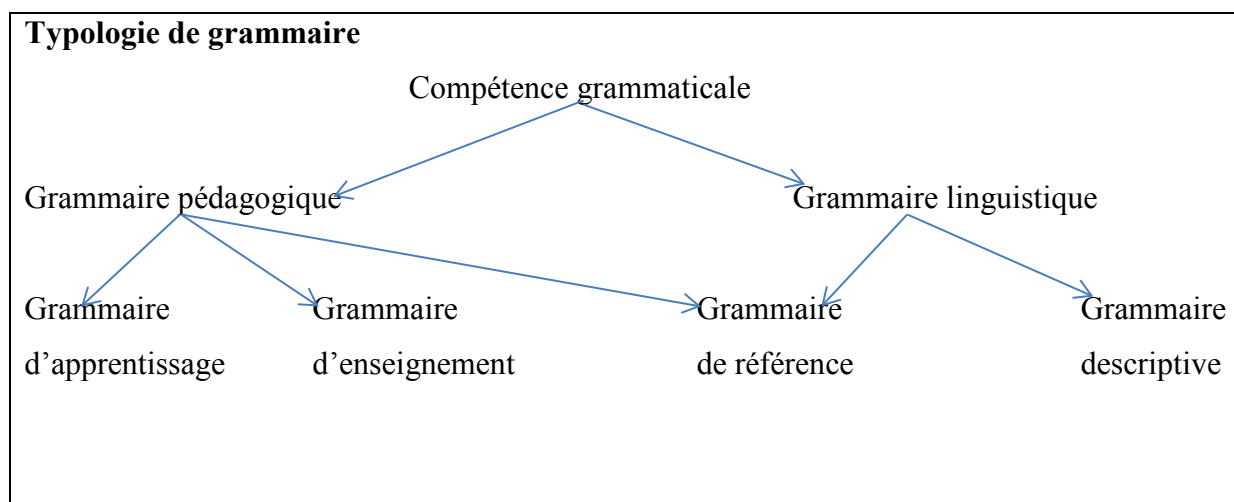
La composante grammaticale fait partie des compétences communicatives. Elle est composée de la connaissance des codes linguistiques comprenant le vocabulaire, les règles de formation des mots, la prononciation et la formation des phrases. Germain & Seguin (1998) décrivent cette composante en tant que composition de règles d'usage et de règles d'emploi.

Par les règles d'usage, ils soulignent qu'il s'agit de la connaissance des règles qui régissent la production des énoncés grammaticalement corrects. Ces règles d'usage prennent en considération des structures grammaticales, des aspects morphologiques et la syntaxe. De leur côté, les règles d'emploi s'appuient sur la connaissance de l'énoncé appropriée aux contextes linguistiques en tenant compte de la situation de communication et la spécificité des locuteurs (Phan, 2002).

1.2.1.2 La grammaire en tant que compétence

Dans la nouvelle perspective de la didactique des langues étrangères, la grammaire revêt un statut de compétence. D'après le CECR, la compétence grammaticale est définie comme « connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser, c'est-à-dire, l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies » (CECR, 2000, p. 89). Donc la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes ; il ne s'agit pas de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.

Germain et Seguin présentent la typologie des grammaires de la façon suivante :



Typologie de grammaire (Adapté de Phan, 2002, p. 123)

La grammaire pédagogique s'appuie sur la description des règles de grammaire qui facilite l'apprentissage d'une langue par l'apprenant et qui aide un enseignant à expliquer l'usage ainsi que le fonctionnement de la langue analysée (Mohammed, n.a). C'est ainsi qu'on suppose que la grammaire pédagogique symbolise la mise en pratique par les didacticiens ; cela est faite en se penchant sur la grammaire linguistique. Dans la grammaire pédagogique, il s'agit d'un programme de la grammaire qui s'adresse aux enseignants (grammaire d'enseignement) ou d'un ouvrage de référence ou manuel (grammaire d'apprentissage) spécialement destinées aux apprenants (Mohammed, n.a) . Selon ce genre de grammaire,

l'importance particulière est mise sur les situations réelles interpersonnelles et sur le mode d'utilisation d'une langue.

La grammaire d'enseignement se focalise sur les programmes grammaticaux ; elle est destinée essentiellement aux enseignants. La présentation de telle grammaire est toujours sous forme de propositions et de suggestions pédagogiques qui permettent aux enseignants à avoir une certaine suite logique dans l'enseignement de la langue. Du reste, il convient de savoir que les apprenants ne peuvent pas utiliser la grammaire d'enseignement indépendamment parce qu'ils auront besoin d'explications de la part des enseignants, surtout sur le fonctionnement des règles grammaticales (Mohammed, n.a).

De son côté, *la grammaire d'apprentissage* se présente sous forme de nombreux manuels fournis aux élèves. La différence entre la grammaire d'enseignement et la grammaire d'apprentissage est que la première est destinée à l'usage de l'enseignant tandis que l'autre est destinée à l'usage direct par les apprenants.

La grammaire de référence est vue en tant qu'ouvrage de base qui cherche à présenter la grammaire d'une langue soit de façon prescriptive ou de façon descriptive. Par la manière prescriptive on parle du processus de mettre en application les règles grammaticales observées dans la grammaire linguistique qui est aussi la grammaire descriptive parce qu'elle observe les principes qui étayent l'emploi des mots et des phrases. Ce genre de grammaire aide à contrôler la sélection et la construction grammaticale pour s'exprimer clairement. Cela permet aussi de modifier la formation syntaxique d'un message en fonction du destinataire.

La grammaire linguistique, pour sa part, cherche à décrire et puis à expliquer la connaissance grammaticale sans faire aucun lien au contexte réel où la langue est utilisée. Il ne met pas en considération le contexte d'usage. Beacco mentionnent que :

Par grammaire, on désigne souvent les études scientifiques produite dans l'espace de la recherche (universitaire, le plus souvent) qui ont pour projet de proposer des descriptions et des principes des fonctionnements du langage et des langues : ce sont des constructions théoriques, qui ne se bornent pas à enregistrer la réalité langagière, mais qui en proposent une représentation épistémologique contrôlée.
(Beacco, 2010a, p. 15)

Dans cette étude, il ne sera pas question de la grammaire linguistique car la considération actuelle de la grammaire ne se repose plus sur une conception abstraite. Par conséquent, la

classe de français ne doit pas se transformer en classe où la préoccupation de l'enseignant ne se focalise que sur l'enseignement de la grammaire. En mettant un accent sur cela, Phan (2002) mentionne que l'objectif d'enseigner la grammaire ne doit pas se pencher sur l'apprentissage des règles mais pour avoir une compétence grammaticale qui aide à communiquer. Vigner affirme que :

De manière générale celui ou celle qui se rend en classe de langue ne le fait pas pour assister à des leçons de grammaire ou devenir grammairiens, il ou elle le fait pour apprendre à faire l'usage du français... (Vigner, 2004, p. 17)

1.2.2 Traitement de la grammaire dans la classe de français langue étrangère

La maîtrise de la langue est généralement en rapport avec la notion de grammaire (Vigner, 2004). Il existe des notions qui étayent la didactique de français langue étrangère. A cette fin, il convient, tout d'abord, de prendre en considération les notions grammaticales suivantes :

1.2.2.1 Grammaire active / Grammaire passive

La grammaire active est autrement connue, selon Bertocchini, Costanzo, and Puren (1998), comme la « grammaire de production » ; celle-ci comprend l'ensemble des règles linguistiques à un niveau de compétence active (ÖzçelİK, 2012; Tanriverdieva, 2002). Elle se manifeste dans la capacité de l'apprenant à remployer des éléments linguistiques culturels spécifiquement pour sa propre expression. De l'autre côté, la grammaire passive est connue comme « la grammaire de reconnaissance ». Elle comprend toutes les règles linguistiques maîtrisées par les apprenants à un niveau de reconnaissance (ÖzçelİK, 2012; Tanriverdieva, 2002).

1.2.2.2 Grammaire contextualisée / Grammaire décontextualisée

La grammaire contextualisée est enseignée non pas avec des exercices artificiels composés de phrases isolées mais dans un contexte où la communication est favorisée (Tanriverdieva, 2002). De l'autre côté, la grammaire décontextualisée est enseignée en dehors du contexte communicatif, surtout dans des exercices artificiels qui se composent de phrases isolées (ÖzçelİK, 2012).

1.2.2.3 Grammaire déductive / Grammaire inductive

La grammaire déductive est une dérivative du raisonnement déductif ; par cela les règles, les concepts et les théories sont présentés avant la mise en pratique. Ainsi, l'enseignant enseigne les règles grammaticales suivies par des exemples. La grammaire inductive se penche sur la découverte par les apprenants des règles qui régissent une phrase à travers une série de phrases.

1.2.2.4 Grammaire explicite et implicite grammaire

D'après Ellis (2004), la grammaire explicite est la manière dont la langue peut être utilisée. Celle-ci, appelée également grammaire « franche », est fondée sur l'explication des règles ou sur la connaissance consciente d'une règle grammaticale expliquée par un enseignant (Mohammed, n.a). Il s'agit de l'enseignement ou de l'apprentissage systématique et ponctuel des éléments grammaticaux d'une langue cible. Cet enseignement ne fournit pas la connaissance métalinguistique qui devrait permettre aux apprenants de fabriquer et de corriger leurs productions étrangères mais il leur permet de se rendre compte des perceptions métalinguistiques qu'ils apprennent consciemment (ÖzçelİK, 2012; Tanriverdieva, 2002).

La grammaire implicite met l'accent sur la connaissance inconsciente et intériorisée de la grammaire qui peut s'apercevoir pendant des exercices spontanés soit à l'écrit ou à l'oral, sans explication d'aucune règle (Brown, 2000). La connaissance implicite est atteinte dans un milieu naturel, sachant qu'une personne comprend et applique les concepts de la grammaire à l'insu de ses règles explicites. Ainsi, la grammaire implicite cherche à donner aux apprenants la maîtrise de la manière dont elle fonctionne. Ainsi la grammaire implicite se focalise-t-elle sur la partie indirecte dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue cible. La grammaire explicite de son côté est-t-elle attentive au métalangage original et simplifié dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère.

1.2.3 Débats sur l'enseignement de la grammaire

Il apparaît que toute la réflexion visée en didactique de grammaire en général se focalise sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi que leur rôle dans le rapport qui existe entre l'enseignant et les apprenants dans la classe de langue (Chiss, 1995). Selon Vigner (2004), l'apprentissage des langues tourne autour de deux approches, à savoir l'approche centrée sur

l'acquisition des formes de langue et celle de l'usage. La première se focalise sur l'enseignement direct de la grammaire qui conduit à l'utilisation de la langue et la deuxième considère la communication en tant qu'atout essentiellement centré sur l'oral qui conduit à la maîtrise de la grammaire.

Ce débat est devenu une source de désaccord parmi les enseignants, ainsi que les chercheurs et les théoriciens langagiers (Vogel & Engelhard Jr, 2011). Depuis quelques décennies, le rôle que la didactique de la grammaire joue dans les langues étrangères a été altéré : d'un point central, elle est devenue négligeable. Toutefois, la pertinence de la grammaire a été retrouvée dans le cadrage communicatif (Vogel & Engelhard Jr, 2011).

Over the past few decades, grammar instruction has moved from a central position in the foreign language classroom to being excluded, and it has now come back to a position of relative importance within the communicative framework of teaching a second language. Although grammar is no longer the primary organizing principal of the language classroom, it remains an integral component of communicative competence. (Celce-Murcia, 1991)

Une des questions qui domine dans la recherche sur l'enseignement français langue étrangère est sur la manière dont la grammaire est présentée (Uysal & Bardakci, 2014).

Récemment, l'enquête autour de la grammaire a été centrée sur « *focus-on-formS* », « *focus-on-meaning* » et « *focus-on-form* » (Uysal & Bardakci, 2014). *Focus-on-meaning* est en opposition avec tous les éléments explicites. Selon *focus-on-meaning*, la grammaire doit être enseignée inconsciemment (Krashan, 2002). En outre, certains pédagogues sont de l'avis que pour que l'enseignement de la grammaire soit effectif, il faut qu'il suive une manière implicite (Mohammed, n.a). D'après les adeptes du traitement implicite, l'accent n'est pas mis sur l'appropriation explicite (Long, 2000, Ellis, 2002, Krashan, 2002, Uysal & Bardakci, 2014). C'est-à-dire, il n'est pas conseillé de perturber l'ambiance naturelle dans laquelle des apprenants s'approprient une langue par des règles (Krashan, 2002).

Selon Krashan, il existe deux manières précises de s'approprier une langue étrangère, à savoir l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition est la connaissance inconsciente, naturelle et orientée vers la signification, surtout lorsque des apprenants sont exposés à des « inputs compréhensibles » (Chapiro, 2004-2005). Cet « input » inclut des activités langagières qui suscitent l'intérêt des apprenants pendant les cours de langue. L'apprentissage, par

opposition, est une connaissance consciente, de façon explicite, basée sur la forme grammaticale à travers l'enseignement des règles. Pour les adeptes de Krashan, l'acquisition occupe un rôle plus important que l'apprentissage parce qu'elle donne la spontanéité et facilite l'expression parmi les apprenants sans qu'ils se soucient des erreurs grammaticales.

Vigner (2004) mentionne que quand il s'agit d'aborder la grammaire d'une perspective implicite, il est nécessaire de s'efforcer de systématiser son usage afin de créer des automatismes langagiers par le vecteur des activités. L'enseignement de la grammaire est cependant effectué à travers des exercices qui ne sont pas directement centrés sur l'enseignement explicite des règles mais de la communication ; ce sont des activités qui aident les apprenants à appréhender les concepts grammaticaux par cœur. A ce niveau, l'enseignement et l'apprentissage sont entrepris d'une manière inductive (Uysal & Bardakci, 2014). Ainsi les apprenants ont le droit de faire recours aux éléments et aux règles grammaticales sans instructions visant spécifiquement des règles grammaticales (Vogel & Engelhard Jr, 2011).

L'abandon de cette approche a été causé par le fait qu'il est difficile pour les apprenants d'appréhender la finalité grammaticale dans des exercices structuraux, car aucun recours n'est fait aux règles qui expliquent la structure grammaticale de façon explicite. Cependant, selon Mohammed, il convient de noter que l'enseignant guide l'apprenant jusqu'à ce qu'il puisse trouver les règles dans les exercices. Un autre échec qui marque l'enseignement implicite de la grammaire est que celui-ci a donné une série d'inputs sans aucune sensibilisation à l'usage correct de la grammaire. Par conséquent, les apprenants sont laissés à commettre des erreurs grammaticales sans aucune correction ; c'est une tendance nuisible à l'apprentissage d'une langue.

Dans l'approche *focus-on-forms* une langue est divisée en éléments grammaticaux enseignés selon un certain ordre explicite. De cette façon, la grammaire est enseignée en suivant ses règles et les erreurs grammaticales sont corrigées. La notion du *focus-on-forms* est soutenue par la connaissance explicite (Uysal & Bardakci, 2014). Cette connaissance est centrée sur l'enseignement des structures langagières. Comme souligne Mohamed, la grammaire explicite s'intéresse à une métalangue de façon originale, simplifiée pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Il est supposé que cette connaissance explicite finira par se transformer en une connaissance implicite (Mohamed & Uysal 2014). Les adeptes de cette notion, en réaction contre les affirmations de Krashan, sont de l'avis qu'enseigner la

grammaire de façon explicite est plus productif que d'être exposé aux inputs. Ils affirment que l'introduction des inputs n'est pas suffisante quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère (Chapiro, 2004-2005). En renforçant encore cette notion de l'enseignement explicite, Long (1983), selon son enquête sur une douzaine d'études de différents auteurs sur l'enseignement explicite, a montré la plus grande efficacité de l'approche explicite comparée à l'approche implicite. Selon ces auteurs :

L'hypothèse a émis que l'instruction explicite est avantageuse pour les enfants, les adultes ainsi que pour tous ceux qui apprennent une langue dans tous niveaux ; soit dans un endroit favorable ou non. (Long, 1983, p. 359).

De plus, il ne faut pas oublier que *focus-on-formS* est enseigné de façon déductive. Ainsi, l'enseignant commence avec la présentation des règles suivie par des exemples. Donc, les apprenants suivent l'ordre planifié par leur professeur pour s'exprimer correctement (Chapiro, 2004-2005).

Néanmoins, *focus-on-formS* a été critiqué pour le fait qu'il ne met pas autant d'accent sur la communication et que l'attention est toujours centrée sur l'enseignant (Uysal & Bardakci, 2014). Ainsi, la grammaire traitée de cette manière pourrait perturber la communication. On admet dès lors que telle notion de la grammaire a la tendance d'entraver l'appropriation d'une langue par les apprenants.

La dernière notion, *focus-on-form*, est celle préconisée par cette recherche. D'après cette notion l'accent est mis sur des activités spécialement planifiées, visant à aider les apprenants de langue à faire des repères à la grammaire à travers des activités communicatives (Ellis, 2001). Cette opinion propose qu'il faut avoir une sensibilisation envers la grammaire pendant une communication ; ainsi les apprenants seront-ils capables d'atteindre aussi bien la compétence grammaticale que celle de communication dans la langue cible (Uysal & Bardakci, 2014). Comme indiqué par Vigner :

L'importance revêtue par la maîtrise des formes de la langue, dans l'accès au système doit être soulignée pour l'élève, maîtrise qui seule lui permette d'exprimer un sens en attente. (Vigner, 2004, p 2)

L'efficacité de *focus-on-form* a été attestée par beaucoup de chercheurs (Adair-Hauck & Donato, 2002; Ellis, 2002; Uysal & Bardakci, 2014; Vogel & Engelhard Jr, 2011). Dans cette optique, Rutherford (1987) affirme que grâce au *focus-on-form* l'appropriation d'une langue

ou son acquisition seront valorisées. Cette notion a été renforcée dans une recherche centrée sur un programme d'immersion française avec certains élèves au Canada. D'après cette recherche, le recours fait à la grammaire pendant la communication a des implications durables quand il s'agit de l'acquisition du français, par rapport à celui de *focus-on-meaning* qui est principalement basé sur la connaissance implicite (Harley, 1998; Wright, 1996).

Par exemple, Courtillon (2001) observe que des apprenants anglophones ne s'habituent pas aux partitifs français et il sera difficile de supposer qu'ils parviendront à communiquer bien en français sans leur faire comprendre la grammaire. Comment un anglophone peut-il utiliser sans se tromper l'expression comme « J'aime le pain » et « J'ai du pain » parce que selon sa langue ni le « partitif » ni le « défini générique » ne sont marqués grammaticalement (Courtillon, 2001) ? Les enseignants doivent assurer que l'enseignement de la grammaire est visé à l'usage pratique ou fonctionnel à travers des énoncés corrects. L'évaluation dans *focus-on-form* se fait de manière pratique en engageant les apprenants dans une communication authentique (Poole, 2005).

Ayant vu les deux approches utilisées dans l'enseignement de la grammaire, l'on peut admettre leur importance. Le caractère implicite ainsi qu'explicite dans l'enseignement de la grammaire sont dignes de considération à mon opinion. C'est la raison pour laquelle je soutiens une approche qui inclut les deux approches, à savoir l'implicite et l'explicite. Dans ce cas, il s'agit de *focus-on-form*. Par cette approche, le recours est fait aux règles grammaticales pendant les activités communicatives ainsi que les entretiens communicatifs. *Focus-on-form* s'avérerait difficile sans considérer une méthodologie plus pratique qui peut l'adapter. C'est ainsi que je propose la méthodologie fonctionnelle. Avant de plonger dans la conception fonctionnelle de l'apprentissage de français, il faudra tracer à travers l'histoire les manières par lesquelles une langue a été enseignée auparavant.

1.3 L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Depuis longtemps, le cours de langues vise à faire acquérir aux apprenants la maîtrise de la langue (Schlemminger, 1995). La capacité de s'exprimer oralement, par écrit, la compréhension de la lecture et ce qui est dit dans la langue étrangère font partie des objectifs de l'apprentissage des langues étrangères (Seara, 2001). Ces objectifs d'apprentissage d'une

langue étrangère ont beaucoup changé depuis la méthodologie traditionnelle (Özçelik, 2012). Pour l'ensemble du XIX^{ème} siècle, le but culturel était favorisé. « C'était grâce à ceci qu'une langue étrangère était étudiée pour et par ses proverbes, sa littérature et en général par le biais de la culture » (Seara, 2001, p. 1). Par conséquent, ces connaissances accordaient aux apprenants une capacité et une catégorie sociale supérieure. « Dès 1950, l'objectif pratique a été préféré parce qu'il privilégie l'enseignement d'une façon communicative destinée à engager des conversations parmi les étudiants étrangers ».

Dès le XIX^{ème} siècle jusqu'aujourd'hui méthodologies variées ont apparues Seara observe que « Certaines étaient en rupture avec les méthodologies antérieures et d'autres étaient une adaptation des précédentes en vue des besoins de la société » (Seara, 2001, p. 1). Dans la section suivante je me propose d'expliquer les méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'au présent. En proposant cela, je ferai également recours à la manière dont la grammaire a été présentée dans chaque méthodologie. Les méthodologies sont classées selon leur date d'apparition.

1.3.1 La méthodologie traditionnelle

En guise de l'histoire, « la méthodologie traditionnelle est venue de l'enseignement de latin qui était axé sur la méthode grammaire traduction. Cette méthodologie a été bien connue dans l'enseignement secondaire de français à partir de la seconde moitié du 19^e siècle » (Puren, 1988, p. 23). Selon Stoean (2006, p.1) « Cette appellation de méthode grammaire-traduction a été empruntée en anglo-saxon bien que ses équivalentes puissent se retrouver à la fin du XIX^{ème} siècle ». Cette méthodologie a été appelée la *méthodologie classique* et parfois la *méthodologie bilingue* parce qu'elle demande qu'un locuteur de L2 sache expliquer le fonctionnement interne d'une langue cible et la manière dont elle est traduite.

Cette méthodologie se base sur le fondement théorique d'une langue en rapport avec la culture, l'enseignement et l'apprentissage. Dans la méthodologie traditionnelle, la langue est considérée en tant qu'ensemble de règles perceptibles dans des phrases, qui peut être semblable aux règles de la langue de départ (Stoean, 2006). La forme ainsi que le sens sont considérés importants. C'est la raison pour laquelle la valeur prépondérante a été d'une part donnée à l'enseignement de la morphologie et de la syntaxe et d'autre part aux mots (Stoean, 2006). En effet, la valeur d'une langue parlée était réduite et celle de l'écrite est estimée. De

la même façon, d'apprendre une langue étrangère impliquait l'accès à la culture cible à travers des textes littéraires traduits.

Seara remarque que « Cette méthodologie utilisait de manière systématique le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases en tant que technique d'apprentissage d'une langue » (Seara, 2001, p. 2). La grammaire était traitée de façon déductive, à savoir les règles étaient présentées en premier lieu et puis on les mettait en pratique en formant de phrases (Özçelîk, 2012). C'est à cette époque que l'utilisation d'une métalangue grammaticale dans l'enseignement des langues a été reconnue ; ceci est toujours perceptible aujourd'hui. Il est constaté qu'au XIX^{ème} siècle, la méthodologie a évolué par l'arrivée de la nouvelle version-grammaire qui s'est composée du découpage des parties d'un texte dans la langue étrangère et de les traduire mot à mot en langue maternelle. Cette traduction est le commencement d'une étude théorique de la grammaire (Seara, 2001). Donc, dans cette méthodologie, les points grammaticaux ont été considérés d'après leur apparition dans les textes de base.

D'après Puren, l'instruction de l'Education Nationale de 1840 a donné des explications spécifiques quand il s'agit de la méthodologie traditionnelle et de sa mise en pratique en classe de langue étrangère aux lycées à l'époque. Par exemple elle remarque que :

La première année sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en version et en thèmes où sera ménagée l'application des dernières leçons. Pour la prononciation, après avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (Puren, 2004, p. 6)

L'on peut déduire que la manière dont la grammaire est présentée dans cette méthodologie demande que chacun des élèves mémorisent-ils la grammaire par cœur ; ainsi ils seront capable de la mettre en pratique en écrite et en orale. Seara mentionne que « Dans la méthodologie traditionnelle, le professeur n'avait pas besoin de manuel. En effet, il pouvait choisir les textes en fonction de leur valeur littéraire sans prendre en considération les défis grammaticaux et lexicaux » (Seara, 2001, p.3). Elle remarque encore que « Dans ce cas, il n'y avait aucun schéma de classe et les activités de la classe étaient juxtaposées dans un ordre aléatoire ».

En outre dans cette méthodologie l'enseignant occupait une place d'autorité qui lui permettait de diriger les activités de la classe en choisissant les textes, en préparant les activités de classe, en posant des questions et en corrigeant les réponses. Le langage employé pendant le cours était la langue maternelle et l'interaction dans la classe était uniquement faite par l'enseignant vers les apprenants. En fait, l'erreur n'était pas admise parce qu'elle était considérée comme un échec (Engelen, 2008). « De plus, le vocabulaire était enseigné à travers des mots listés qui étaient présentés sans contexte et qui demandait que l'apprenant les apprenne par cœur » (Seara, 2001, p.3). Il faut aussi rappeler que la méthodologie traditionnelle permettait aux apprenants d'imiter l'enseignant et il n'y avait aucune créativité de la part des apprenants.

Dans le contexte de la grammaire, la conception de la langue était réduite à l'enseignement explicite (Stoian, 2006): Au début du cours, l'enseignant énonçait et expliquait les règles grammaticales sur un point donné et les élèves les appliquaient dans des exercices de thème et de version. La traduction est ainsi systématiquement utilisée en tant que manière d'enseigner ou d'apprendre la langue.

Selon Puren (2004), les leçons étaient présentées suivantes dans les méthodologies traditionnelle :

Leçon 1 : De l'article

Leçon 2 : Du pluriel des substantifs

Leçon 3 : Déclinaison des substantifs

Leçon 4 : Des prépositions

Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)

Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives

Leçon 7 : Des noms propres

Leçon 8 : Le verbe auxiliaire haber (avoir)

(Adapté de Puren, 2004, p. 2)

La méthode s'est transformée progressivement et a conduit à l'avènement de la méthode directe. Selon (Besse, 1980), l'efficacité de la méthodologie traditionnelle a provoqué des soucis parce qu'elle limite la compétence grammaticale des apprenants ; les phrases destinées pour l'apprentissage étaient toujours artificielles.

1.3.2 Méthodologie directe

Autrement appelée méthodologie par le lexique (Puren, 2004), la méthodologie directe est vue historiquement en tant que première méthodologie centrée sur l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle a apparu d'abord en 1960 (De Valette, Marc, *La Méthodologie Directe pour L'enseignement des Langues Vivantes*), mais elle n'est devenue populaire que plus tard. Cette méthode a été utilisée en Allemagne et en France à partir de la fin des années 1960. Elle s'est répandue ensuite aux Etats-Unis.

Le but de cette approche est d'aider les apprenants à « penser en une langue cible », c'est-à-dire la langue étrangère qu'ils apprennent (Özçelîk, 2012). Ici, l'enseignant explique le vocabulaire par un objet ou une image, mais cela ne se traduit pas en langue maternelle. De plus, la langue orale est utilisée sans aucun recours à sa forme écrite (Seara, 2001). « L'importance particulière est accordée à la prononciation et la langue écrite est vue en tant qu'une langue orale *scripturée* » (Seara, 2001, p. 5). Aussi, l'apprentissage du vocabulaire est-il pris plus au sérieux que celui de la grammaire (Özçelîk, 2012). En outre, l'enseignant anime et dirige toutes les activités communicatives en classe en parlant et en mimant. Les règles explicites de la grammaire ne sont pas privilégiées car la formulation des règles reposent sur les perceptions des apprenants (Germain & Seguire 1998). En tout cas, la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. D'abord il y avait une sorte d'observation après que les apprenants ont répété mécaniquement les formes de grammaire (Özçelîk, 2012). Ensuite, les régularités des exercices doivent être assimilées par les apprenants et la comparaison avec la langue maternelle est faite.

Il faut d'abord fournir aux élèves les éléments de la langue, à savoir les mots. Selon Puren (2004, p. 3) « l'unité didactique est assurée par l'unicité du vocabulaire thématique auquel sont empruntés les titres de leçons » comme suit :

Leçon (1) : La salle de classe

Leçon (2) : la cour

Leçon (3) : la maison

Leçon (4) : la place de la vie

Leçon (5) : le bazar

Leçon (6) : le parc de la vie

Leçon (7) : le jardin d'agrément

(Adapté de Puren, 2004, p. 3)

D'après l'instruction du 13 septembre 1890, ce principe direct a été présenté dans la suite en y incluant la place de la grammaire :

La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il puisse aisément replacer devant son imagination... au substantif on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-il pour former des propositions ?, La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne. (Puren, 2004, p. 3)

« Le déclin de la méthodologie directe est lié à des problèmes internes et externes » (Seare, 2001, p.7). Pour le premier cas, il existe beaucoup d'éléments lexicaux et des exigences rigoureuses dans l'emploi de la langue maternelle. Pour le deuxième cas il s'agit du problème qui se manifeste par le refus de la méthodologie qui était imposée aux enseignants à travers une instruction officielle et la demande ambitieuse de cette méthodologie (Seara, 2001).

1.3.3 La méthode active

La méthode active est apparue autour des années 1920 et a été pratiquée jusqu'aux années 1960 d'une façon générale dans l'enseignement scolaire, surtout avec les langues vivantes étrangères. On l'appelle aussi « méthodologie éclectique » ou « méthodologie mixte » (Seara, 2001). « La réticence à donner un nom à cette méthodologie montre la volonté d'éclectisme de l'époque qui se manifeste dans le refus d'accepter une méthodologie unique » (Seara, 2001, p. 7). « Certains l'appellent la méthodologie de la synthèse en insistant sur le fait qu'elle signifie une solution ou un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle » (Seara, 2001, p. 7). L'accent est mis sur le but culturel de l'enseignement d'une langue. Schlemminger observe qu'

il s'agit d'une adaptation au second cycle. Par ailleurs, il y a le souci de rapprocher l'enseignement des langues davantage de la matrice de l'enseignement secondaire et de ce qui est élaboré au niveau méthodologique dans les autres matières (Schlemminger, 1995, p. 4).

Des chercheurs cherchent à mettre en place une stabilité entre les buts formatifs, culturels et linguistiques. Dans cette méthodologie une priorité a été donnée à l'écrit, à savoir « le texte écrit, les exercices écrits, » etc. et la traduction. En effet, les activités orales sont défavorisées. Dans l'enseignement, recours est fait aussi aux textes de base retirés du langage écrit. On observe également que :

Même si la méthodologie active poursuit la voie tracée par la méthodologie directe – les techniques et procédés d'enseignement se ressemblent, l'unité pédagogique se situe toujours autour du texte - la rupture est néanmoins manifeste : le texte n'est plus l'aboutissement de la "leçon de mots", mais le point de départ des apprentissages (Schlemminger, 1995, p. 4).

Quand il s'agit de l'instruction orale de la classe, l'accent est souvent mis sur des réponses faites et la correction linguistique. Cette méthodologie utilisait une approche cohérente et la lecture ainsi que les techniques de la composition favorisaient l'instruction explicite. On ne utilisait plus « l'image traduction » ni « support de répétition phonétique » mais le support iconographique est employé parce qu'il expliquait les réalités de bases (Schlemminger, 1995). Ce support iconographique employé pour des raisons liées à la compréhension de nouvelles structures présentées par un enseignant qui pouvait provoquer la réutilisation de structures linguistiques. Dans la grammaire, la structure syntaxique a été donnée la valeur prépondérante que la morphologie. En plus les manuels utilisés est différents qui se varient entre les manuels conventionnels occasionnés par la méthodologie grammaire-traduction (traditionnelle) et les manuels actifs qui se basent sur la culture. Les conditions de classe permettaient interaction entre l'enseignant et les apprenants.

Puren remarque que le dossier de la méthodologie active regroupe les documents divers comme :

1^e unité : Les jeunesses

2^e unité : L'Espagne

3^e unité : L'image de l'Espagne

4^e unité : Rendez-vous

5^e unité : Evènement

6^e unité : Le monde

(Adapter de Puren, 2004, p. 4)

En somme, la méthode active a été valorisée dans l'espoir d'adapter les méthodes qui mettent à l'aise les apprenants puisque la motivation de ces élèves est très importante dans le processus d'apprentissage (Seara, 2001). Néanmoins à partir de la fin des années 1960, il y a eu une rupture avec la méthodologie active, qui a préconisé l'introduction de la méthodologie audio-orale. Celle-ci sera plus pratique parce qu'elle se sert de nouveaux outils pédagogiques.

1.3.4 La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-oral s'est apparue entre les années 1940 et dans la moitié des années 1960. L'avènement de la méthodologie audio-orale est lié historiquement à deux phénomènes. Premièrement, il s'agit d'un phénomène lié à la militaire surtout lorsque la flotte américaine de pacifique a été détruit par les japonais. Le deuxième phénomène est liée au lancement de sputnik pas les Russes en 1957. Par conséquent, dans le but d'établir des agents secrets qui seront chargé de services secrets, les linguistes ont été consultées pour aider les militaires avec une méthodologie productive d'apprendre des langues (<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>).

Cette méthodologie doit son succès à Bloomfield. Bien que cette méthode n'ait duré que deux ans, elle a inspiré un intérêt dans le milieu scolaire. « La méthodologie audio-orale consiste d'un mélange de la linguistique structuraliste et du béhaviorisme ; cela a énormément influencé l'enseignement de la grammaire à travers *pattern drill* » (Seara, 2001, p. 9). Selon Roulet (1976) p. 35) : « Dans cette méthodologie, la grammaire n'était plus considérée comme un ensemble de règles comme il y en a dans l'approche traditionnelle. La grammaire est vue en tant que listes de structures ». Ainsi les règles de la grammaire sont pratiquées structurellement en focalisant sur la syntaxe.

Par ailleurs, la méthodologie audio-orale s'appuie sur les œuvres d'analyse distributionnelle des adeptes de Bloomfield. La langue est perçue en deux axes, à savoir l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique (Seara, 2001). Cette analyse donne des explications sur les exercices structuraux (*pattern drills, tables de substitution, tables de transformation*) qui sont proposés aux élèves dans lesquels ils doivent remplacer l'unité d'une phrase ou transformer cette unité d'une phrase par une autre. Dans cette méthodologie, c'est grâce aux exercices de « répétition » ou d' « imitation » qu'un apprenant pourra mettre en œuvre sa structure.

De plus, la méthodologie audio-orale s'appuie aussi sur la psychologie behavioriste. Dans ce cas, le langage est conçu en tant que « comportement humain » et le « réflexe conditionné » devient son schéma de base ; ce qui est appelé « stimulus-réponse-renforcement ». « Les réponses déclenchées par le stimulus sont considérées comme des acquis définitifs » (Seara, 2001, p. 9). C'est la raison pour laquelle le laboratoire de langues encourage la répétition intensive car elle aide la mémorisation et ainsi l'automatisation des structures d'une langue (Seara, 2001).

L'objectif primordial de cette méthodologie était d'aider les apprenants à communiquer en langue cible ; ainsi la priorité est donnée à l'oral. La langue est conçue comme une combinaison d' « habitudes et d'automatismes linguistiques » qui demandent que les formes linguistiques soient apprises de façon instinctive. Encore dans cette méthodologie, l'universalité du langage n'est pas acceptable parce que chaque langue a son propre système « phonologique », « morphologique » et « syntaxique » (Seara, 2001). Le niveau sémantique n'est pas pris en considération. C'est pourquoi le vocabulaire reçoit une priorité minimale en comparaison aux structures syntaxiques. À un autre niveau, la culture linguistique de la langue maternelle est aperçue comme intrusion pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pour éviter ces interférences qu'il était conseillé de se servir de la langue cible, même en classe de langue (Seara, 2001).

Cependant, cette méthodologie a subi une critique car il est difficile de transférer ce que les apprenants ont appris hors du contexte de la classe. Il est aussi découvert que la fiabilité de cette méthodologie est réduite au niveau élémentaire (Seara, 2001). Dans le même ordre d'idée, le désir pour les exercices structuraux était trompeuse parce que les exercices perturbaient et démoralisaient les apprenants (Seara, 2001).

Dès le début des années 1960, une importance spéciale a été attribuée par la linguistique à la didactique du français langue étrangère. C'est ainsi que l'expression « linguistique appliquée » se transformait en « pédagogie des langues ». Cela montrait son influence sur la didactique des langues en France. Bien que la méthodologie audio-orale et à la linguistique appliquée soient considérablement copieux dans les discours didactiques de cette époque, la méthodologie audio-orale n'a pas eu beaucoup d'influence en France car il n'y avait aucune publication sur les cours audio-oraux, ni sur l'enseignement de français langue étrangère.

1.3.5 La méthodologie situationnelle anglaise

La méthodologie situationnelle anglaise a eu son origine parmi les représentants de la linguistique appliquée en Grande Bretagne en 1920-1930 en quête de donner les fondements scientifiques d'une approche orale qui ne se repose sur aucune intuition comme c'est le cas dans la méthodologie directe (Seara, 2001). Cette méthodologie met l'accent sur le principe qui favorise le choix et l'organisation de la composante linguistique à enseigner. Cette méthode est appelée, durant les années cinquante, méthode orale britannique.

La méthodologie situationnelle anglaise s'appuie sur la présentation et la pratique des structures syntaxiques dans un contexte situationnel. A cet effet, la structure d'une langue est mise dans une situation où elle est supposée être utilisée. Cette théorie, étant influencée par la pensée behavioriste, admet que l'apprentissage devrait être vu en trois dimensions, à savoir la réception de la connaissance, la fixation de cette connaissance dans la mémoire à travers la répétition et, enfin, l'utilisation de la connaissance dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habilité personnelle. Il est donc nécessaire de créer des automatismes qui aideront les apprenants à parvenir à donner des réponses dans une langue étrangère, sans penser aux structures apprises dans telle langue.

Dans la présentation de la leçon, l'enseignant contrôle tous les événements de la classe mais au cours de la leçon, il laisse l'initiative aux élèves de parler. Aussi, l'aspect visuel est important ; des images et des *flashcards* sont utilisées. Pour le vocabulaire, il est toujours choisi en fonction de sa fréquence et de la structure grammaticale mise au tableau, similaire aux tableaux structuraux des méthodes audio-orales.

1.3.6 La méthodologie audio-visuelle

Depuis la deuxième guerre mondiale, l'influence de l'anglais en tant que langue de communication est perceptible au niveau planétaire alors que celle de français semble diminuer. A ce moment-là, la France voulait renforcer sa présence dans ses anciennes colonies, rétablir son prestige dans le monde et se battre contre la domination de l'anglais. C'est ainsi que l'enseignement du français langue étrangère est devenu une priorité. C'est pour cette raison qu'une commission appelée *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* (CREDIF) a été mise sur pied. Cette commission a introduit la notion de « français élémentaire ». La notion du « Français élémentaire » a été conçue pour une amélioration grammaticale et lexicale élaborée à travers l'analyse de la langue parlée. Le

français élémentaire est vu en tant que base indispensable et en tant que première étape dans l'apprentissage du français langue étrangère parmi les élèves dans une situation scolaire. Il cherche à proposer aux élèves une acquisition continue et raisonnable qui les aidera à mieux utiliser le français. Mais le français fondamental a aussi subi des critiques, surtout en ce qui concerne l'aspect linguistique ; en premier lieu, il est opposé au statut de la langue française et d'autre part, il doit être mis à jour car les dialogues présentés ne sont pas tout à fait vraisemblables. En outre, il doit se rendre compte des besoins langagiers de ses élèves et de la motivation de la société. Ainsi pour Seara :

Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un Niveau Seuil. (Seara, 2001, p. 11)

Par conséquent, la formulation théorique de la méthode structuro-globale audio-visuelle a été introduite par Guberina de l'université de Zagreb pendant des années 1950. C'est dans les années 1960 qu'apparaît la méthodologie audio-visuelle en France et le premier ouvrage de cette méthodologie était intitulé *Voix et images de France*. Cette méthodologie a été construite autour de l'utilisation de l'image et du son. L'enregistrement magnétique est devenu une partie constitutive du support sonore et le support visuel a été réalisé à travers des images ou des vues fixes. Cette méthodologie soutient la séquence d'utilisation des images, surtout l'image transcodage (qui explique des énoncés en rendant clair son contenu sémantique) ou l'image situationnelle (qui explique le contexte d'énonciation et des éléments non-linguistiques comme des attitudes, des gestes, des rapports affectifs, etc.).

De plus, dans cette méthodologie l'accent n'est pas mis sur la grammaire qui est plutôt intégrée dans la communication. Özçelîk (2012) remarque qu'il n'est pas question de la maîtrise grammaticale ; l'atout c'est le vouloir et le pouvoir de communiquer dans la langue cible.

Finalement, la méthodologie a été critiquée pour le faible investissement qu'elle demande de ceux qui la pratiquent. C'est ainsi que l'approche audio-visuelle est entrée en déclin ; toutefois l'approche communicative est apparue et elle favorise la communication et ce que l'on peut réaliser avec la langue.

1.4 L'APPROCHE FONCTIONNELLE

Avant de me lancer dans le concept de l'approche fonctionnelle, je considère nécessaire de prendre compte de l'approche communicative dont elle est issue. L'approche communicative est née à la fin des années 1960 et au début des années 1970 en France, en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est apparue lorsque l'approche situationnelle a été mise en interrogation et lorsque la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky était en vogue (Mpanzu, 2011). Bien que Chomsky ait critiqué l'approche audio-orale et situationnelle, il n'était pas le fondateur de l'approche communicative. Au contraire, c'est la constellation de recherches et le désir pour des besoins linguistiques qui l'ont mise au monde (Mpanzu, 2011). Cette approche propose une nouvelle acception de l'apprentissage : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Bertocchini, P. et al 1998. p. 372).

Par ailleurs dans cette approche la langue est perçue comme un instrument d'interaction sociale ou de communication (Seara, 2001). Cette approche considère aussi la dimension linguistique en tant que partie intégrale du savoir-faire. Cependant, elle ne se contente pas de connaître les règles grammaticales, mais elle s'intéresse plutôt à l'emploi de la grammaire pour atteindre le but communicatif dans la langue étrangère. Germain affirme que :

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. (Germain, 1993, p. 203).

En outre, selon Richards (2006), l'approche communicative est ancrée sur quatre composantes de l'apprentissage, à savoir connaître le but des apprenants ; la manière dont l'apprenant apprend une langue ; les activités qui suscitent le processus de l'apprentissage et le rôle de l'enseignant et des apprenants dans la classe.

L'authenticité est d'une grande importance en considérant le fait que l'apprentissage se situe dans le cadrage pragmatique, bien qu'il se passe dans l'espace limité de la classe (Sambou, 2012). En outre, l'attention est centrée vers les apprenants en tant qu'objets sur lesquels

l'apprentissage est centré. Ainsi l'enseignant prend compte le comportement des apprenants dans la quête d'acquérir une langue (Sambou, 2012).

L'approche fonctionnelle, dérivée de l'approche communicative, se focalise sur l'appropriation d'aptitudes pragmatiques très précises. Dans cette perspective, il s'agit d'un phénomène social. Cela implique que l'accent ne soit pas mis spécifiquement sur la langue mais sur l'intention spécifique de la langue. Par conséquent, le programme est planifié de façon que l'accent n'ait pas été mis uniquement sur les apprenants mais sur les aptitudes que les apprenants désirent acquérir comme compétence fonctionnelle. D'après Wilkins :

Language always occurs in a social context, which suggests that it is possible for people to concentrate learning upon the forms of language that are most appropriate to their needs. This creates the possibility of a learner-based syllabus to replace the subject-based grammatical syllabus. (Wilkins, 1974, p. 82)

Par ailleurs, selon Rézeau (2001) l'approche fonctionnelle et l'approche communicative se complètent. Rézeau affirme qu'« alors que l'enseignement fonctionnel a opéré un renversement didactique, [...] l'approche communicative opère un renversement pédagogique » (Rézeau, 1997, p. 161). Pour le renversement didactique de la part de l'approche fonctionnelle, on parle de la manière dont la « stratégie synthétique » a été défavorisée en faveur de la « stratégie analytique ». Du côté de la stratégie synthétique, il s'agit de la caractéristique de la méthodologie traditionnelle qui se penche sur deux opérations didactiques, à savoir la sélection des éléments d'une langue de façon descriptive et la mise en progression de ces éléments ; cela va du plus simple au plus complexe (Springer, 1996). Ensuite, la stratégie analytique vise à connaître les besoins des apprenants. Cette stratégie cherche, tout d'abord, à identifier les besoins des apprenants, ensuite à désigner un moyen pour aider les apprenants et finalement pour arranger les contenus. Springer observe que :

L'approche fonctionnelle met l'accent sur la définition des buts de l'enseignement et sur la clarification des objectifs de l'apprentissage, c'est-à-dire l'analyse en amont de l'enseignement permettant de préciser le résultat attendu de l'apprentissage. (Springer, 1996, p. 94)

L'approche communicative [...] peut être considérée comme une refonte pédagogique nécessaire à une mise en cohérence entre les principes didactiques, déterminés par la centration sur l'apprenant, et une nouvelle vision de l'apprentissage. (idem)

Rézeau (2001) mentionne que le renversement pédagogique de la part de l'approche communicative nous fournit avec une nouvelle perception sur l'économie de la communication. Il affirme qu'il est possible de dire que l'union des deux approches, à savoir l'approche fonctionnelle et l'approche communicative, qui sont bâtis sur la nouvelle orientation de l'apprentissage, ont amorcé une transformation susceptible au renouvellement des processus d'enseignement d'une langue.

L'approche fonctionnelle s'appuie sur l'appropriation des aptitudes communicatives. La langue est prise comme un outil pour communiquer dans un contexte spécifique aux apprenants (Sambou, 2012). En effet, les méthodologues sont de l'opinion que l'approche fonctionnelle est utilisée pour ceux qui souhaitent apprendre une langue pour des raisons professionnelles (Sambou, 2012). L'approche communicative se focalise sur les besoins des apprenants en tant qu'acteurs sociaux (Sambou, 2012). Cela nous permet de considérer l'acquisition d'une langue comme moyen d'intégration sociale et comme un outil pour comprendre et exprimer tout ce qui se passe dans nos vies quotidiennes. Par conséquent, comme signalé au-dessus, l'appropriation d'une langue ne s'appuie pas seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur les aspects sociaux, culturels et psychologiques qui régissent la communication (Sambou, 2012). En fait, les matériels didactiques doivent être considérés en tant qu'outils situés dans un contexte social.

1.4.1 Naissance

Un linguiste britannique, John Wilkins, a publié un document en 1972 qui a provoqué un changement radical dans la manière traditionnelle dont la grammaire est traitée. Ce document a été suivi par son ouvrage appelé *Notional syllabus* en 1976 qui montre qu'une langue peut être classifiée selon « une notion » ou « une fonction ». C'était ce travail qui a inspiré le CECR à élaborer l'approche communicative, en présentant ce qu'il nomme le « niveau-seuil » (Sambou, 2012). D'après ces auteurs, la langue est conçue comme instrument de communication. A présent l'orientation communicative est répandue dans l'enseignement de la langue étrangère et seconde. Dans cette nouvelle démarche, la valeur communicative est prépondérante.

D'après Boyer (1983) le mot « fonctionnel » a deux significations. La première vient de la pédagogie fonctionnelle qui préconise que les besoins de l'apprenant au cours de l'apprentissage doivent être la première préoccupation d'un enseignant. Ainsi, ils seront bien intégrés dans la société. La seconde signification s'appuie sur un autre sens du mot fonctionnel. Dans cette perspective la langue est vue en tant qu'outil de communication qui doit être étudiée dans un milieu adapté qui aidera sa mise en pratique. Ainsi, la fonctionnalité de la langue privilégie son utilisation. Donc, chaque acte de discours est organisé en lien avec sa fonction dans une situation donnée ou particulière (Karshukova, 2004).

1.4.2 Notion et fonction

Comme partiellement signalée ci-dessus, l'approche fonctionnelle englobe deux acceptions qu'il faut mettre en considération à savoir le concept de « notion » et celui de « fonction » (Sambou, 2012). Par la « notion », Finocchiaro and Brumfit (1983) remarquent qu'il s'agit d'éléments grammaticaux qui amènent du sens. Ils peuvent être exprimés par des parties du discours comme le nom, le pronom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, etc. D'après Karshukova (2004) dans Lyons, ces valeurs grammaticales sont autrement appelées « dexis ». Le concept *dexis* se compose de classement grammatical qui se compose des pronoms, des articles, des adjectifs démonstratifs, et les adverbes lesquels joignent les différents aspects des phrases.

Par « dexis » il faut entendre la localisation et l'identification des personnes, objets, processus, évènements et activités dont on parle et auxquels on fait référence par rapport au contexte spatio-temporel créé et maintenu par l'acte d'énonciation...
(Lyons, 1990, pp. 260-261)

Donc, comme Bérard (1991) l'a souligné, une notion peut être un concept ou une idée qui est parfois « spécifique », comme du vocabulaire (le chien, la maison, etc.) ou « général », où il exprime la notion du temps, de la quantité, de l'espace, de l'émotion, etc. Aussi, une notion peut faire recours au temps passé. De cette manière, elle utilise le passé composé par exemple : *la semaine dernière, en 1998*, etc. En somme la « notion » dépend de trois facteurs, à savoir les fonctions (voir ci-dessous), les composantes de la situation et le sujet de discussion (Karshukova, 2004).

De son côté, une fonction met l'accent sur la communication. Elle est utilisée pour atteindre des buts communicatifs spécifiques. Finocchiaro and Brumfit (1983) distinguent cinq

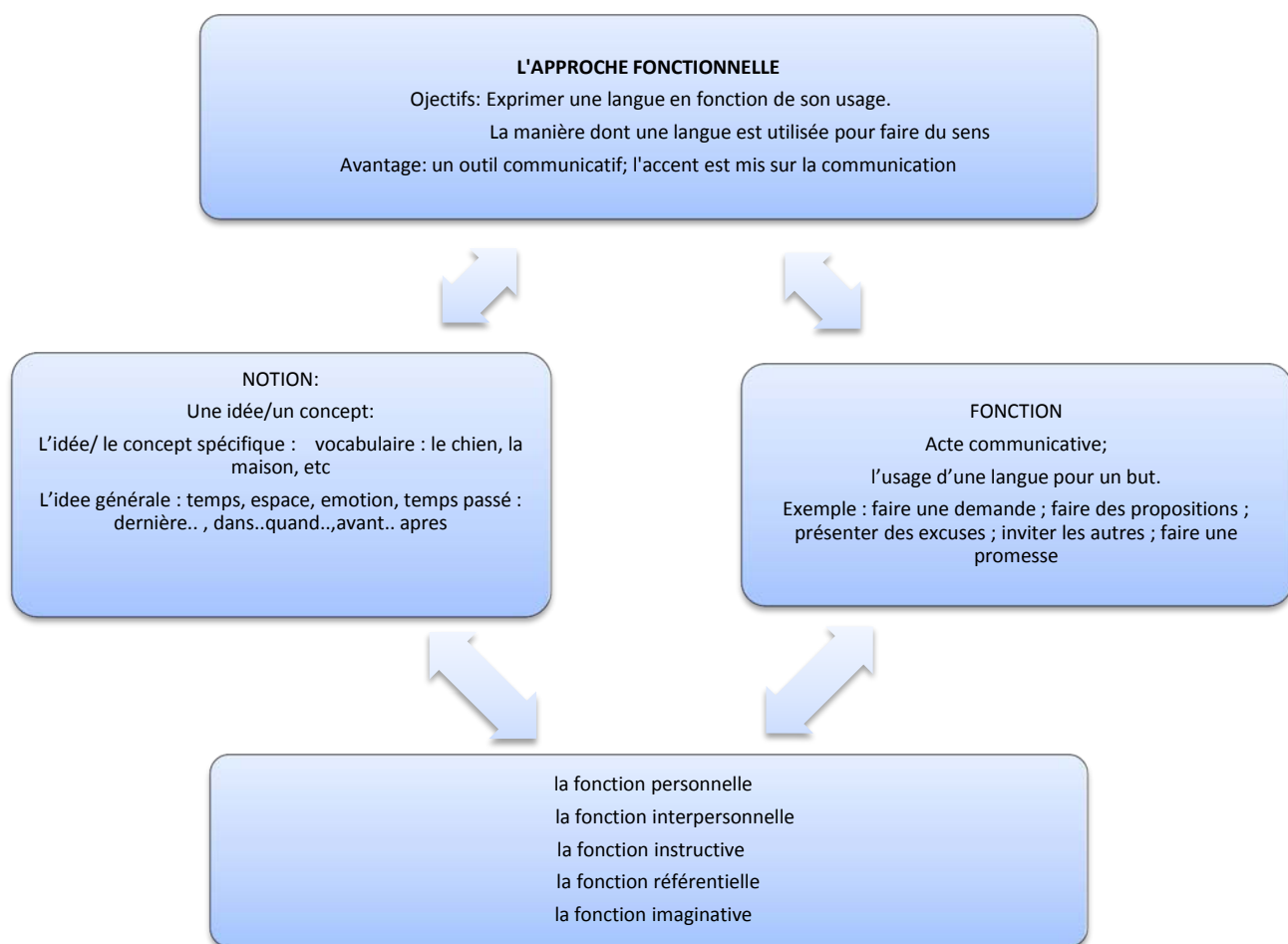
catégories fonctionnelles, à savoir la fonction personnelle, la fonction interpersonnelle, la fonction instructive, la fonction référentielle et la fonction imaginative. Avec la fonction personnelle, l'accent est mis sur la manière dont les apprenants rendent leurs pensées plus claires lorsqu'ils expriment leurs émotions ainsi que leurs avis. A ce niveau il s'agit de la fonction d'exprimer la joie, les goûts et les préférences, l'ennui, le plaisir, etc.

Au niveau de la fonction interpersonnelle, ils s'agit de la manière dont les entretiens entre les gens sont établis et maintenus. De cette façon, l'accent est mis sur la fonction de la salutation, l'identification des gens, la prise de congé, la présentation des autres, l'acceptation et le refus d'un rendez-vous, l'expression de l'accord et du désaccord, etc.

Dans le cas de la fonction instructive, il s'agit de la façon dont les comportements des gens sont affectés surtout en rapport avec l'instruction. L'accent est mis sur la fonction de faire des propositions, avertir, faire une demande, etc.

Au niveau référentiel, il s'agit de la manière dont on parle d'une action, d'un évènement ou bien les gens dans le passé ou l'avenir. A partir d'ici on parle de la capacité de traduire à partir de la langue maternelle à la langue étrangère. A ce niveau le recours est fait à ce qu'un locuteur a déjà intériorisé, par exemple : identifier les objets de la classe, faire le reportage d'un évènement, faire un résumé d'un livre, etc. Le dernier niveau parle de la fonction imaginative qui s'occupe de tout ce qui a rapport aux activités créatives, à savoir composer des vers, écrire des récits ou des pièces de théâtre, etc.

Un résumé de l'approche fonctionnelle



(Source : <http://www2.vobs.at/ludescher/Grammar/functional.htm>)

1.4.3 Approche fonctionnelle et la tâche

Selon Beacco (2010b) une tâche peut être vue comme un terme générique. Il souligne qu'il est possible de distinguer les tâches que les apprenants sont amenés à atteindre ou celles dans lesquelles qu'ils sont impliqués en tant qu'apprenants car ils font tous partie du processus d'apprentissage. Cuq (2003) remarque que le chapitre 7 de CECR est consacré aux rôles des tâches dans l'enseignement général de la langue.

Une tâche est donc un phénomène qui démontre la façon dont une langue est utilisée socialement. Ainsi elle vise à répondre aux besoins langagiers ressentis. Ellis remarque qu'

Une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de « real world activities » et de « real world processes of language use. (Ellis 2003, p. 3 et 10)

Beacco (2010b) affirme que par « tâche » il s'agit d'un sens de *devoir faire*. C'est la raison pour laquelle l'approche fonctionnelle vise à réaliser un objectif centré sur le besoin spécifique des apprenants, toujours en rapport avec une langue étrangère, comme le français dans ce cas.

1.4.4 La grammaire et l'approche fonctionnelle

Les intérêts de ceux qui étudient et utilisent une langue sont toujours centrés sur ce qu'ils peuvent réaliser avec une telle langue, c'est-à-dire comment un sens peut se faire, comment on peut attirer l'attention sur des problèmes ou des besoins. De ce fait, la structure grammaticale n'est qu'un moyen pour atteindre un objectif communicatif. C'est ainsi que la grammaire fonctionnelle a été décrite comme celle qui s'intéresse à l'ensemble des structures langagières et tout ce qui peut être fait avec elles (Cobuild, 1990). Selon moi, il s'agit de « la grammaire du sens ». Ce concept est utilisé par Charaudeau (2001) dans son œuvre *Grammaire du sens et d'expression*. D'après lui, la langue est à la fois sens, expression et communication. Elle n'est pas l'un ou l'autre d'une manière successive mais les trois en même temps. La grammaire du sens selon Courtyllon (2001, p. 2) fait recours à la langue en fonction « des intentions du sujet parlant qui sont susceptibles d'exprimer des enjeux communicatifs qu'ils révèlent des effets de discours produits ».

Toujours d'après Courtyllon, la grammaire du sens est « un mouvement de penser qui doit traiter les faits de langue comme résultant d'intention de communication » Il mentionne aussi que « Décrire ces faits de langues exige alors de partir des notions des sens qui les origines et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer » (Courtyllon, 2001, p. 2).

L'implication de ce genre de grammaire est qu'elle donne des descriptions formelles pour parvenir le plus directement possible aux sens véhiculés par l'ensemble des langues (Courtyllon, 2001). Comme pareillement soulignée dans l'approche fonctionnelle, la langue est vue d'abord en tant qu'instrument de communication et d'interaction sociale. Cela privilégiera l'enseignement de la grammaire selon les principes fonctionnels dans la mesure où le sens prévu sera clair pour aider la compréhension et provoquer l'interaction dans la langue cible. Ici encore, le recours est fait à la communication en se rendant compte de la grammaire : *focus-on-form*. Cette approche considère une communication efficace comme celle qui implique une sorte d'adaptation des formes linguistiques ou grammaticales au contexte communicatif (Mpanzu, 2011). Cela démontre que l'approche fonctionnelle a la tendance aussi de donner une valeur sémantique aux éléments grammaticaux.

1.4.5 La fonction langagière et la sélection grammaticale

On peut permettre aux apprenants de travailler sur les points grammaticaux variés (Phan, 2002). Pour faire cela l'accent est mis sur la fonction d'une langue sans totalement négliger la grammaire qui aidera à réaliser cette fonction. Cependant, la grammaire n'est pas le point de départ mais la fonction, car les formes grammaticales seront d'abord greffées sur les fonctions langagières. Par conséquent, à partir des fonctions d'une langue, des éléments grammaticaux peuvent être choisis pour enseigner un cours de langue en se penchant sur les tâches fonctionnelles comme : « *décrire un objet ou une photographie ; indiquer la route pour donner une direction ; faire le récit d'un évènement ; justifier ses actions* ».

1.4.6 Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'approche fonctionnelle

Le rôle de l'enseignant a considérablement changé quand il s'agit de l'approche fonctionnelle. Il n'occupe plus la place de « maître » de classe qui impose des ordres et détient le savoir ou celui qui n'autorise pas des interventions des « élèves » quand ils ne sont pas interrogés (Mpanzu, 2011). Au contraire, il devient un guide qui limite ses prises de parole dans la classe en suscitant une participation spontanée parmi les apprenants (Mpanzu, 2011).

Pour les « élèves », leur statut change pour devenir des « apprenants » qui sont en charge de leur propre apprentissage de façon autonome. Autrement dit, dans cette approche le cours de langue ne s'appuie ni sur l'enseignant ni sur la langue cible, mais l'effort est centrée sur les besoins langagiers des apprenants dans la langue cible. Cela est fait tout en définissant les contenus et en choisissant des supports pédagogiques nécessaires et adaptables à l'apprenant (Mpanzu, 2011).

1.4.7 L'approche fonctionnelle et parcours interculturelle

L'approche fonctionnelle ne serait pas complète sans mentionner le concept interculturel qui figure dans le CECR par l'expression « socioculturel ». A proprement parler, la connaissance de la culture d'une société ou d'une communauté linguistique fait partie de la connaissance du monde. Il est souligné qu'il faut prendre en compte « le monde d'où vient les apprenants et le monde de la communauté cible » (CECR, 2000, p. 80). Ainsi, la dimension interculturelle est très importante car elle revêt à l'enseignement une fonction plus large en

tenant compte de l'expérience des apprenants. Certes, elle aperçoit l'appropriation d'une langue selon la perspective du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. A travers le « savoir » l'accès est donnée à la compréhension de la culture de langue cible ou étrangère. Le « savoir-être » permet une sorte d'ouverture à la culture de l'autre sous la forme de la comparaison et du contraste à la culture d'origine d'une personne. Avec « le savoir-faire » l'application de ce qui a été appris dans « le savoir » et « savoir-être » aide les apprenants à adapter leur attitude aux situations concrètes de communication ("Langues vivantes étrangères," 2009).

Ayant donné ces bases, il est nécessaire de savoir que l'approche fonctionnelle amène aussi le sens interculturel parce qu'elle vise à connaître les besoins de chacun des élèves. En faisant cela, elle considère la manière plus simple de faire apprendre une langue aux apprenants en recourant à la connaissance interculturelle des apprenants. Dans le cas de l'enseignement de la grammaire, le concept grammatical peut être pris en fonction de ce que les apprenants savent déjà. C'est ainsi que Karshukova (2004) observe que la grammaire et la situation où elle est employée ne peuvent pas être négligées. Par exemple, la formule de politesse utilisée en yorouba (une langue parlée à l'ouest du Nigeria) au niveau du pronom personnel de la deuxième personne singulier et pluriel est la même chose que celui de français à savoir *iwo-tu* et *eyin-vous*. Dans ce cas, il sera facile pour un apprenant d'origine yorouba d'appréhender certains éléments de la politesse enseignés dans la classe de français parce qu'il y a une ressemblance culturelle et linguistique entre les deux langues.

*

* *

Dans cette section, l'accent a été mis sur la grammaire, sa place dans les méthodologies et son enseignement selon l'approche fonctionnelle. Comme signalé dans cette section, l'approche fonctionnelle prend une langue en tant qu'outil communicatif. Ainsi les apprenants sont guidés vers l'usage pratique d'une langue. Aussi, La grammaire est perçue comme un outil communicatif qui aide les apprenants à atteindre certaines aptitudes spécifiques. Dans la section suivante, il sera la question de l'étude de cas.

CHAPITRE 2

L'enquête

Dans le premier chapitre j'ai montré des éléments de la recherche qui a été effectuée dans le domaine de mon étude. Ce chapitre s'occupera de la méthodologie de l'étude. Premièrement, je donne la description du contexte de l'Afrique du Sud, de l'université, des étudiants ainsi que du chercheur et je fais un recours au matériel pédagogique utilisé. Ensuite, je me plongerai dans la méthodologie qui sera employée dans cette étude avant la description du processus selon lequel les données seront collectées. En outre, j'expliquerai les instruments que j'ai employés ainsi que les participants dans mon étude. Aussi, la question de la fiabilité sera considérée. La dernière partie de cette recherche sera centrée sur l'éthique et les défis rencontrés pendant la recherche.

2.1 CONTEXTE

2.1.1 Contexte géographique et historique

Mon intention ici n'est pas de relater une histoire complète de l'Afrique du Sud, mais de tracer le positionnement de l'Afrique du Sud en ce qui concerne la tendance démographique et la situation linguistique.

La République de l'Afrique du Sud est un pays situé à l'extrémité australe du continent africain, à la confluence de l'Océan Atlantique à l'ouest et l'Océan Indien au sud et à l'est. Elle est bordée par la Namibie au nord-ouest, le Zimbabwe et le Botswana au nord, au nord-est se trouvent le Mozambique et le Swaziland. Le royaume du Lesotho est une enclave dans le territoire sud-africain (Underwood, n.a).

Avec une superficie totale de 1 219 912 kilomètres carrés, l'Afrique du Sud compte 51 millions d'habitants d'après le recensement du 2011, dont 51% sont des femmes. L'Afrique du Sud est répartie en neuf provinces : Gauteng, Northern Province, Mpumalanga, North-West, KwaZulu-Natal, Eastern Cape, Western Cape, Northern Cape et Free State. Chacune de ces provinces a sa capitale et son siège administratif. Ses trois villes principales sont Pretoria, Johannesburg et Cape Town. Ces villes sont aussi considérées comme « des capitales » ; la capitale administrative se situe à Pretoria alors que les affaires législatives se déroulent à Cape Town au sud et Johannesburg est la capitale économique. La province la

plus peuplée est le Kwazulu-Natal qui compte 21% de la population totale, suivie par le Gauteng qui compte 20% de la population totale (Stats SA, 2006).

Bien connue à cause des inégalités sociales à l'époque de l'apartheid, l'Afrique du Sud a neuf langues maternelles qui ont été marginalisées. Ce pays avait l'anglais et l'afrikaans comme les deux langues officielles. Néanmoins, suite à la chute de l'apartheid, ces neuf langues officielles supplémentaires ont été adoptées en Afrique du Sud, à savoir le zoulou, le xhosa, le sotho du Nord, le tswana, le sotho, le tsonga, le swazi, le venda et le ndebele. Ces langues ont été revalorisées et elles sont officiellement reconnues au même titre que l'anglais et l'afrikaans. Donc, il existe le besoin d'enseigner à tous les niveaux les neuf langues marginalisées à l'époque de l'apartheid, pour réduire la domination de l'anglais et de l'afrikaans à moindre mesure ; ainsi la promotion du multilinguisme et des valeurs interculturelles seront mis en valeur.

C'est donc la lutte contre l'apartheid et la chute de celui-ci qui ont généré l'idée du plurilinguisme. Celui-ci est différent du multilinguisme qui n'est que la connaissance d'un certain nombre de langues ou bien la situation où certaines langues d'origines différentes coexistent dans un contexte spécifique. Il est possible de parvenir au multilinguisme tout en variant l'offre de langues dans un espace éducatif ou en suscitant les apprenants à apprendre plus d'une langue étrangère, de façon à supprimer la domination de l'anglais. Mais, au-delà, le plurilinguisme selon le CECR (2000) met l'accent sur les expériences graduelles de l'individu dans un milieu naturel s'étendant d'une langue familiale à celle d'un groupe social et ensuite à celle d'autres groupes. A ce niveau, l'individu ne classe plus sa langue et ses cultures dans des compartiments différents, mais comme la compétence communicative à laquelle contribue toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

2.1.2 La politique linguistique

La politique linguistique selon la constitution sud-africaine adoptée en mai 1996, chapitre 1, article 6, reconnaît donc onze langues officielles. Neuf de ces langues appartiennent à la famille des langues bantoues, une famille de langues très large et répandue en Afrique australe (Dalby, 1998). Quatre de ces langues viennent du groupe nguni, à savoir le zoulou, le xhosa, le swazi et le ndebele. Trois appartiennent à la famille des langues sotho : le sotho, le sotho du nord et le tswana, alors que les deux autres sont considérées comme des langues

isolées de la famille tshivenda et xitsonga. Il existe également l'anglais et l'afrikaans, deux langues d'origine germanique.

Pour régler les langues, *The National Curriculum Statement* a été créé afin d'avoir une politique linguistique qui prenne en compte d'autres langues en Afrique du Sud, en considérant les inégalités du passé et en encourageant l'unité dans la diversité dans le but de promouvoir la tolérance au sein de la diversité culturelle (Balladon, 2004).

En outre, il est évident que l'Afrique du Sud est un pays qui accueille des gens d'autres pays. En fait, elle a connu récemment l'afflux d'un grand nombre de personnes d'autres nationalités qui sont arrivées sur son sol (Crush, 2001). Il est donc nécessaire que la politique linguistique en Afrique du Sud élargisse son horizon langagier afin d'embrasser cet influx. Cela nécessitera la connaissance d'une langue étrangère telle que le français pour répondre aux besoins langagiers de ceux qui viennent du côté des pays francophones.

Selon Balladon (2004) la politique linguistique en Afrique du Sud, qu'elle soit au niveau de l'éducation ou non, soutient l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues utilisées dans ce pays en tant que moyens de communication et celles utilisées dans le commerce international de l'Afrique du Sud. C'est pour cette raison qu'une organisation telle que *le Pan-South African Language Board* (PANSALB) a été établie en 1995 pour protéger non pas seulement les onze langues maternelles, mais aussi les langues parlées sur le territoire sud-africain. Cela montre ainsi que les langues sont inscrites au cœur de la reconnaissance des droits des citoyens (Peigne & Balladon, 2010). Les objectifs principaux de la politique linguistique d'après le Ministère de l'éducation de l'Afrique du Sud sont:

To promote and develop all the official languages; to support the teaching and learning of all other languages required by learners or used by communities in South Africa, including languages used for religious purposes, languages which are important for international trade and communication. (Education, 1997, p. 2)

Autrement dit, ces objectifs soutiennent premièrement toutes les langues officielles. Aussi, il encourage l'enseignement et l'apprentissage des autres langues requises par les apprenants ou les langues utilisées par des communautés en Afrique du Sud. Cela comprend toutes les langues au service des activités religieuses et les langues utilisées dans le commerce international comme le français, le mandarin, etc.

Comme c'est le cas en Afrique du Sud, le plurilinguisme est aussi devenu indispensable dans le monde d'aujourd'hui. Comme signalé par le directeur de l'UNESCO à Paris, il a été établi qu'en dehors de l'Europe, il y aura certainement un jour où il sera très important d'apprendre des langues internationales : « la coopération dans le troisième millénaire sera rehaussée et il faudra concilier les impératifs de la préservation de sa propre identité avec ceux de la communication » (cité dans Ortiz de Urbina, 2000, p. 2).

2.1.3 Contexte International

Aujourd'hui, selon Aldon (2010), l'Afrique du Sud a des liens diplomatiques avec 131 des 191 pays du monde. En tant que première puissance économique en Afrique, elle est membre d'organisations renommées à l'échelle planétaire, comme le G20 et l'Organisation Mondiale du Commerce (l'OMC). Il est son intention de siéger de façon permanente au Conseil de Sécurité des Nation-Unis. Au niveau diplomatique, il existe des relations cordiales qui nécessitent de la part de l'Afrique du Sud d'aller plus loin dans l'apprentissage du français. En ce qui concerne le développement récent entre les deux pays (la France et l'Afrique du Sud), pendant une visite spéciale par le Président de la France, François Hollande, le président de la République Sud-Africaine, Jacob Zuma, a affirmé que la visite du Président Hollande a renforcé les rapports qui existent entre les deux pays. « Nous avons renforcé la coopération dans des domaines existants et nos portes sont toujours ouvertes aux aspects nouveaux selon le traité déjà signé », a déclaré le président sud-africain. D'après Jacob Zuma, les rapports qui existent entre les deux pays doivent s'étendre à d'autres domaines, à savoir la science et la technologie, la défense, l'art et la culture (*SAnews.gov.za*, octobre, 2013). Je pense que pour réaliser ces buts de la part du gouvernement de l'Afrique du Sud, il faut qu'il y ait une place pour la langue française.

En outre, considérant la présence des communautés francophones et le nombre d'ambassades francophones représentées en Afrique du Sud et le nombre d'ambassades sud-africaines situées dans des pays francophones, on peut apercevoir l'importance du rapport et des échanges qui existent entre l'Afrique du Sud et le monde francophone. Selon Ortiz de Urbina :

Les langues demeurent le seul outil qui permettent de communiquer, c'est-à-dire de dialoguer de se comprendre. L'implication de cela est que l'anglais ne suffit pas

quand il s'agit de communiquer mais le français sera toujours nécessaire pour faciliter la communication entre ces pays. (Ortiz de Urbina 2000, p. 1)

2.1.4 Le statut de français en milieu sud-africain

La question qu'on se pose maintenant est la suivante : quel est le statut accordé à la langue française en Afrique du Sud ? Évidemment le statut du français ne peut pas se confondre avec celui de l'anglais et de l'afrikaans ni comme langue officielle, ni comme langue seconde, ni même comme langue vernaculaire. Le français est considéré comme une langue étrangère. Aldon remarque que :

La langue française, en tant que langue étrangère, est très importante en Afrique du Sud car elle vise à la politique d'ouverture, l'espace francophone, le contexte multilatéral, la vision langagière et le rôle qu'elle joue dans les organisations internationales. En devenant un symbole d'émancipation dans l'espace politique, l'Afrique du Sud embrasse l'enseignement des langues internationales comme le français. (Aldon, 2010, p. 87)

En revenant sur le statut du français en particulier, sa place dans l'enseignement scolaire et dans l'espace universitaire en Afrique du Sud, la langue française est dans le processus d'acquiescer une nouvelle place. Le français, longuement considéré comme une langue d'outremer, est devenue en Afrique du Sud une langue étrangère et un outil dans la communication avec les voisins francophones après l'ouverture de ses frontières (Aldon, 2010).

Le français est une langue favorite parmi les langues enseignées dans des écoles secondaires en Afrique du Sud et qui n'ont pas de statut officiel. Ce choix du français en Afrique du Sud est perçu comme une sorte d'ouverture vers l'Afrique et les pays francophones. Ainsi les étudiants qui apprennent le français en Afrique du Sud considèrent cette langue comme une révélation qui leur permet d'accéder à la connaissance des autres (Peigne & Balladon, 2010).

De plus, l'apprentissage du français est devenu obligatoire pour les diplomates sud-africains, suite à une décision en 2005 de la ministre des affaires étrangères. C'est ainsi que le pays, depuis 2006, a établi un partenariat avec certains établissements qui peuvent aider les

diplomates à apprendre le français comme l'Alliance Française (AF), l'Ambassade de France, l'Organisation Internationale de la Francophonie et Diplomatie du Ministère Sud-Africain des Relations Internationales et de la Coopération (DIRCO).

De plus, la transformation et la promotion de la langue française en Afrique du Sud sont réalisées par les professeurs qui restent comme des liens primordiaux dans l'enseignement du français (Aldon, 2010). Aussi, ces développements ainsi que la promotion de la langue française en Afrique du Sud passent-ils par un partenariat entre des associations qui régissent ses affaires et qui les représentent dans le cadre académique et professionnelle, comme l'Association des Etudes françaises en Afrique Australe (AFSSA). Finalement, ils passent par la connexion qui existe entre le pays et des partenaires-acteurs qui diffusent la langue française en Afrique du Sud, à savoir les établissements scolaires et les départements de français dans des universités (Aldon, 2010).

Dans le but d'encourager l'apprentissage de la langue française en Afrique du Sud, le gouvernement de la France a signé un accord bilatéral avec le gouvernement sud-africain en 2006 (Aldon, 2010). Ce traité a été rédigé dans l'espoir d'assurer que l'enseignement de français est valorisé. Pour ce faire, la France a alloué à peu près deux millions d'euros pour encourager l'émergence du français en Afrique du Sud, dans l'espoir de :

Former des professionnels dans le cadre langagier, comme les enseignants, les traducteurs, les interprètes et les professionnels au niveau diplomatique, touristique, etc. Créer des dispositifs de formation et de supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés à de nouveaux usages et usagers ; Valoriser la langue en fonction de son rôle, de ses statuts ainsi que des compétences des professeurs de langue et de littérature. De la même manière, il cherche à valoriser les projets de partenariat et de renforcer les aptitudes linguistiques de ceux qui ont choisi d'apprendre le français. (Aldon, 2010, p. 99)

2.1.5 Contexte de l'Université de KwaZulu-Natal

L'Université de KwaZulu-Natal a été établie le 1 janvier 2004 grâce à la fusion des universités de Durban-Westville et de Natal. Elle rassemble les professionnels des deux universités qui par conséquent ont élevé le statut de l'Université de KwaZulu-Natal au niveau international. L'Université de KwaZulu-Natal offre aux étudiants potentiels le choix entre

cinq campus. Le campus d'Edgewood qui se situe à Pinetown offre des programmes spécifiquement destinés à la formation des enseignants. Howard College, Westville et Pietermaritzburg offrent une pléthore de programmes en ingénierie, en droit et en lettres, en gestion et en sciences, en beaux-arts, en théologie et en agriculture. Il y a aussi des formations dans le domaine de la santé publique, du commerce et de la gestion alors que Nelson Mandela School of Medicine forme les professionnels de la santé.

Cette étude se situe à l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg. Ce campus dispense des cours dans des domaines variés, comme Le français langue étrangère fait partie du programme offert au campus Pietermaritzburg et de Howard Collège. Ces deux campus collaborent pour dispenser les cours de français et tout ce qui a un rapport à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. La majorité des étudiants parlent anglais et zoulou. Il y a aussi certains étudiants internationaux qui viennent principalement du Zimbabwe. Donc la situation de classe est hétérogène. Je dois faire remarquer que certains étudiants qui font le français dans la première année viennent des départements différents qui sont dans leur première, deuxième année ou troisième année de leur propre discipline. L'admission aux études françaises pour le niveau débutant n'exige aucune formation préalable en français.

En tant que département de langue étrangère, il existe des programmes spécialement destinés aux étudiants qui les guident vers la compétence dans la langue française. Ces programmes suivent le standard établi par le CECR, à partir d'A1 jusqu'à C1. Les débutants suivent les programmes de *French IA* (101) et *French IB* (102). Le premier est destiné aux étudiants qui n'ont jamais appris la langue française, alors que le deuxième est la suite du premier. *French IA* cherche à fournir aux étudiants une formation de base aussi intensive que possible dans les quatre compétences. Le matériel est composé de textes élémentaires, écrits et parlés en français. S'y ajoutent les structures de la grammaire de base, des expressions et le vocabulaire. Les objectifs pour *French IB*, en tant que cours destiné à ceux qui ont réussi le niveau A1 ou pour ceux qui ont une connaissance équivalente, servent à aider les étudiants à approfondir les connaissances acquises pendant *French IA* et à développer leurs compétences communicatives en français (UKZN, 2014, <http://www.ukzn.ac.za/>).

Ensuite, *French 201* a pour but d'atteindre une compétence communicative dans des situations plus complexes. *French 202* vise à accroître la connaissance des étudiants en renforçant ce qu'ils ont appris pendant le cours précédent et les introduit à la littérature écrite

en français. En troisième année avec *French 301*, la connaissance de la langue française s'intensifie et les étudiants seront capables de comprendre des aspects de la culture francophone. *French 302* qui est la suite de *French 301* vise à développer la compétence des étudiants dans la mesure où ils peuvent comprendre d'une manière plus concrète les cultures francophones à travers l'expérience de divers documents oraux et visuels. Les trois premières années mènent au diplôme du premier cycle (UKZN, 2014, <http://www.ukzn.ac.za/>).

Le deuxième cycle, à savoir *Honours*, est un programme d'un an en français qui permet aux étudiants qui le veulent d'approfondir leurs connaissances de la langue française. Le programme vise à introduire les étudiants à l'usage pratique du français dans la traduction, l'interprétation, la littérature francophone, le tourisme, la diplomatie et les affaires. Au niveau de master et doctorat, appelé le troisième cycle, les étudiants intègrent leurs expériences de la langue française pour rédiger une dissertation qui contribuera au corpus de connaissances.

2.1.6 Le profil du chercheur

Avec mon profil je vise à montrer ma position en tant que chercheur dans le but de déclarer les influences possibles de ma personnalité sur l'interprétation des données dans cette étude.

Je suis d'origine Yoruba à l'ouest du Nigeria. Je parle le yoruba comme langue maternelle et l'anglais reste pour moi une langue seconde. Pour le français, je le parle comme une langue étrangère, étant titulaire d'une licence en lettre en français obtenu en 2006 à l'Université d'Ilorin, Nigeria. En 2013, je me suis inscrit pour le programme de *Honours* en langues et media au campus Edgewood de UKZN et j'ai obtenu mon diplôme à la fin de la même année. Pendant ce programme, j'ai beaucoup appris sur la pédagogie, en particulier dans les domaines des langues et des médias. Ayant enseigné le français en tant que langue étrangère dans certaines écoles secondaires pendant six ans, j'ai décidé d'entamer cette étude. En tant qu'enseignant dans le milieu anglophone, il est important de planifier les cours et d'assurer que les apprenants comprennent ce qui est enseigné, surtout dans la langue française. C'est ainsi que je m'intéresse à tout ce qui concerne le français et surtout son enseignement.

2.1.7 Le matériel utilisé

Avant de me plonger de ce chapitre et le plan de cette étude, je considère important de décrire le matériel utilisé pour enseigner aux étudiants de la première année. Il s'agit d'une méthode

intitulée *Alter Ego+1*. Elle est destinée aux apprenants adultes et se trouve au niveau A1. *Alter Ego +1*, la méthode utilisée pour la première année, s'adresse à des débutants et elle vise à faire acquérir par les apprenants les compétences décrites dans le niveau A1 du CECR. Cette méthode, composée d'un livre de l'élève avec CD-ROM, d'un cahier d'activités avec CD audio, d'un guide pédagogique, d'un livret projets, de 4 CD audio classe, ainsi que dans des parcours numérique, se compose d'activités différentes qui visent à guider les apprenants vers les compétences requises selon le CECR. L'approche employée ici est centrée sur les apprenants ; en effet, les apprenants sont guidés vers l'usage pratique d'une langue par la communication.

La compétence communicative est acquise à l'écrit et à l'oral, tant en réception qu'en expression à travers des tâches communicatives. Les activités privilégiées dans ce matériel permettent aux apprenants d'explorer des situations variées d'une manière aussi authentique que possible en fonction de leur ressenti, de leur culture ainsi que leur manière créative (Alter Ego + 1 guide pédagogique, 2012).

Par ailleurs, les activités dans l'*Alter Ego+1* aident les apprenants à accomplir des tâches situées dans différents domaines, que ce soit le domaine personnel, le domaine public, le domaine professionnel, etc. Ces activités sont faites pour motiver les apprenants et pour les impliquer dans le processus d'acquisition d'une compétence dans la langue française. En outre, la démarche privilégiée ici demande que tous les éléments grammaticaux, comme le lexique, la morphosyntaxe et la phonétique, soient utilisés au service de la compétence communicative, soigneusement liés à la culture des apprenants ; cela a un rapport avec l'approche fonctionnelle. Spécifiquement, dans cette méthode, la grammaire est regroupée sous une forme qui est nommée *Point langue*. Les éléments grammaticaux ont toujours des objectifs différents en fonction des besoins communicatifs. Voici quelques exemples de ces besoins : commander au restaurant, inviter quelqu'un, imaginer un événement, etc.

Dans cette méthode, le rôle de l'enseignant est de planifier les leçons de telle manière que les étudiants deviennent les maîtres de leur propre apprentissage. Ainsi, l'enseignant devient un animateur qui fournit aux apprenants des renseignements ainsi que des conseils nécessaires dans le processus de l'acquisition de langue française.

2.2 Méthodologie et le plan de l'étude

Selon Henning et al. (2004), la méthodologie de recherche se compose d'une gamme cohérente de méthodes qui s'ajoutent ou se complètent dans le but de satisfaire le besoin d'une étude. Ces méthodes ont la capacité de produire des données ainsi que des résultats susceptibles de répondre aux questions principales d'une étude. Certes, ce qui compte est la capacité d'une méthodologie à donner des réponses cohérentes à une question de recherche. En somme, la méthodologie et le plan de recherche sont les processus qui précèdent l'action de la recherche. Dans ce cas, la méthodologie ainsi que les plans de l'étude impliquent tous les instruments que j'ai utilisés dans mon étude.

Le but de cette étude est de comprendre les perceptions des étudiants, qui font le français dans la première année, sur l'apport de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle à l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg.

Pour atteindre cet objectif, cette étude répondra aux trois questions principales qui sont :

- i. Comment est-ce que la grammaire est enseignée aux étudiants de la première année ?
- ii. Quelles sont les perceptions des étudiants concernant la grammaire ?
- iii. Quelles sont les effets de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants de français de la première année ?

Cette étude en tant qu'étude de cas est centrée sur les étudiants de la première année à l'Université de KwaZulu-Natal. Le modèle de l'étude de cas permet aux chercheurs d'explorer un phénomène dans un contexte à travers des données variées (Shittleworth, 2008). D'après Christiansen (2010) et Cohen, Manion & Morrison (2007), par une étude de cas, le chercheur vise à relier la réalité et les expériences des participants. En tant qu'analyse approfondie, une étude de cas vise à étudier des phénomènes qui ont un rapport avec des personnes (enseignants, étudiants, etc.), des écoles ou des établissements. Les étudiants qui apprennent le français dans leur première année dans le département de français forment un cas particulier de mon étude parce qu'ils forment une unité d'analyse (Yin, 2009) et l'on peut prendre une étude de cas comme une « étude explicative » (Yin, 2009).

En outre, sachant que cette étude cherche à analyser ou expliquer l'impact d'un phénomène dans un contexte, je l'ai située au sein du paradigme interprétatif. Celui-ci cherche à développer de manière plus profonde comment les gens voient et expliquent les phénomènes

qui se passent dans le monde (Christiansen, 2010). Selon Cohen et al. (2007), le monde peut se comprendre par des personnes qui y sont ou par des personnes que la recherche visent. D'après Creswell (2007), le chercheur, dans ce cas, dépend des perceptions ainsi que des effets d'un phénomène sur les participants dans la situation donnée.

Dans mon cas, il s'agit de la méthodologie qualitative et quantitative. Une étude interprétative peut aussi se servir de la méthodologie qualitative ou une combinaison de la méthodologie qualitative et quantitative (Mackenzie, Noella & Knipe, 2006). La raison pour la combinaison des deux approches est d'assurer le succès de l'étude en utilisant de multiples sources d'information, à savoir quantitatives et qualitatives (Spicer, 2004). Aussi, cette méthodologie est employée en considérant le fait que le chercheur vise à comprendre dans sa profondeur les perceptions des étudiants concernant l'impact de la grammaire sur leur développement langagier. Par conséquent, le résultat tiré de la méthode mixte, en tant que résultat reçu à travers la méthodologie quantitative et qualitative, sera comparée pour assurer la validité.

La méthodologie qualitative, selon Bak (2008), aide à avoir des données textuelles, orales ou graphiques. Mon choix a été guidé par le fait qu'elle sert à étudier les phénomènes par rapport à un contexte spécifique, en considérant le fait que cette étude vise à comprendre l'impact de la grammaire enseignée d'une façon fonctionnelle sur le développement langagier des étudiants de la première année. Je trouve la méthodologie qualitative efficace parce que dans cette recherche il s'agit de la collection de données de l'étudiant qui sont dans le contexte actuel de mon étude. Dans le contexte de cette étude, la méthodologie qualitative sert à comprendre les perceptions des étudiants vers la grammaire dans une mesure profonde. Ainsi les étudiants pouvaient rapporter leurs expériences sur la grammaire. En fait, les données sont collectées en tant qu'énoncés des participants.

La méthodologie quantitative, pour sa part, se penche sur la collecte de données chiffrées. La raison pour laquelle la méthodologie qualitative est utilisée est d'assurer la validité de mon étude à travers une méthodologie quantifiable. Cette méthodologie me permet de compter la fréquence de la réponse des étudiants. Les questions ici sont prédéterminées par le chercheur. Ainsi, les données tirées de la méthodologie quantitative peuvent être représentées en statistiques. Ce type de méthodologie favorise l'analyse comparative des données.

2.2.1 Collecte des données

Les données sont collectées dans le but de comprendre les perceptions des étudiants en fonction de la manière dont la grammaire peut les aider à améliorer leur développement langagier en français. Ainsi les données ont été collectées grâce à des questionnaires et des interviews. De cette manière, il s'agit d'une approche combinée ou mixte. Selon Tashakkori & Teddlie (2003), l'approche combinée se sert de l'approche quantitative et de l'approche qualitative. L'avantage de cette approche est qu'elle enrichit l'enquête parce que le chercheur se sert de plus d'une méthode. Ce type de méthodologie permet aux chercheurs de donner une priorité à une approche qui fournit des renseignements soutenus par d'autres. De cette manière les résultats de la méthode mixte/ l'approche combinée est utilisé dans le but d'enrichir la recherche.

2.2.2 Questionnaires

Pour cette étude j'ai utilisé le questionnaire. Un questionnaire est une liste de questions destinées aux informateurs ou participants (Christiansen, 2010). Dans ce cas particulier, j'ai utilisé le questionnaire qui se compose de questions fermées et ouvertes. Ce type de questionnaire permet à un chercheur de découvrir les perceptions des participants concernant un phénomène. Ainsi, les questions à réponses fermées permettent aux informateurs de répondre à une question de façon courte, alors que le questionnaire aux questions ouvertes permet aux informateurs de s'exprimer librement sur un sujet.

Walker (1985) indique qu'un questionnaire est une manière simple et vite de répondre à un éventail de questions. Cohen et al. (2000) mentionnent qu'un questionnaire facilite le processus d'analyse. Dans ce contexte, un questionnaire était utile car les étudiants ont peu de temps.

Dans mon cas particulier, j'ai collecté d'un côté les données à travers des questions à réponses fermées pour l'identification des étudiants, comme par exemple leur niveau d'étude en français, leur programme, etc. Il y a aussi certaines questions fermées destinées à connaître les perceptions des étudiants. De l'autre côté, les réponses des questions ouvertes ont permis aux étudiants de répondre librement. Par ces questions les étudiants ont l'occasion d'exprimer leurs opinions sans restriction.

2.2.2.1 Développement du questionnaire

Le questionnaire a été guidé par les objectifs de mon étude. Le questionnaire se compose de questions variées qui se penchent sur les opinions des participants sur la grammaire. En particulier, les premières questions visent à comprendre les expériences préalables de français. La raison pour cela est de savoir la pertinence de la connaissance préalable des étudiants par rapport à leur étude actuelle de français. Suite à cela les questions sont centrées autour des intérêts des participants pour la langue française et elles sont suivies par des questions sur les activités qu'ils font dans la classe de français. Les derniers types de questions sont celles qui cherchent à comprendre le rôle ainsi que l'importance de la grammaire dans le développement langagier en français des participants.

La majorité des questions sont présentées à l'échelle Likert allant de *tout à fait important, important, pas important* à *pas du tout à fait important*. Les questions selon l'échelle Likert permettent aux informateurs de connaître la pesanteur d'une réponse (Cohen et al., 2007). La question de cette nature est présentée dans le but de mesurer l'opinion des étudiants sur l'importance de la grammaire.

En outre, il y a certaines questions ouvertes qui permettent aux étudiants de répondre librement sans aucune restriction ; par exemple, les questions qui portent sur les raisons pour lesquelles les étudiants ont décidé de choisir une option dans des questions en Likert. Il y a aussi les questions portant sur la pertinence de la grammaire qui demandent aux étudiants des réponses personnelles.

2.2.2.2 Processus d'administrer les questionnaires

Pour administrer les questionnaires, j'ai d'abord écrit une lettre demandant la permission du doyen ainsi que les étudiants de mener cette étude. Bien que la permission ait été obtenue, j'ai considéré nécessaire aussi de présenter oralement la raison pour laquelle je leur ai donné les questionnaires et les conditions qui étayent son remplissage.

2.2.2.3 Echantillonnage pour le questionnaire

L'échantillonnage employé ici se compose des étudiants qui prennent le français dans la première année à l'université de KwaZulu-Natal campus de Pietermaritzburg. Dans cette étude, il s'agit d'un échantillonnage déterminé par le chercheur. Selon Christiansen (2010),

dans ce type d'échantillonnages, le chercheur précise le nombre de participants qu'il veut dans son enquête. Cela est fait par l'échantillonnage délibéré car cela permet au chercheur de choisir les participants/informateurs accessibles (Christiansen, 2010).

27 de 36 étudiants qui se sont inscrits en FREN 102 ont indiqué leur intérêt de participer dans cette enquête. Je leur ai donné les questionnaires et en quelques minutes ils les ont remplis. Une semaine après, une jeune fille qui n'avait pas assisté au cours le jour que j'ai administré le questionnaire a indiqué son intérêt de participer dans mon étude et je lui ai aussi donné le questionnaire. Au total, cela fait 28 participants sur les 36 étudiants de la première année de français qui ont rempli les questionnaires.

2.2.3 L'interview

Après l'administration du questionnaire j'ai utilisé comme instrument supplémentaire l'interview. La raison pour laquelle l'interview a été utilisée est de connaître plus en profondeur les opinions des étudiants. De cette manière, le but de l'interview est d'élaborer les résultats de la recherche et d'y faire de sens. Cette interview implique l'interrogation en tant que méthode principale de collecter les données (Neuman, 2006 ; Huysamen, 2001 ; Henning, van Rensburg & Smith, 2004 ; McMilan & Schumacher, 2001). Une interview est une conversation entre un chercheur et un participant/informateur. Cette conversation est différente en comparaison avec la conversation quotidienne car c'est le chercheur qui planifie la conversation dans l'espoir de récolter des informations (Christiansen, 2010). En outre, Seidman (1998) remarque que la raison pour laquelle on se sert de l'interview est de comprendre les perceptions et les expériences des gens. Dans cette étude, j'ai utilisé une interview semi-structurée. Dans ce type d'interview, un chercheur planifie les questions et il permet aux informateurs de répondre à ces questions à leur gré. C'est la raison pour laquelle Cohen et al. (2007) mentionnent que le contexte ainsi que les démarches sont programmés par le chercheur.

J'ai utilisé une interview semi-structurée dans ce cas afin de récolter des informations authentiques à travers des participants pour compléter les questionnaires. J'ai choisi ce type d'interview de la part de l'étudiant pour comprendre leurs perceptions concernant la grammaire ainsi que l'influence de la grammaire sur leur développement langagier. Du côté du professeur, j'ai tenté de découvrir l'approche employée dans le traitement de grammaire

dans la classe. Je lui ai posé aussi des questions centrées sur l'importance ainsi que le rôle de la grammaire dans l'enseignement de FLE parmi les étudiants de la première année.

2.2.3.1 L'échantillonnage pour l'interview

L'échantillonnage déterminé est encore utilisée ici pour collecter les données. J'ai choisi 13 étudiants pour l'interview. La raison pour le choix de treize étudiants est d'abord au sujet de convenance et puis je les ai choisis pour qu'ils représentent tous les étudiants de la première année qui étudient le français. Par l'échantillonnage déterminé, un chercheur vise à choisir les participants qu'il veut ou au choix (Christiansen, 2010). De plus, j'ai choisi une enseignante qui enseigne les étudiants de la première année. J'ai découvert qu'elle a plus de 10 ans d'expérience en tant qu'enseignante de français au campus de Pietermaritzburg et avec cette expérience, elle pourra donner des renseignements pertinents dans ce domaine de recherche.

2.2.3.1 Démarche de l'interview

J'ai informé certains étudiants de mon intention de faire l'interview au sujet de l'impact de la grammaire dans leur développement langagier. J'ai demandé à chaque étudiant de me donner le moment favorable pour conduire l'interview. Cela a été fait après avoir renseigné une nouvelle fois les étudiants du but de la recherche. Certains de ces étudiants ont indiqué l'intérêt de participer à l'interview. Pour cette raison, j'ai demandé leurs coordonnées pour leur envoyer les questions en avance. Cela leur a permis de réfléchir aux questions en avance. Ayant considéré la compétence actuelle de ces étudiants en français, je leur ai posé ces questions en anglais. Cela leur a permis de répondre aux questions posées sans aucun souci de penser aux erreurs en français.

Cette interview a été planifiée pour une durée maximale de dix minutes en sachant que les étudiants ont occupés. Le lieu adéquat a été arrangé par moi grâce au consentement de chaque participant. Je me suis servi de mon appareil électronique pour enregistrer les entretiens qui se sont déroulés entre les participants et moi.

Comme je l'ai déjà signalé, une interview a été réalisée avec une enseignante qui enseigne les étudiants de la première année. Comme j'ai fait pour les étudiants, je lui ai aussi informé de mon intention d'effectuer une recherche centrée sur l'impact de la perception de la

grammaire par le biais de l'approche fonctionnelle parmi les étudiants de la première année. Elle a aussi donné son consentement.

2.2.3.2 Développement des questions de l'interview

Les questions dans l'interview pour les étudiants sont semblables à celles des questionnaires généraux que j'ai administrés. L'objectif étayant cette interview est de comprendre les perceptions de l'impact de la grammaire à travers l'approche fonctionnelle sur les étudiants de la première année qui font le français. Une liste de questions a été posée aux étudiants. Ces questions visent à comprendre la motivation pour la langue française, leur perception de la pertinence de la grammaire et le rôle que joue la grammaire dans la communication orale et à l'écrit. La dernière question est centrée sur l'évaluation générale de l'impact de la grammaire dans leur développement langagier en français.

2.3 L'analyse

Le but d'une analyse est d'organiser et d'expliquer les données. Aussi l'analyse s'appuie sur la décomposition des données d'une façon simple. Par exemple les données peuvent se décomposer au thème, au type, à la tendance et au rapport (Mouton, 2001). Analyser tout ce qui a été dit par les participants demande que le chercheur lie les réponses des participants à la théorie dans la littérature. En faisant cela, il s'efforce de voir la pertinence et les lacunes dans la littérature en rapport avec les réponses fournies par les participants. Cela commence avec la transcription du questionnaire et de l'interview. L'une des étapes importantes ici pour moi en tant que chercheur est de réfléchir sur ce que les participants ont dit dans les questionnaires ainsi que l'interview afin de créer une interprétation ou une notion (Cohen et al., 2007 ; Taylor-Powell & Renner, 2003).

Dans cette étude, pour les interviews, je me suis servi du « thème » dans la quête d'analyser les données. Par conséquent, les idées tirées de l'interview sont analysées thématiquement. Quand il s'agit des questionnaires, je les ai représentés sous la forme tabulaire en fonction de la fréquence de la réponse des étudiants ; cela implique l'utilisation de la graphique circulaire et du diagramme en barre en pourcentages. J'ai codé les réponses des participants pour les mettre dans des catégories et après j'ai donné des explications sur chaque réponse en rapport avec l'objectif de mon étude. Ce type d'analyse, d'après Cohen, et

al., (2007), décrit la caractéristique d'une communication (il cherche à savoir qui dit quoi) ; il décrit la raison, le but et le contexte de la communication ; il décrit aussi les conséquences ou le résultat de la communication.

2.4 Fiabilité

L'usage de la méthodologie mixte exige la comparaison des données ; cela est appelé une méthode triangulaire (Krefting, 1991). La triangulation des résultats est un moyen d'assurer la fiabilité sans modifier l'authenticité du résultat par un préjugé personnel (Denzin, 2003). Ainsi, la fiabilité vise à montrer la justesse de la conclusion tirée de l'analyse (McMillan & Wergin, 2002). Cela implique aussi la justesse de toutes les démarches employées dans la recherche. Pour assurer la crédibilité dans cette recherche, j'ai interviewé certains étudiants afin de comprendre d'une façon profonde leurs perceptions concernant l'impact de la grammaire à travers l'approche fonctionnelle sur leur développement langagier en français. En outre, j'ai utilisé le questionnaire toujours dans le but d'assurer la crédibilité de cette étude.

2.5 Ethique

La considération éthique vise à maintenir toutes les précautions nécessaires pendant une recherche. Il implique aussi que toutes les étapes sont soigneusement utilisées par le chercheur pour protéger les participants (McMillan & Schumacher, 2006). Un projet de recherche implique la sélection des participants, les plans stratégiques ainsi que la conformation aux règles d'éthique. Pendant cette enquête j'ai mis en considération les critères éthiques en rapport avec les étudiants qui ont participé dans l'enquête.

Pendant cette étude, j'ai adhéré aux formalités de recherche utilisées à l'Université de KwaZulu-Natal. Ainsi, j'ai obtenu une lettre d'autorisation auprès de l'université pour entamer cette étude parmi les étudiants. J'ai indiqué toutes les méthodologies ainsi que les instruments que je compte utiliser pour la collection des données dans la demande d'autorisation. Inclus dans cette lettre est la manière dont je préserve l'anonymat des participants de mon étude.

Les étudiants ont été mis au courant du but de la recherche ainsi que leur droit dans les processus de la collecte des données. Le fait qu'ils ont le droit de faire partie de la recherche

ou de se retirer est mis en valeur dans la lettre de consentement qui leur est destinée. En particulier, la lettre du consentement leur a servi à expliquer leurs parts dans la recherche.

2.6 Le défi rencontré et la limitation de recherche

Comme signalé dans l'échantillonnage, les étudiants n'étaient pas tous dans la classe pendant l'administration du questionnaire. Cela m'a empêché d'avoir le nombre complet des participants et d'une certaine façon ceci a un impact négatif sur la validité de la recherche. De plus, quelques questionnaires n'ont pas été bien remplis ; cela a entravé les réponses pertinentes dont j'avais besoin pour parvenir à des conclusions plus concrètes. Il y a aussi le défi de distance car j'habite à Pinetown ; par conséquent je n'ai pas le moyen d'aller au campus de Pietermaritzburg régulièrement.

*

* *

Dans ce chapitre, j'ai donné le contexte pertinent de la méthodologie. Aussi, la méthodologie et le choix de cette méthodologie sont expliqués. Les instruments employés dans la collecte des données sont les questionnaires et les interviews et chaque étape de la collecte des données sont aussi justifiées. La façon dont j'ai présenté et analysé les données est justifiée ainsi que tout ce qui concerne l'éthique. Finalement, j'ai fait recours aux défis et à la limitation de la recherche. Dans le chapitre suivant, il sera la question de la présentation et analyse des données.

CHAPITRE 3

Présentation des résultats et l'analyse

La section précédente s'est occupée de l'enquête; cette section se focalise sur la présentation ainsi que l'analyse des données de l'enquête. Cette étude vise à connaître les perceptions de l'impact de la grammaire enseignée par l'approche fonctionnelle parmi les étudiants de la première année de l'Université de KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg. Comme j'ai mentionné dans la méthodologie, les données ont été collectées grâce à un questionnaire et des interviews.

Un questionnaire a été administré aux étudiants de la première année dans leur classe. En effet, en utilisant les questionnaires je voulais avoir une information générale sur la connaissance antérieure du français des étudiants ainsi que leurs raisons pour apprendre le français. Ce questionnaire vise à comprendre la perception des étudiants sur la grammaire. De la même façon, il tente à connaître les effets de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants de français dans la première année.

En outre, des interviews ont été effectuées parmi les étudiants ainsi qu'avec l'enseignante pour avoir des données orales qui assure la fiabilité de l'étude. Ces interviews m'ont permis de poser des questions semblables à celles du questionnaire, mais cette fois-ci les étudiants ont eu plus de liberté pour donner leurs perceptions sur l'impact de la grammaire. Dans ce cas particulier, je me suis guidé par les questions de recherche comme suit :

- i. Comment est-ce que la grammaire est enseignée aux étudiants de la première année ?
- ii. Quelles sont les perceptions des étudiants concernant la grammaire ?
- iii. Quelles sont les effets de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants de français de la première année ?

Pour répondre à ces questions, je présente, tout d'abord, les résultats du questionnaire et cela sera suivi par un résumé. Cependant, pour répondre à la première question, je présente et analyse l'interview de l'enseignante qui porte sur la manière dont la grammaire est enseignée et je fais également recours à l'interview des étudiants pour valider sa réponse. Puis, en réponse à la deuxième et la troisième question, je présente et analyse les interviews selon les données collectées sur le terrain ; je les ai appuyées par des résultats du questionnaire pour voir des idées communes.

3.1 Résultats et l'analyse du questionnaire

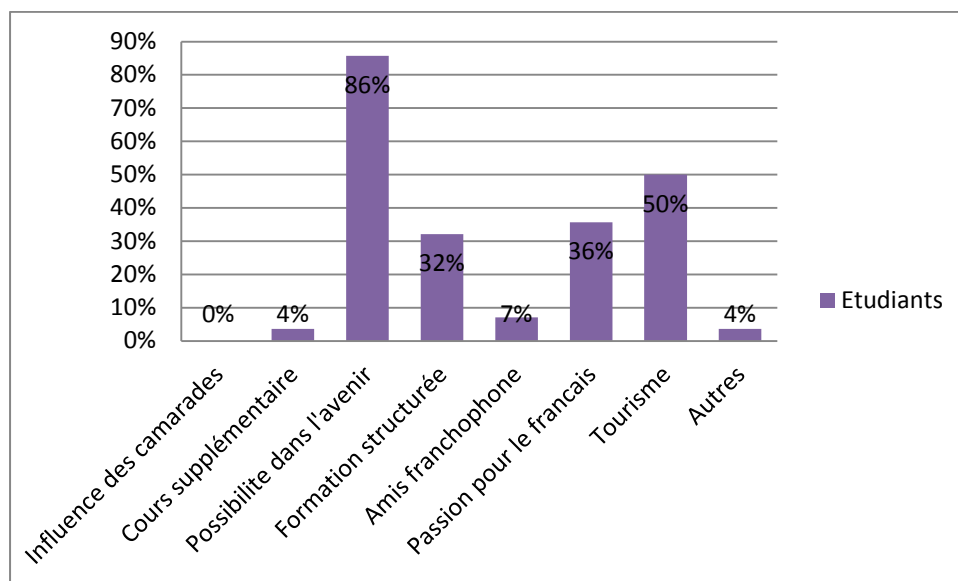
Cette section présente les données collectées par le biais du questionnaire (Appendice ii). Elle commence par des questions sur le profil des étudiants, à savoir leur année d'études à l'université ainsi que les programmes qu'ils suivent ; leur connaissance préalable du français ainsi que l'institution qui dispense ce programme. La suite se focalise sur les motivations des étudiants à apprendre le français. D'autres questions se basent sur tout ce qui concerne la grammaire ainsi que les perceptions de l'impact de la grammaire sur le développement langagier des étudiants. Avant de présenter des réponses aux questions critiques par cette étude, je fais d'abord une présentation par rapport aux nombres ainsi qu'à la connaissance antérieure des étudiants.

Comme j'ai signalé dans le chapitre précédent, les étudiants de la première année forment un groupe hétérogène. Par conséquent, ce groupe se compose d'étudiants qui sont dans leur première, deuxième ou troisième année d'études. D'après leurs réponses, il y a vingt étudiants qui sont dans la première année, six dans la deuxième année et deux étudiants dans la troisième année. En plus, en fonction de questions centrées sur la connaissance précédente de français, quatre étudiants indiquent leur expérience précédente en français. L'une de ces étudiants a appris le français depuis l'école primaire jusqu'au secondaire. Les trois qui restent n'ont eu aucune connaissance de français au niveau primaire, mais ils l'ont étudié à l'école secondaire. La majorité des étudiants dans la première année (c'est-à-dire les vingt-quatre étudiants qui restent) n'avait aucune connaissance préalable de français avant d'entrer à l'université.

3.1.1. Motivation des étudiants pour la langue française

La question qui vise à connaître la motivation des étudiants pour le français est représentée en forme de diagramme à barre. Les motivations telles que l'influence des camarades, le besoin pour un cours supplémentaire, les possibilités d'emploi à l'avenir, une matière obligatoire pour la formation structurée, les amis francophones, la passion pour le français, le tourisme ainsi que les autres intentions sont expliqués par le diagramme à barre exprimé en pourcentage. Il est à noter que dans cette question les étudiants pouvaient choisir plus d'une option ; ainsi les réponses dépassent 100%.

Figure 1 : Motivation pour l'apprentissage de français



(Source : Données de mes enquêtes)

D'après le premier diagramme, il est évident que 88% des étudiants étudient le français pour les possibilités qu'il leur accordera dans l'avenir. 50% des étudiants visent à apprendre le français pour des buts touristiques. Ensuite, 34% d'étudiants étudient le français à cause de la passion envers la langue. 32% apprennent le français en tant que matière obligatoire dans une formation structurée. 7% d'étudiants apprennent le français à cause des amis qui parlent le français. 4% apprennent le français comme cours supplémentaire et pour d'autres fins. Aucune personne ne l'apprend par l'influence des camarades.

3.1.2 Activités préférées

Sur la question centrée sur l'utilité des activités de la classe de français, tous les étudiants ont indiqué que les activités sont utiles. Pour cette raison, les étudiants pouvaient choisir, à travers des options données, les activités qu'ils aiment faire dans la classe de français. Ces options se composent d'activités comme les exercices grammaticaux, la compréhension, des activités liées au vocabulaire, la communication orale, la communication écrite et autres. Les

étudiants pouvaient choisir plus d'une option s'ils le voulaient. Leurs préférences sont représentées par une table en pourcentage comme suit :

Tableau 1 : Activités préférées

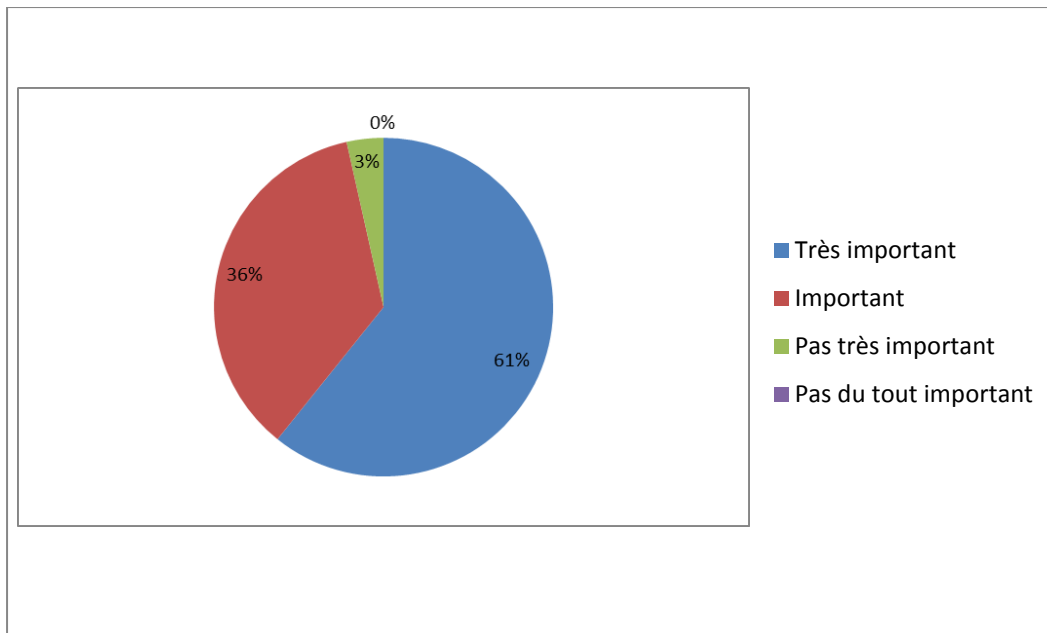
les activites preferees	frequence	%
Exercices grammaticaux	14	50%
Compréhension	6	21.1%
Activités liées au vocabulaire	9	32.1%
Communication orale	16	57.1%
Communication écrite	13	46.4
Autre	0	0%

(Source : Données de mes enquêtes)

3.1.3 Rôle de la grammaire

Les questions sur le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français suivent l'ordre de Likert, à savoir *pas du tout important, pas très important, important, très important*. La raison pour laquelle cette question a été posée est de connaître la perception des étudiants sur la grammaire. Le tableau et la graphique circulaire, au-dessous, représentent les opinions des étudiants par rapport au rôle de grammaire dans l'apprentissage de français.

Figure 2 : Rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français



(Source : Données de mes enquêtes)

La graphique circulaire ci-dessus montrent les opinions des étudiants sur le rôle de la grammaire. Beaucoup d'étudiants (61%) indiquent que la grammaire est très importante dans l'apprentissage du français. Le taux élevé est suivi par 36% qui la jugent importante. Les deux réponses « très important » et « important » cumulent à 97 %. Il n'y a que 3% qui ne jugent le rôle de la grammaire pas important. Aucune personne n'indique que la grammaire n'est pas du tout important.

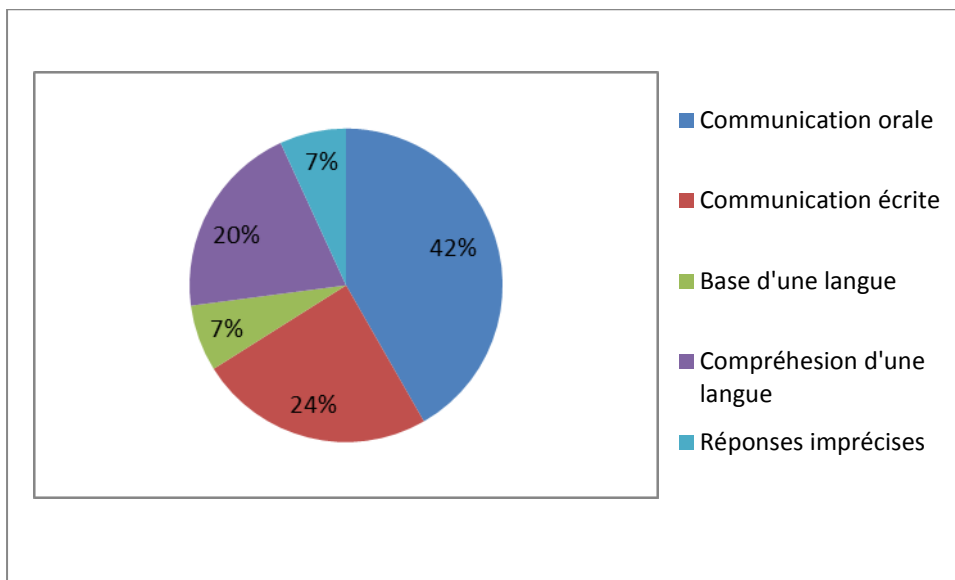
3.1.4 La perception générale de la grammaire

De plus, l'enquête a demandé aux étudiants de soutenir le choix de l'option par des raisons. Les réponses des étudiants ne sont pas toutes précises. Onze étudiants indiquent que la grammaire aide généralement dans la communication ; c'est-à-dire, dans la conversation. Deux d'entre eux ont indiqué que la grammaire aide à parler et à écrire en français. Deux étudiants indiquent que la grammaire leur donne la base pour l'apprentissage d'une langue. Quatre étudiants sont de l'avis que la grammaire aide à avoir une meilleure connaissance d'une langue. Deux étudiants croient que la grammaire est susceptible de valoriser la compréhension d'une langue et qu'elle est utile pour l'écrit. Deux étudiants sont de l'opinion que la grammaire aide à bien écrire et lire. Un étudiant est de l'opinion que la grammaire aide à composer des phrases. Un seul étudiant indique que la grammaire aide à améliorer l'apprentissage du français. Une autre opinion est que la grammaire est importante, mais sans

autre commentaire. Un étudiant n'a pas parlé de la grammaire, mais plutôt du rôle du français pour obtenir un emploi.

Les réponses ne pouvant pas être mesurées en Likert, elles ont été regroupées en thèmes : *communication orale, communication écrite, base d'une langue, meilleure compréhension d'une langue, imprécis*. Il s'agissait de questions à réponse ouverte où les étudiants se sont exprimés librement. Au total, il y a douze réponses en faveur de la communication orale et sept en faveur de la communication écrite. Six réponses sont en faveur de la compréhension d'une langue et deux réponses sont en faveur de la base d'une langue. Deux réponses sont imprécises. Les réponses sont représentées en graphique circulaire ci-dessus :

Figure 3 : **Perception générale la grammaire**



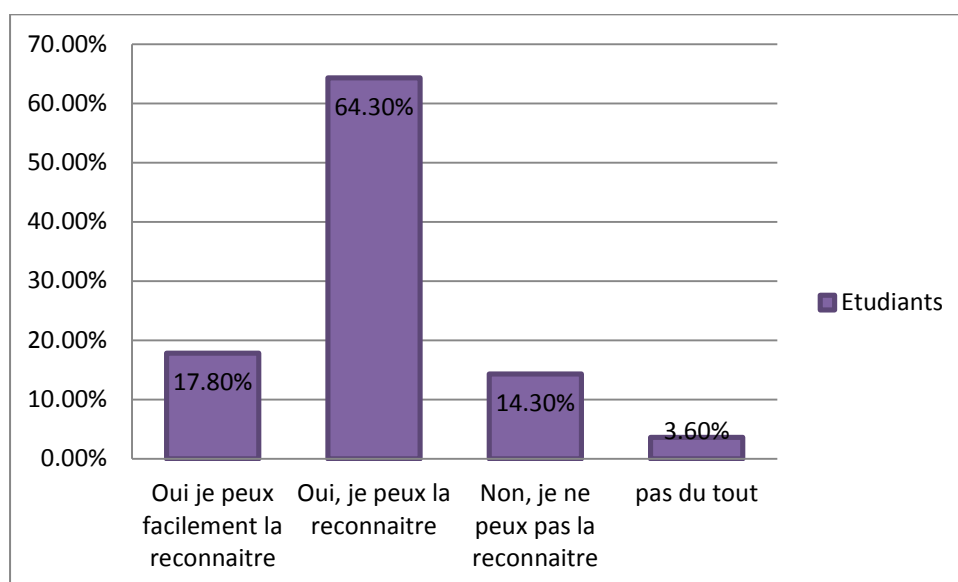
(Sources : données de mes enquêtes)

Selon le graphique circulaire, la majorité (42%) perçoit la grammaire comme un outil pour communiquer. 24% d'entre eux la perçoit en tant que un phénomène nécessaire dans la communication écrite. Il y en a d'autres qui la perçoivent comme base d'une langue (7%) le même pourcentage (7%) donne des réponses qui s'écartent de la question posées. En somme, 66% des étudiants perçoivent la grammaire comme un outil communicatif.

3.1.5 Perception de l'erreur grammaticale dans la communication orale

Les questions sur la perception de l'erreur grammaticale pendant une conversation sont encore à l'échelle Likert. Les réponses à ces questions vont de *Oui je peux facilement la reconnaître, oui, je peux la reconnaître*, à *Non, je ne peux pas la reconnaître, pas du tout*. La raison pour laquelle cette question a été posée est de savoir si l'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire permet aux étudiants de reconnaître la grammaire pendant des activités communicatives. De plus, cette question a été posée dans le but de comprendre si l'approche utilisée dans la classe peut aider les étudiants à communiquer et à reconnaître la grammaire française en même temps. Ces réponses sont représentées ainsi dans le diagramme à barre.

Figure 4 : Perception de l'erreur grammaticale dans la communication orale



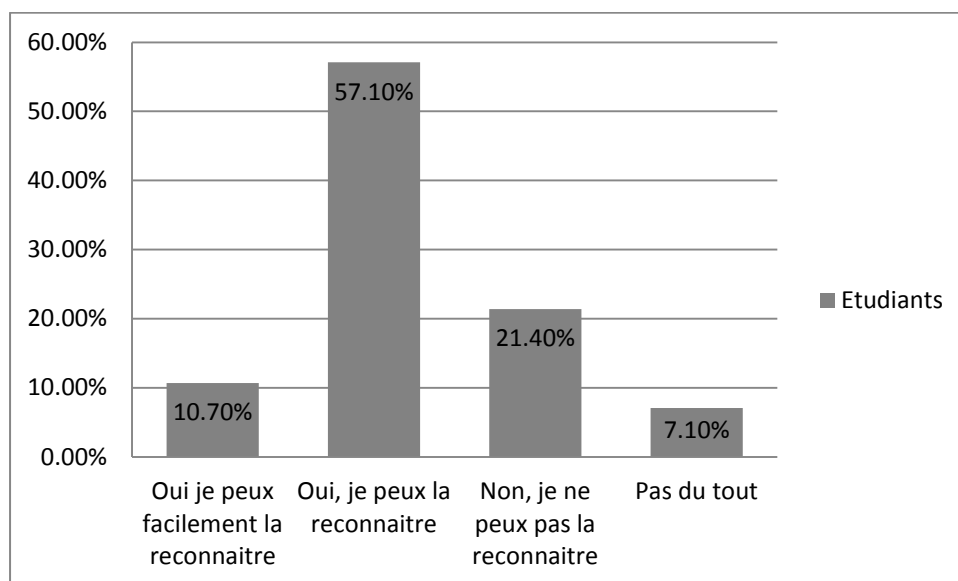
(Source : Données de mes enquêtes)

Selon la figure ci-dessus, beaucoup d'étudiants 64,3% peuvent à peine reconnaître une erreur pendant une conversation. 17,8% des étudiants peuvent facilement reconnaître l'erreur grammaticale pendant une conversation avec leurs camarades de classe. 14,3% des étudiants ne peuvent pas reconnaître une erreur grammaticale lorsqu'ils parlent et une petite minorité 3,6% des étudiants ne peuvent reconnaître aucune erreur grammaticale pendant une conversation.

3.1.6 Perception de l'erreur grammaticale dans la lecture

On a demandé aux étudiants s'ils peuvent reconnaître l'erreur grammaticale pendant la lecture. Les réponses sont également mises à l'échelle de Likert à savoir : *Oui je peux facilement la reconnaître, oui, je peux la reconnaître, Non, je ne peux pas la reconnaître, pas du tout*. Cette question leur a été posée pour savoir si l'approche utilisée permet aux étudiants de reconnaître la grammaire pendant des activités liées à la lecture. Aussi les réponses sont-elles représentées en barres de la façon suivante :

Figure 5 : Perception de l'erreur grammaticale dans la lecture



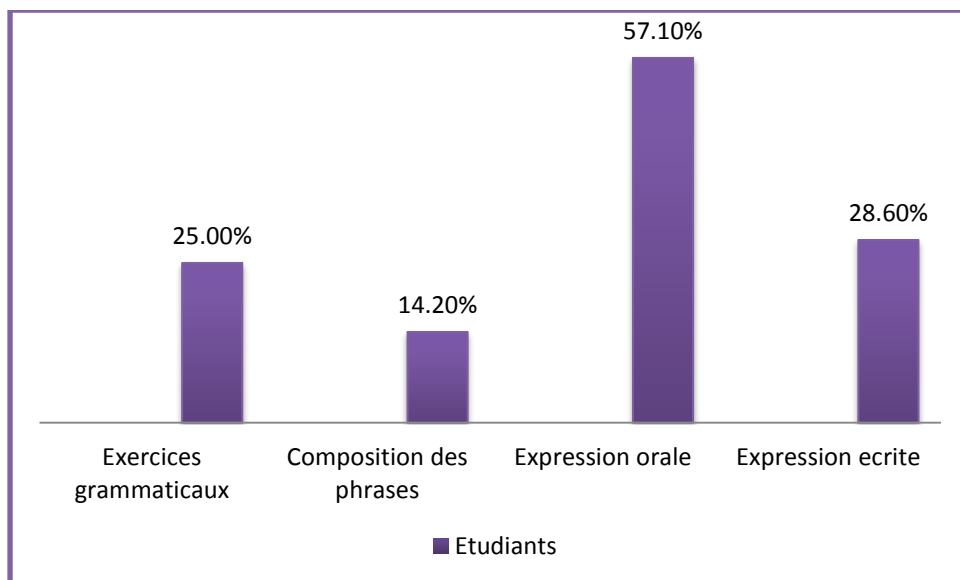
(Source : Données de mes enquêtes)

D'après ce diagramme tabulaire, il est évident que 57,1% des étudiants peuvent reconnaître l'erreur grammaticale pendant la lecture. 10,7% des étudiants peuvent facilement reconnaître l'erreur grammaticale pendant la lecture en français ; 21,4% des étudiants ne peuvent pas reconnaître l'erreur grammaticale lorsqu'ils lisent et 7,1% ont indiqué qu'ils ne peuvent pas du tout reconnaître l'erreur grammaticale pendant une lecture.

Par ailleurs, les questions centrées sur ce que les étudiants aiment faire avec la connaissance de la grammaire sont suivies par les réponses comme *faire des exercices grammaticaux, pour composer des phrases, pour s'exprimer oralement, pour s'exprimer à l'écrit*. Ci-dessous un autre diagramme à barre montre ce que les étudiants aiment faire avec la connaissance de la

grammaire qu'ils ont acquise. Cette question a été posée aux étudiants pour mesurer les effets de la grammaire sur leur développement langagier en français.

Figure 6 : La mise en pratique de la grammaire apprise



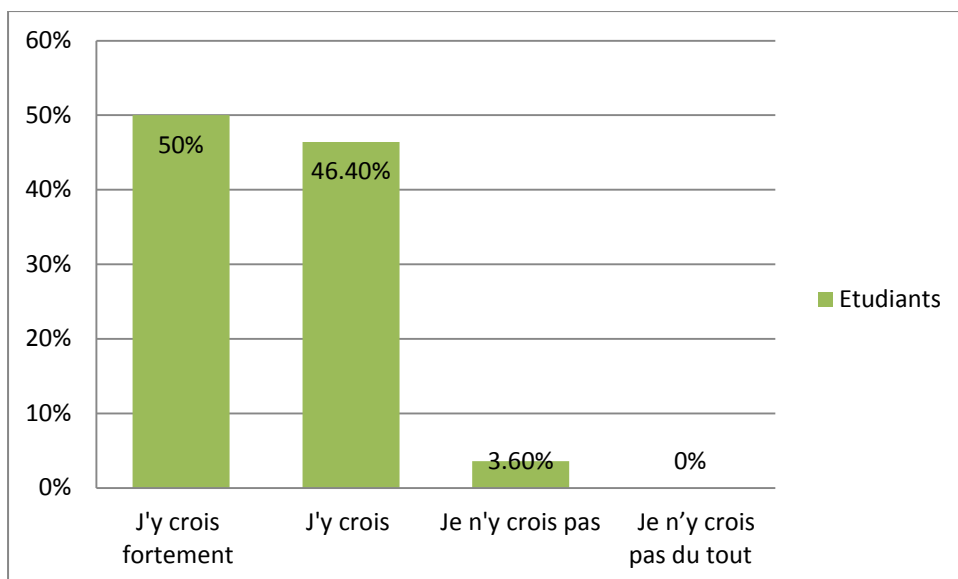
(Source : Données de mes enquêtes)

Comme il est montré dans le diagramme, 57,1% des étudiants préfèrent s'exprimer à l'oral grâce à la grammaire apprise. 28,6% des étudiants indiquent qu'ils parviennent à bien écrire en français. 25% des étudiants aiment s'engager dans des exercices grammaticaux à travers la grammaire apprise. 14,2% des étudiants préfèrent composer des phrases.

3.1.7 Les effets de la grammaire

Une question qui vise à savoir si la grammaire a un effet sur l'expression orale et écrite a été posée aux étudiants. Ces questions sont encore en Likert. Les réponses sont : *j'y crois fortement, j'y crois, je n'y crois pas, et je n'y crois pas du tout*. 50% des étudiants croient fortement que la grammaire les aide à bien parler. 46,4% des étudiants croient que la grammaire les aide à écrire. 3,6% des ne croient pas que la grammaire les aide à parler bien. Aucun ne croit pas du tout que la grammaire les aide à bien parler. Ces réponses sont représentées ainsi dans le diagramme à barre :

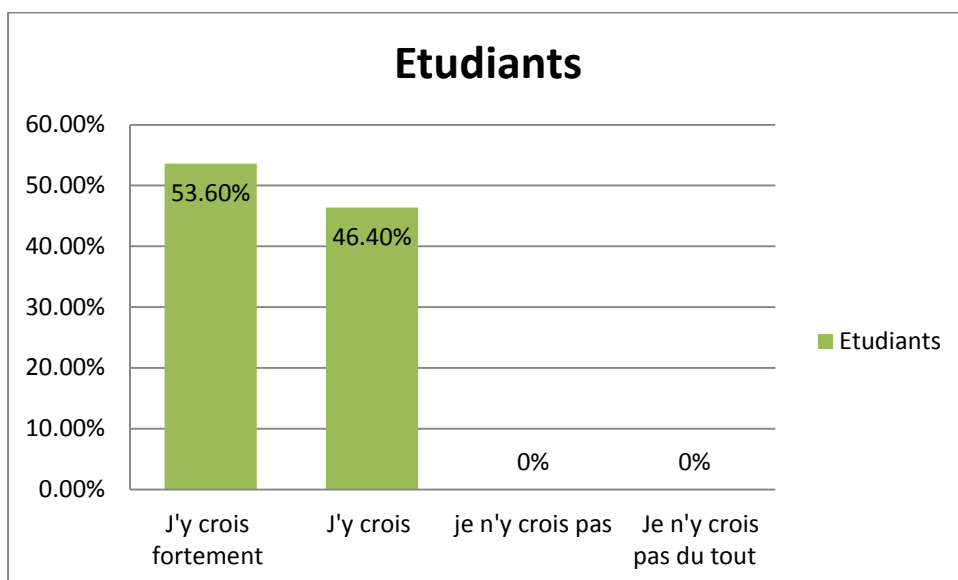
Figure 7 Grammaire dans l'expression orale



(Source : données de mes enquêtes)

Du côté de l'expression écrite, 53,6% des étudiants croient fortement que la grammaire les aide à bien écrire. 46,4% étudiants croient que la grammaire les aide a bien écrire ; aucun ne croit que la grammaire ne peut pas les aider à l'écrit.

Figure 8 : La grammaire dans l'expression écrite

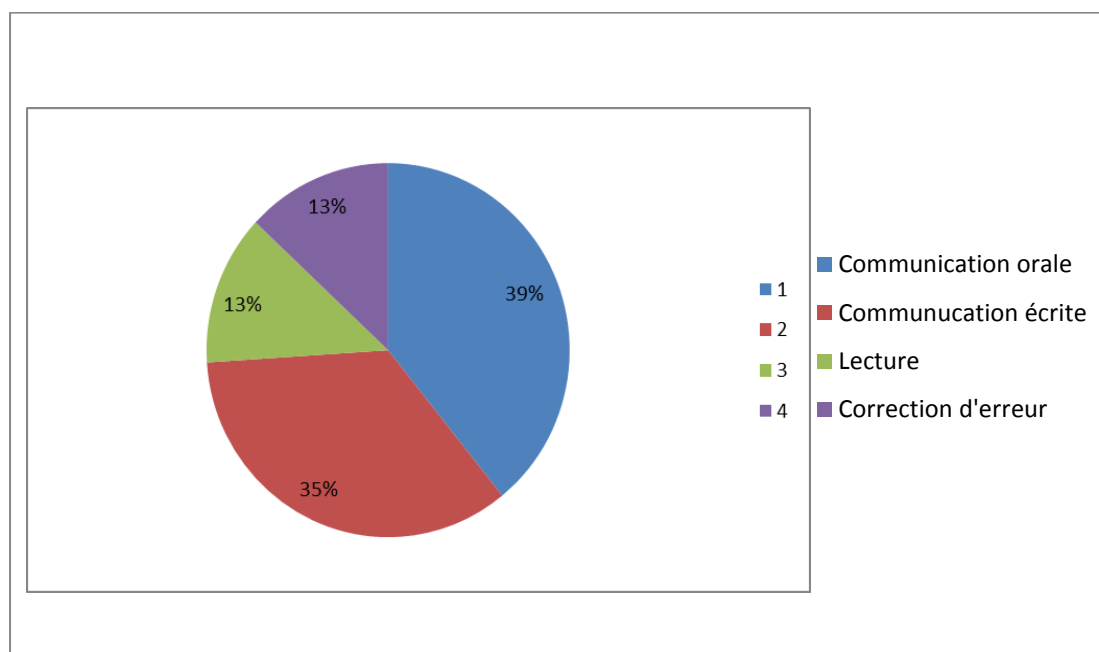


(Source : données de mes enquêtes)

La dernière question vise à connaître les effets généraux de la grammaire dans la mise en valeur langagière des étudiants. En tant que question à réponse ouverte, les étudiants pouvaient donner les réponses sans aucune restriction. Certains étudiants sont de l'opinion

que la grammaire les aide dans la compréhension générale. Bien que la question vise à connaître l'impact spécifique de la grammaire sur leur développement langagier, certains étudiants ne font aucun recours à l'aspect spécifique que la grammaire leur a apporté. J'ai présenté les réponses de ceux qui ont donné l'aspect spécifique où la grammaire les a affectés dans la graphique circulaire comme suit :

Figure 9: L'effet de la grammaire sur les étudiants



(Source : données de mes enquêtes)

Selon ce diagramme, la majorité des étudiants (39%) mentionne que l'enseignement de la grammaire leur permet de bien communiquer à oral. L'effet positif de la grammaire peut être aperçu aussi à l'écrit par des étudiants (35%) qui mentionnent que la grammaire les aide à écrire. 13% des étudiants mentionnent que la grammaire les aide dans la lecture. 13% mentionne que la grammaire leur permet de corriger des erreurs grammaticales.

3.2 Résumé des résultats tirés du questionnaire

Les étudiants de la première année sont un groupe hétérogène qui viennent de départements différents et sont dans des années différentes de leurs études. Cependant, la majorité de ces étudiants, à savoir 86%, sont dans leur première année. En outre, je me suis rendu compte que

le même pourcentage d'étudiants (86%) n'a aucune connaissance préalable de français avant de s'inscrire pour le programme. Néanmoins, 14% des étudiants ont été exposés à la langue française à l'école secondaire avant leur inscription pour le programme de français à l'université.

Par ailleurs, tous les étudiants trouvent les activités de français utiles. Notamment, l'expression orale est l'activité favorite, suivie par les activités liées à la grammaire. La majorité des étudiants indiquent que la grammaire est *très importante* et certains indiquent qu'elle est *importante*. Les raisons avancées par la majorité des étudiants qui soutiennent l'importance de la grammaire varient mais la plupart des réponses soutiennent la tâche qu'ils peuvent réaliser par la grammaire, à savoir la communication.

Il a été aussi remarqué que la plupart des étudiants peuvent à peine reconnaître l'erreur grammaticale dans un entretien communicatif ainsi que pendant la lecture. En outre la majorité des étudiants indiquent leur préférence pour la communication grâce à la connaissance de la grammaire apprise. Il est aussi à noter que la majorité des étudiants affirment fortement que la grammaire les aide à parler et à écrire. Finalement, sur la question à réponse ouverte centrée sur la manière dont la connaissance de la grammaire a abouti à la valorisation langagière des étudiants dans la langue française, la majorité des étudiants sont de l'opinion que la grammaire leur a permis de s'améliorer dans la communication orale et écrite.

3.3 Présentation et analyse de l'interview avec l'enseignante et les étudiants

Comme j'ai déjà signalé dans la méthodologie, cette étude s'est servie de l'interview semi-structurée avec un professeur de français et treize étudiants. En tant que chercheur, cette interview me permet de poser des questions plus ciblées pour avoir des opinions plus précises des étudiants sur la grammaire et son impact. Contrairement au questionnaire, l'interview tente à connaître les expériences des étudiants avec la grammaire. Ainsi, les résultats de l'interview dans cette section présentent les opinions approfondies des étudiants et d'une enseignante sur la grammaire. Dans cette optique, toutes les réponses des étudiants ont été traduites de l'anglais vers le français par moi, sauf celles de l'enseignante. Aussi, j'ai utilisé le pseudonyme pour cacher l'identité de mes informateurs.

Les résultats de la part de l'enseignante montrent la manière dont la grammaire est enseignée ; ainsi la méthodologie utilisée dans l'enseignement de la grammaire est montrée. Dans mon cas particulier, l'interview avec l'enseignante est utilisée pour répondre à ma première question de recherche. Du côté des étudiants, je regroupe leurs réponses en thèmes et je fais mon analyse. Les résultats, de la part des étudiants, montrent leurs perceptions sur la grammaire pendant l'apprentissage du français dans leur première année. Ensuite, les résultats montrent également les effets de l'apprentissage de la grammaire sur le développement langagier des étudiants en français.

3.3.1 Profil de l'enseignant

Madame Daniel est professeur à l'Université de KwaZulu-Natal campus de Pietermaritzburg. Elle parle le français comme langue maternelle. Elle a eu plus de huit ans d'expérience dans l'enseignement au niveau secondaire. De plus, elle a passé douze ans en tant qu'enseignante de français dans le département de français à UKZN, campus de Pietermaritzburg. Elle s'introduit comme suit :

J'ai enseigné... bon... bah... pendant huit ans à l'école secondaire. Au niveau... ça c'est au tout début, à l'école secondaire jusqu'à la matric qu'on appelle le bac. J'ai passé huit ans d'accord c'est évident et puis première et deuxième années, premier et deuxième niveaux. Donc, c'est niveau A1, A2, B1 et à l'université on a douze ans.

3.3.2 Approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire aux étudiants de la première année

3.3.2.1 L'approche fonctionnelle

Pour l'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire, Madame Daniel affirme qu'il s'agit de l'approche communicative. Elle dit :

Alors! C'est l'approche communicative qui consiste à utiliser les quatre compétences. On apprend aux étudiants à parler, écouter, à lire et à écrire. Donc pour faire ceci, il faut donc avoir une approche tout à fait ouverte à ceci... Dès le début on leur dit que la langue est quelque chose de vivant qu'on va l'utiliser pour parler de soi... pour parler... pour communiquer. Alors donc... de cette façon ils réalisent que c'est

quelque chose d'utile parce que c'est quelque chose qu'ils vont utiliser dans leur vie, dans leur vie professionnelle...

Cette réponse me semble en accord avec l'approche fonctionnelle parce qu'elle prend une langue en tant qu'outil dont les étudiants se serviront dans leur vie personnelle et leur vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle l'accent est mis dans la théorie sur le fait que l'approche fonctionnelle est une approche qui s'appuie sur l'objectif utilitaire d'une langue. L'accent est toujours mis sur la communication, à savoir l'intention de celui qui parle ou ce qu'il désire faire avec une langue. Pour assurer la fiabilité de la réponse de l'enseignante sur l'approche utilisée, il est nécessaire de s'appuyer sur les réponses des étudiants.

Selon les réponses des étudiants, il m'apparaît que l'approche fonctionnelle ne se limite pas seulement à parler mais elle s'étend aux quatre habilités. En fait, selon Phebe, une étudiante de la première année, elle dit que « les activités de la classe touchent à toutes les parties de la langue française » Par conséquent, j'ai mis les quatre habilités comme suit : la communication orale, la communication écrite, l'écoute et la lecture.

La communication orale

Dans la communication orale Uche observe que :

*Les activités de la classe sont utiles spécifiquement quand on fait l'expression orale.
On nous enseigne à parler en français et oui, je pense que ces activités sont utiles.*

La communication écrite

La réponse de Joshua se penche sur la communication écrite. Il dit que « Elles [les activités de classe] sont utiles à connaître comment l'on peut mieux écrire ». Selon Zacharie « C'est très utile pour que l'on sache écrire et parler ». Priscilla est aussi du même avis pour les activités de classe parce qu'elle dit que « Ça [les activités de classe] m'aide à parler et à écrire ».

L'écoute

La réponse de Michèle paraît semblable à celle de Zacharie et Priscilla, mais elle fait recours à l'activité audio-visuelle. Elle dit « Les activités de la vidéo peuvent être suivies aisément ; on peut les pratiquer à l'écrit ainsi que dans le parler ».

La lecture

Dayo de sa part est de l'opinion que les activités de la classe lui donnent à réfléchir. Il dit que « les activités me suscitent à lire et à utiliser mes connaissances ». Toutefois, Kike, une autre étudiante, croit que les activités de la classe l'aident à mettre en pratique ce qu'elle a appris en classe :

J'ai trouvé les activités de la classe utiles. Ces activités ont agrandi notre compréhension de la langue française ; elles nous aident à pratiquer ce que nous avons déjà appris ainsi que l'apprentissage de nouvelles choses.

En plus, selon ces réponses l'on peut déduire que les étudiants ne sont pas passifs mais actifs parce qu'ils pouvaient mettre en pratique ce qu'ils ont appris. En somme, il convient de considérer l'approche fonctionnelle en tant qu'approche qui favorise l'usage pratique du français dans le but d'atteindre les objectifs communicatifs.

3.3.2.2 Le besoins pour communiquer par la langue française.

D'après les réponses des étudiants à la question sur la raison qui les pousse à étudier le français, il est encore évident que leurs raisons sont liées à l'usage pratique de la langue. La majorité des étudiants étudient le français à cause des opportunités qu'il peut offrir dans l'avenir. Le même résultat est évident dans le questionnaire : un taux élevé (80%) des étudiants ont choisi l'option qui soutient les opportunités offertes par la connaissance de la langue française à l'avenir. Sinmi et Zacharie parlent respectivement comme suit :

Je suis étudiante en études internationales et je compte voyager ailleurs et si c'est possible je souhaite obtenir un travail hors de l'Afrique du Sud.

J'étudie le français à cause du travail que j'obtiendrai, après avoir fini mes études dans un établissement international.

Toujours en appui à la possibilité de l'avenir, Dayo dit que « Je dirais que je le fais pour la possibilité de l'avenir... soit de travailler dans les pays francophones ou de devenir un lien

entre pays francophones [et mon pays] ». De façon plus pratique, Kenny répond comme suit : « J'ai toujours le désir d'apprendre le français pour aller enseigner l'anglais en France ».

Par ailleurs, Uche mentionne qu'il est motivé par son ambition de devenir diplomate. Pour cette raison, la langue internationale qu'il préfère c'est le français. Il parle comme suit :

Je suis motivé d'apprendre le français pour des raisons liées à l'ambition de devenir diplomate. Je souhaite apprendre une autre langue répandue et le français est la langue que je préfère [sic].

L'on peut remarquer grâce aux réponses ci-dessus que les raisons sous-jacentes pour lesquelles les étudiants étudient le français sont liées à la communication. En effet, pour être diplomate ou être embauché dans les pays francophones, il y aura toujours le besoin de la part des étudiants de pouvoir communiquer dans la langue cible, c'est-à-dire en français. Cela demande aussi du côté de l'enseignant de se servir d'une approche plus pratique susceptible à susciter les étudiants à communiquer dans leur contexte particulier.

Sachant l'importance actuelle de la communication, l'approche fonctionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue admettent le concept de « besoin ». Ce besoin peut être celui de la salutation, de l'invitation, de l'expression des goûts et préférences, de prendre congé, etc. En effet, pour être diplomate ou pour être embauché dans des milieux francophones par exemple, il y aura toujours le besoin d'engager une conversation avec quelqu'un, en demandant le chemin ou en exprimant les goûts et préférences, etc.

De plus, une autre raison qui pousse les étudiants à étudier le français est liée au statut de la langue française. Pour Joshua, c'est à cause de la population africaine qui parle le français. Il dit que :

La plupart des pays africains parle le français. Ainsi il y a une grande exigence pour connaître d'autres langues qui se parlent en Afrique.

Cette idée est renchérie par Rosemary :

J'aime apprendre le français parce que c'est la deuxième langue la plus parlée dans le monde ; cela facilite la communication dans les deux cotés (francophone et anglophone) pour moi [sic].

Pour Kike, la raison est inclinée vers la valeur esthétique et la culture française. Elle l'explique en ces mots :

De façon générale, j'aime la langue française parce qu'elle est une belle langue. Je m'intéresse à l'apprentissage d'une nouvelle culture, donc la langue française fait partie des langues que j'aime.

Selon ces réponses, l'on peut déduire que les étudiants apparaissent sensibles à la valeur communicative que la connaissance de la langue française leur accordera. Ainsi leur intérêt n'est pas premièrement sur la structure de français mais sur la manière dont ils pourraient convenablement communiquer en français. Par ailleurs, l'on peut remarquer, à travers ces réponses, qu'il y a le besoin de communiquer en français de façon qui pourra permettre aux étudiants de comprendre la culture des pays africains francophones. C'est ainsi que l'approche fonctionnelle amène la valeur interculturelle qui figure dans le CECR sous l'appellation « socioculturel ».

Le CECR remarque qu'il faut prendre en compte le « monde d'où vient les apprenants et le monde de la communauté cible ». C'est ainsi que l'approche fonctionnelle situe l'apprentissage d'une langue au sein du contexte social. Aussi la méthode *Alter Ego+I* renforce la valeur culturelle en tirant ses exemples de la vie quotidienne pour rapprocher l'apprentissage de la langue française autant que possible aux apprenants.

Ayant expliqué le concept fonctionnel dans l'apprentissage de français parmi les étudiants de la première année, il est aussi important de savoir la manière dont l'approche fonctionnelle traite la grammaire.

3.3.2.3 L'approche fonctionnelle et la grammaire

Madame Daniel explique la stratégie utilisée dans l'enseignement de la grammaire. Selon elle, la grammaire ne peut pas être enseignée hors du contexte communicatif. Elle l'explique en ces termes :

Les mots eux-mêmes ça n'a aucun sens. Il faut qu'on les mette ensemble, il faut avoir des règles, il faut avoir des petites formules et ces formules... si c'est la grammaire seulement... non... on ne peut pas communiquer. Alors c'est important de montrer aux

étudiants que pour mettre ces mots ensemble il faut avoir des... bon... des règles de grammaire.

D'après cette réponse, Madame Daniel montre la nécessité d'expliquer la grammaire en fonction de ses règles. En effet, selon elle, la grammaire est importante. Cette réponse fait écho à ce qui a été remarqué dans le cadre théorique en disant que la grammaire fait partie des branches essentielles qu'un enseignant doit prendre au sérieux. Ainsi, pour appréhender une nouvelle langue, il est également conseillé de savoir la manière dont la langue fonctionne et d'après quelles règles. Vigner (2004, p. 36) affirme que « toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée, sera aussi capable de produire toutes sortes des phrases ».

Néanmoins, Madame Daniel a remarqué que la grammaire ne doit pas être enseignée isolément mais avec le sens. Elle continue comme suit :

Donc ceci dit, on n'enseigne pas la grammaire mais on l'enseigne dans un contexte communicatif, c'est-à-dire c'est un outil qu'on utilise pour pouvoir s'exprimer pour mettre les mots ensemble pour donner un sens à ces mots.

L'on peut en déduire que la grammaire est prise comme un outil pour aider les étudiants à communiquer dans la langue cible, c'est-à-dire le français. De plus, le repère fait au « sens » est aussi digne de considération. Cette idée est renforcée dans le cadre théorique comme suit : « la "grammaire du sens" fait recours à la langue en fonction des intentions de celui qui parle, les enjeux communicatifs qu'ils relèvent et des effets de discours qu'ils peuvent produire » (Courtillon, 2001, p. 2). Ceci dit, l'on peut affirmer que dans l'approche fonctionnelle la grammaire est située dans un contexte communicatif qui permet aux étudiants de s'exprimer par rapport au cadre traditionnel.

De plus, Madame Daniel donne des explications supplémentaires sur la manière dont elle traite la grammaire :

Donc pour utiliser cette approche communicative, quand on parle on ne va pas leur dire, on va vous apprendre... à parler... bon... le passé composé mais on vous apprend à dire ce que vous avez fait dans le passé. Alors... donc... c'est utiliser la grammaire dans un contexte beaucoup plus vaste. On va l'adapter avec un objectif communicatif. Donc, l'objectif est différent.

D'après cette explication, on peut remarquer que la grammaire n'est plus enseignée de façon traditionnelle mais avec l'objectif communicatif. C'est-à-dire au lieu d'enseigner en abstrait les règles de passé composé, on demeure sur ce que l'on a fait au passé. C'est ainsi que le concept de la « notion » réapparaît. Comme il est déjà mentionné dans le cadre théorique, en tant qu'un élément grammatical qui amène du sens, une notion peut faire recours au temps passé. On vise donc à expliquer aux apprenants l'objectif pour lequel les formes d'une langue sont utilisées dans un contexte communicatif (Sua, 2012). Dans ce cas, le passé composé est utilisé pour exprimer l'intention communicative au passé.

3.3.2.4 La mise en pratique de l'approche fonctionnelle dans les activités grammaticales

Ayant mentionné que la grammaire est située dans un contexte communicatif, il est aussi nécessaire de considérer sa mise en pratique dans la classe. Selon Madame Daniel, l'enseignement du français va du simple au complexe. Elle l'exprime ainsi :

Justement dès le début on commence par utiliser le vocabulaire de base... et... donc... en première année on leur apprend au niveau A1 à parler d'eux-mêmes, de leur vie, de leurs expériences au quotidien... donc, c'est la base... et... puis... alors on utilise cette approche en leur donnant... et puis on voit des concepts de base et il devient de plus en plus complexe et donc alors de semaine en semaine de niveau en niveau, ça devient de plus en plus complexe et... par exemple on va parler de ces expériences pour tous les jours... c'est-à-dire donner son opinion, donner ses avis alors c'est un petit peu plus complexe...

Ces éléments de base qu'explique madame Daniel font écho aux objectifs du CECR pour le niveau débutant. A ce niveau, les étudiants apprennent le français pour avoir des éléments de base. D'après le CECR, un apprenant sera capable d'atteindre les objectifs suivants:

Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si

l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (CECR, 2001, p. 25)

Cela veut dire que dans la classe de français, la grammaire est enseignée de façon privilégiant tout d'abord la communication et puis le recours aux structures grammaticales. Madame Daniel révèle que :

Dans leurs cours on leur montre la grammaire, et puis cette mise en pratique de la grammaire dans un contexte de pratique dans le contexte concret... ils vont parler, ils vont écouter, ils vont écrire, ils vont lire...

Cette façon de l'enseignement de la grammaire fait recours au *focus-on-form*. Selon Ellis (2001), par *focus-on-form*, les activités sont spécialement planifiées dans le but d'aider les apprenants à faire recours aux éléments grammaticaux pendant la communication. D'après cette opinion, il est nécessaire d'avoir une sensibilisation vers la grammaire pendant les activités communicatives. Ceci dit, les apprenants seront capables de connaître certaines structures grammaticales qui leur permettent de bien communiquer en français.

En réponse à la manière dont la grammaire est présentée, Dayo mentionne qu'elle « est présentée de façon simple... la façon dont elle est présentée est intuitive ».

Finalement, Madame Daniel parle aussi de l'utilité de cette approche ; selon elle, l'objectif envisagé dans les cours est toujours atteint :

On leur dit dès le début qu'à la fin de votre première année vous serez capable de parler de votre vie de tous les jours et après un an ils peuvent le faire. Ils peuvent écouter une émission à la radio quelque chose de très simple... ils vont comprendre, ils vont pouvoir en parler aussi à un niveau de base... ils peuvent le faire. Alors bien sûr c'est très utile.

D'après cette remarque on peut déduire que l'approche fonctionnelle est une approche qui prend compte des objectifs communicatifs et la manière dont ces objectifs sont atteints. Cette approche est plus centrée sur ce que les étudiants peuvent faire avec la langue française.

Dans cette section, la première question de l'enquête a été considérée et des réponses pertinentes ont été données. L'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire a été expliquée d'une manière assez détaillée. Il sera donc nécessaire d'accéder à la perception de la grammaire par les étudiants.

3.3.3 Les perceptions de la grammaire française par les étudiants

Ayant considérée l'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire pour les étudiants de la première année, dans cette section, je compte expliquer les perceptions de la grammaire par les étudiants. Par « perception », je compte comprendre ce que les étudiants pensent de la grammaire.

Les étudiants de la première année perçoivent la grammaire de manières variées ; toutefois de façon générale, la plupart des étudiants la perçoivent comme un outil fonctionnel. Ainsi, Uche croit que la grammaire peut mettre en valeur sa communication orale pour devenir ambassadeur. Il l'explique ainsi :

Comme j'avais dit, je compte devenir ambassadeur, cela me permettra de rencontrer les gens de grande qualité ; je dois connaître la grammaire pour pouvoir les comprendre.

Michèle est de l'opinion que la connaissance de la grammaire est importante car pour elle « la grammaire est importante dans n'importe quelle langue parce que on en a besoin pour bien communiquer et s'exprimer ». La réponse de Kike est semblable à celle de Michèle parce que pour elle la grammaire lui permet de communiquer. Elle l'affirme ainsi :

On sait choisir des mots et comment l'on peut les utiliser et si je me trouve dans un contexte qui me demande de m'exprimer en français, je serai capable de communiquer à cause de la connaissance de la grammaire.

D'après Samantha la grammaire est perçue comme un outil communicatif qui lui permettra de s'intégrer dans un lieu de travail. Elle affirme comme suit :

L'importance de la grammaire dépend de l'endroit où vous voulez aller ou ce que vous voulez faire... pour moi, c'est important parce que je compte travailler dans une discipline qui demande la connaissance de la langue française...

En outre on remarque encore que la grammaire peut être aperçue par les étudiants dans la communication orale et écrite. Zacharie et Priscilla abordent cela dans le même sens:

Bien sûr la grammaire est importante pour écrire et pour parler... la grammaire nous aide à parler et à écrire.

Rosemary perçoit la grammaire comme un élément important dans l'écrit. Elle l'exprime en ces termes :

Pour moi, la grammaire m'aide dans l'écrit mais quand il s'agit de parler, on doit s'efforcer de réfléchir bien avant de parler et c'est difficile mais c'est aussi utile.

Pour elle la grammaire n'est qu'un outil pour écrire ; cependant elle mentionne l'exigence de parler. Selon Dayo, la grammaire est perceptible dans l'écoute ainsi que dans la communication orale. Pour cette raison, il dit :

Je crois que le français est différent d'autres langues et avec la grammaire on appréhende tous les éléments grammaticaux qui vous aideront à parler et à écouter bien dans le but de bien communiquer avec les gens.

Il est à noter aussi que la grammaire est importante pour la lecture. Selon Joshua la grammaire ne s'arrête pas à la communication mais elle figure aussi dans la lecture. Il dit qu'« il sera mieux de comprendre comment lire et traduire une langue à travers la grammaire ».

Par ailleurs, certains étudiants perçoivent la grammaire comme structure nécessaire dans la compréhension d'une langue. Selon Kenny, « sans grammaire on ne peut pas bien structurer des phrases... ». Pour elle, la grammaire est donc perçue dans la construction des phrases.

De la même façon, Phèbe et Sinmi abordent le même sens comme suit :

Disons que dans la composition des phrases, une phrase peut être bien structurée, telle que vous serez capable d'être comprise lorsque vous parlez avec un français.

D'une façon générale Zesch perçoit la grammaire en tant qu'outil pour comprendre la langue française : « C'est très important parce que sans la grammaire vous ne pouvez pas comprendre la langue française mais avec la grammaire vous serez capable de la comprendre ».

Selon ces résultats, l'on peut remarquer que les réponses des étudiants touchent les quatre habilités. Ces réponses sont semblables à ce qui a été observé dans le cadre théorique. A titre d'exemple, comme nous avons observé dans le cadre théorique, dans la compréhension et l'expression orale, la connaissance et la compétence grammaticale aident à reconnaître et exprimer en phrases correctes, sachant que l'apprentissage de la grammaire est pris comme un moyen nécessaire dans la production d'énoncés corrects. Dans la compréhension écrite et

l'expression orale, la grammaire joue un rôle utile, surtout quand il s'agit de comprendre la corrélation au niveau de la phrase, du paragraphe ainsi que du texte.

En résumé, selon les réponses des étudiants dans l'interview, il me semble qu'ils perçoivent la grammaire tout d'abord comme un outil pour atteindre les buts communicatifs en français, à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Cela est encore attesté par le résultat du questionnaire où 41% des étudiants perçoivent la grammaire comme un outil pour communiquer à l'oral et 24% des étudiants la perçoit comme un atout dans la communication écrite.

En outre, les réponses de ces étudiants sont semblables à l'objectif du matériel didactique utilisée dans *Alter Ego +1* pour les éléments grammaticaux. Selon ce matériel, tout ce qui concerne la grammaire est au service de la communication. Dans ce cas, les éléments grammaticaux sont liés aussi au contexte spécifique propre à chaque apprenant.

Ainsi, selon ces réponses l'on peut déduire que les étudiants prennent la grammaire comme un moyen de s'exprimer ou de communiquer en français ; c'est-à-dire, la grammaire est vue en tant qu'outil pour assurer les buts communicatifs soit oralement ou par écrit. Dans la section suivante je considère l'impact de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants.

3.3.4 Les impacts de l'enseignement de la grammaire sur le développement langagier des étudiants

Dans la section précédente, j'ai mis l'accent sur la perception des étudiants sur la grammaire. Dans cette section, je présente l'impact de l'enseignement de la grammaire sur les étudiants de la première année à travers des données collectées dans les interviews et dans le questionnaire. Les étudiants expliquent dans l'interview les effets de l'apprentissage de la grammaire sur leur développement langagier.

Les effets de l'enseignement de la grammaire sur la mise en valeur des étudiants varient d'un étudiant à un autre. Selon Kike l'apprentissage de la grammaire l'aide à bien communiquer en français à l'oral et à l'écrit. Elle l'explique en ces mots :

Elle [la grammaire] m'aide à communiquer parce qu'elle rend facile ce que l'interlocuteur dit et moi parce que je connais la grammaire je peux communiquer de façon qu'il pourra comprendre ce que je dis... Je pense que la grammaire m'aide à

bien parler et à bien écrire parce que j'ai appris la grammaire ainsi que le vocabulaire.

Le même impact est exprimé par Michel ; elle pourrait aussi communiquer oralement et par écrit : « Elle m'aide à communiquer sans ambiguïté, sans erreur pour exprimer le sens de mon intention... c'est la même chose à l'écrit aussi ». La grammaire a aussi son impact positif sur la manière dont Priscilla parle et écrit. Selon elle, elle peut « *bien parler, faire des phrase et écrire* ».

Dans le même ordre d'idées, Kike, Michelle, Priscilla, Zacharie et Joshua parlent de l'influence de la grammaire sur leur façon d'écrire et de parler:

Elle [la grammaire] m'aide dans la communication écrite et orale. Je peux communiquer à l'orale et à l'écrit... Bien sûr je ne connais aucune chose en français, maintenant je peux écrire et parler... la grammaire nous permet d'exprimer nos intentions... Elle nous permet de comprendre ce qu'on dit et écrit.

Par ailleurs, certains étudiants expliquent la manière dont la grammaire les aide à améliorer leur français en faisant recours à la structure grammaticale et à la communication. C'est le cas d'Uche qui explique son développement langagier :

Comme j'ai dit, il est difficile de communiquer en français mais la grammaire rend les choses faciles... elle m'aide à communiquer, je peux parler en français maintenant en suivant certaines règles.

Dayo parle de l'influence de la grammaire sur l'identification des structures de la langue française à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Il perçoit l'impact de l'apprentissage de la grammaire en ces termes :

La grammaire m'aide à identifier les structures de ma phrase... elle me permet d'identifier l'intention de mon interlocuteur... elle m'aide à parler... avec la grammaire on ne se limite pas à composer des phrases simples, l'on peut composer des phrases complexes et l'on peut exprimer l'opinion en communiquant...

Samantha croit que l'apprentissage de la grammaire l'a influencée à appliquer les règles lorsqu'elle parle et écrit : « La grammaire fait partie d'une langue et sans elle on ne parviendra pas à comprendre les règles de la langue ».

Selon Sinmi, à part le fait que l'apprentissage de la grammaire l'aide à composer de bonnes phrases, elle fait recours aussi à la règle grammaticale. Elle parle comme suit :

Je peux écrire et composer des bonnes phrases ou écrire une ligne de phrase correctement et aussi je peux parler... Par exemple si vous dites à quelqu'un qui parle le français, il va vous comprendre lorsque vous dites « français » ou « française ». Si vous dites par exemple « français » il va savoir que vous parlez d'un homme et si c'est « française », il va savoir qu'il s'agit d'une femme...

De la même façon, Zesch affirme que l'apprentissage de la grammaire l'aide à distinguer la façon dont on parle et dont on écrit :

Je peux faire la distinction entre « parler » et « écrire »... elle m'aide beaucoup parce que parfois les gens ne savent pas quand on ne doit pas prononcer le « t » final dans un mot... Ça m'aide beaucoup.

Kenny explique l'impact de l'apprentissage de la grammaire de façon analytique. Elle distingue la valeur communicative à l'oral ainsi qu'à l'écrit en faisant recours à la structure dans l'écrit :

A l'écrit, elle nous aide à composer plus de phrases et elle nous aide dans la structure de la langue ; dans la communication orale, elle vous aide à exprimer votre intention facilement à quelqu'un qui parle le français comme une langue maternelle. Elle donne une valeur à la communication.

Selon Joshua,

Je pense qu'il s'agit de la façon dont on parle et on écrit... parce que lorsqu'on écrit ou on parle, il faut qu'on ait une distinction. La grammaire doit nous aider à mieux comprendre la langue [sic].

Rosemary affirme que la grammaire n'a aucun impact sur la manière dont elle parle mais elle affirme que la valeur de la grammaire se manifeste dans la manière dont elle écrit :

Pour moi, j'ai appris à travers la grammaire certains règles comme le pronom, la proposition et comment utiliser certains mots... Dans mon cas particulier, l'apprentissage de la grammaire ne m'aide pas à parler, mais elle m'aide dans l'écrit... Dans l'écrit, la grammaire a influencé la manière dont j'écris, je peux

maintenant composer des phrases, je peux écrire un paragraphe plus que les phrases simples que je composais au premier semestre [sic].

Selon ces réponses, l'on peut apercevoir les perceptions de l'impact de la grammaire sur les étudiants de la première année. On se rend compte que la grammaire est en premier lieu un outil communicatif, comme soulignée par la majorité des apprenants (Kike, Michèle, Priscilla, Zacahrie, etc.) et l'enseignant. De plus, certains étudiants perçoivent encore l'impact de la grammaire sous la forme des structures et des règles qui les aident à communiquer oralement et à l'écrit. Ce résultat est encore renforcé par le questionnaire. Selon le questionnaire, le taux élevé de 39 % des étudiants montre que la grammaire offre une valeur communicative à l'oral et 35 % des étudiants s'accordent sur le fait que la grammaire les aide à écrire. En somme, 74 % des étudiants soutiennent l'effet prépondérant de la communication orale et écrite. De plus, le diagramme tabulaire sur la mise en pratique de la grammaire nous montre que 57,1 % des étudiants préfèrent communiquer oralement avec la connaissance de la grammaire apprise et 28,6 % des étudiants préfèrent écrire avec la même connaissance de la grammaire. Toutes ces données nous conduisent à une valeur prépondérante communicative qui est de fonctionner dans langue française, c'est-à-dire d'atteindre une aptitude spécifique qui permet de communiquer en français.

Dans le même ordre d'idée, l'implication de ces réponses est double. Premièrement, l'on peut déduire que l'enseignement de la grammaire est situé dans un contexte plus pratique qui suscite les étudiants de fonctionner en communiquant, contrairement aux simples apports des règles. Deuxièmement, la majorité des étudiants n'apprennent pas la grammaire en tant que moyen de mémoriser les règles mais pour accéder à la compétence fonctionnelle. Ces idées font écho à l'approche fonctionnelle parce qu'elle met l'accent sur la valeur utilitaire de la grammaire en tant que moyen communicatif susceptible d'aider les étudiants à réaliser leur projet pour l'avenir.

Par ailleurs, selon les réponses, l'on peut déduire qu'il existe une sorte de sensibilisation à la valeur communicative et grammaticale. Certains étudiants perçoivent l'impact de la grammaire dans la communication ainsi que dans la manière d'appliquer des règles grammaticales. Ainsi, la notion de *focus-on-form* apparaît encore. Il existe une prise de conscience vers la grammaire pendant les activités communicatives.

En somme, la troisième question de la recherche nous a montré les effets de l'enseignement de la grammaire sur les étudiants de la première année. Ces effets de la grammaire sont fortement aperçus dans la communication orale et écrite, sans oublier les structures et les règles grammaticales.

*

* *

En conclusion, dans cette section, les données ont été présentées et analysées. En tant qu'une méthodologie mixte, le questionnaire et l'interview ont été employés. Les tables, les diagrammes tabulaires et la graphique circulaire ont été utilisés pour présenter et analyser le questionnaire. Les résultats des interviews ont été analysés en prenant compte des réponses des étudiants et en faisant recours aux résultats générés par le questionnaire. Les résultats émis du questionnaire et de l'interview nous montrent la perception des étudiants sur la grammaire et l'impact perçu de la grammaire sur leur développement langagier. De plus, l'interview avec l'enseignante nous montre l'approche utilisée dans l'enseignement du français, mais les réponses des étudiants dans l'interview ont été utilisées pour valider ce que le professeur a dit. Selon l'analyse des données, l'approche utilisée pour enseigner la grammaire s'incline vers l'approche fonctionnelle. Les étudiants perçoivent la grammaire comme un outil pratique pour atteindre le but communicatif. En outre, les étudiants indiquent que la grammaire leur accorde la valeur communicative à l'oral ainsi qu'à l'écrit.

CONCLUSION

Dans cette étude j'ai montré les perceptions de l'impact de la grammaire par l'approche fonctionnelle parmi les étudiants de la première année. Comme j'ai signalé dans la méthodologie, ces étudiants forment un groupe hétérogène qui se rassemble pour apprendre le français au niveau débutant. J'ai aussi montré que la grammaire peut être abordée de façon implicite ou explicite. Bien que le traitement explicite et implicite de la grammaire soient tous les deux importants, j'ai insisté que la conjonction des deux est plus utile dans l'enseignement de la grammaire. Ainsi on a mis l'accent sur *focus-on-form*.

De plus, dans la quête de comprendre la manière dont la grammaire est traitée dans l'enseignement de français, surtout en FLE, j'ai tenté de retracer l'histoire de la grammaire à travers les méthodologies utilisées dans son enseignement, à savoir la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audio-orale, la méthodologie situationnelle anglaise et la méthodologie audio-visuelle. Bien que ces méthodologies aient beaucoup contribué à l'enseignement du français, des spécialistes ont souligné que l'approche fonctionnelle peut répondre aux besoins actuels des apprenants. Cette étude a aussi montré que l'approche fonctionnelle place une langue dans un contexte qui suscite la communication. En outre, l'approche fonctionnelle est différente de l'approche communicative parce que son objectif s'appuie sur l'acquisition d'aptitudes communicatives dans un contexte spécifique. Par conséquent, elle se base sur la « notion » et la « fonction » qui nous aident à communiquer dans une langue cible.

J'ai montré que la grammaire ne pouvait pas être enseignée de façon traditionnelle, dans laquelle il fallait mémoriser des règles sans tenir compte du contexte. Au contraire, la grammaire doit être située dans un contexte qui permettra aux apprenants de communiquer dans la langue cible. La grammaire devient donc un outil pour s'exprimer en français, en d'autres termes un outil qui valorise l'usage de la langue française, contrairement à la règle abstraite.

Pour répondre aux questions de l'enquête, j'ai adapté l'étude de cas dans le but de connaître les expériences des étudiants dans un contexte spécifique. Pour ce faire j'ai utilisé la méthodologie mixte. Les données ont été collectées par un questionnaire et des interviews et elles répondent aux trois questions spécifiques sur lesquelles repose notre étude.

En réponse à la première question de mon enquête, l'interview avec l'enseignante a montré la façon dont la grammaire est enseignée aux étudiants de la première année. D'après ses

réponses, j'ai pu déduire qu'il s'agit d'une approche qui met en valeur le fonctionnement d'une langue. Pour elle, la grammaire ne devrait pas être enseignée de façon traditionnelle parce qu'elle met trop l'accent sur les règles et les structures de la grammaire. Par contre, il faut mettre en valeur la manière dont la grammaire peut être utilisée comme outil pour réaliser des buts communicatifs dans des contextes spécifiques. Cela est différent de l'approche communicative qui s'attarde plus sur une communication générale. Cette approche permet aux étudiants d'acquérir des aptitudes communicatives qui leur permettent de réaliser des intentions langagières spécifiques qui sont liées à l'utilité de la langue française pour communiquer. Cette approche fournit donc aux étudiants une base solide qui leur permettra de poursuivre leurs études en français.

En ce qui concerne la deuxième question de mon enquête, les résultats de l'interview avec les étudiants et ceux du questionnaire ont indiqué que les étudiants perçoivent la grammaire comme un outil fonctionnel qu'ils peuvent utiliser en premier lieu pour communiquer à l'oral et ensuite à l'écrit. Selon les données collectées, les étudiants ont mis l'accent sur la valeur utilitaire de la grammaire plus que sur les règles abstraites. Par conséquent, la majorité des étudiants perçoit la grammaire comme un outil pour communiquer d'abord à l'oral et puis à l'écrit.

La troisième question de mon enquête a montré les effets de l'apprentissage de la grammaire par les étudiants de la première année. La majorité des étudiants a mis en évidence la valeur communicative que l'apprentissage de la grammaire leur a offerte à l'oral et à l'écrit. Certains étudiants ont aussi remarqué que la grammaire les aide à reconnaître des structures et des règles grammaticales qui leur donne des outils pour mieux parler et écrire. Cette étude a établi que les perceptions de l'apprentissage de la grammaire par les étudiants ainsi que leurs effets sont liés à l'approche utilisée dans l'enseignement de la grammaire. Ainsi on peut admettre que l'approche fonctionnelle a contribué à l'enseignement de la grammaire dans la classe de FLE.

En outre, cette étude a fait émerger quelques points marquants que je signale ici sous forme de conseils pour les enseignants. D'abord, il est conseillé que l'enseignement de la grammaire française est situé dans un contexte qui permettra aux étudiants d'acquérir des aptitudes communicatives. Il est donc nécessaire d'encourager les étudiants à utiliser la grammaire pour communiquer. Au niveau de la première année, ils l'utilisent pour parler de leurs activités, que ce soit au présent, au passé ou au futur. Deuxièmement, pour éviter les

erreurs grammaticales, il est aussi conseillé que les enseignants de la langue française fassent recours aux règles grammaticales pendant des activités communicatives. Ainsi l'erreur grammaticale faite par un apprenant ne sera pas ouvertement corrigée par l'enseignant, mais par la reprise de la phrase correcte un apprenant sera mis sur la bonne voie.

Finalement, il faut signaler que cette étude a quelques limites. D'abord, le questionnaire n'a pas été bien rempli par certains étudiants et d'autres étudiants étaient absents de la classe pendant l'administration de questionnaire. Cela indique que ces résultats ne peuvent pas être généralisés pour tous les étudiants de la première année. Néanmoins, vu que 77% des étudiants ont rempli le questionnaire, les résultats demeurent valides. Ensuite, la classe de français où cette étude s'est déroulée est relativement petite ; il sera donc bien difficile de généraliser ces résultats ailleurs. Néanmoins, cette étude pourrait être utilisée en tant que base pour d'autres enquêtes dans l'avenir, surtout sur l'enseignement de la grammaire en FLE.

En conclusion, cette étude a démontré que les apprenants perçoivent la grammaire comme un outil pour communiquer. Comme signalé dans l'analyse, cette étude a aussi démontré que l'apprentissage de la grammaire a développé les aptitudes communicatives des étudiants de la première année. A travers l'approche fonctionnelle, les étudiants semblent-ils motivés vers la valeur utilitaire de la grammaire ; ainsi ils apparaissent contents avec l'apprentissage de la langue française.

REFERENCES

- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2002). The PACE model: A story-based approach to meaning and form for standards-based language learning. *The French Review*, 265-276.
- Aldon, P. (2010). Passer d'un monde à l'autre, passer d'une langue à l'autre: les dynamiques du français en Afrique du Sud: positionnements régionaux autour du français-point de vue. *French Studies in Southern Africa: Le français en Afrique du Sud: une francophonie émergente?: Special Issue 1(40)*, 83-100.
- Alter Ego +1 (2011). Guide Pédagogique. Hachette. Paris
- Bak, N. (2008). Completing your thesis: A practical guide. Pretoria: Van Schaik.
- Balladon, F. E. (2004). *The implications for classroom practice of the outcomes-based education model for teaching and learning: an evaluation of modes of implementation in KwaZulu-Natal schools*. University of KwaZulu-Natal, Durban.
- Beacco, J.-C. (2010a). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*: Didier.
- Beacco, J.-C. (2010b). Tâches, compétences de communication et compétences formelles1. *Synergie Brésil-Numéro spécial*, 97-105.
- Bérard, E. (1991). *la approche communicative: Théorie et pratiques*.
- Bertocchini, P., Costanzo, E., & Puren, C. (1998). *Se former en didactique des langues*: Paris, Ellipses.
- Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 115-128.
- Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 433-452.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Capré, R., & Fornerod, C. (2002). *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*: ILSL, Institut de linguistique et des sciences du langage, Faculté des lettres, Université de Lausanne.
- Chapiro, L. (2004-2005). *Comparaison de deux procédés d'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère : Le cas du subjonctif*. (Diplôme d'Études Approfondies de Didactologie des Langues et des Cultures), Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, École doctorale 268.

- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le français aujourd'hui*(4), 20-30.
- Chiss, J.-L. (1995). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*(13), 5-16.
- Chomsky, N. (1968). Le langage et la pensée, trad. L. Louis-Jean Calvet. *Petite Bibliothèque Payot (Paris, 1969)*, 42.
- Christiansen, I., Bertram, C. & Land, S. . (2010). Understanding Research. Pietermaritzburg UKZN Faculty of education.
- Cobuild, C. E. G. (1990). London and Glasgow: Collins.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. . (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Conseil d'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg. Didier.
- Courtillon, J. (2001). La mise en œuvre de la «grammaire du sens» dans l'approche communicative. *Ela. Études de linguistique appliquée*.(2), 153-164.
- Creswell, J. W., & Clark, V.L.P (2007). *Designing and conduct mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Crush, J. (2001). *Immigration, xenophobia and human rights in South Africa*: Southern African Migration Project/South African Human Rights Commission.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Delena-le Roux, S. (2010). Le français à l'université en Afrique du Sud: renouveler les formations en fonction des besoins des étudiants: questionnements et innovations universitaires. *French Studies in Southern Africa: Le français en Afrique du Sud: une francophonie émergente?*: Special Issue 1(40), 125-152.
- Education, D. o. (1997). *Language in Education Policy*. Retrieved from <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=XpJ7gz4rPT0%3D&tabid=390&mid=1125>.
- Dalby, A. (1998). *Dictionary of Languages*. London : Bloomsbury
- De Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. . (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. D. Y. S. Lincoln (Ed.), *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 1-45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engelen, C. (2008). Un problem, une probleme, pas de problem. *Dialogues et Cultures*, 55, 1397-1408.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused instruction. *Language learning*, 51(s1), 1-46.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, 17-34.
- Ellis, R. (2003). *Task based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning*, 54(2), 227-275.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*: ERIC.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*.(2), 165-178.
- Galatanu, O. (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*: Peter Lang.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*: Hurtubise HMH.
- Germain, C., & Seguin, H. (1998). *Le Point sur la Grammaire*.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 156-174.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding Your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Huysamen, G. K. (2001). *Methodology for the Social and Behavioral Sciences*. Cape Town: Oxford University Press.
- Image, G. Functional-notional Approach. from <http://www2.vobs.at/ludescher/Grammar/functional.htm>
- Juignet, P. (2010). La conception de Noam Chomsky. 2014, from <http://www.philosciences.com/Nouvelles/HChomsky.html>
- Karshukova, L. (2004). Trois théories d'enseignement des langues étrangères: méthode traditionnelle, approche naturelle et approche «Fonctionnelle-Notionnelle».

- Krashen, S. (2002). Second language acquisition and second language learning (1st internet er) Retrieved from: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.*
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 3(45), 214-222.
- Langues vivantes étrangères. (2009). *Bulletin officiel special.*
https://www.google.com/webhp?client=aff-maxthon-newtab&channel=t2&gws_rd=ssl#channel=t2&q=bo+langues+vivantes+etrangeres
- Long, M. R., P. (1998). Focus on form: Thoery, research and practice. In C. W. Doughty, Jessica (Ed.), *Focus on form in classroom in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: University Press.
- Long, M.H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In RD Lambert & E. Shohamy (eds). *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A Ronald Walton.* Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *Tesol Quarterly*, 17(3), 359-382.
- López, J. S. (2004). *La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?* Paper presented at the Phonétique, lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du Français-LE.
- Lyons, J. (1990). *Semantique linguistique.* 260-345.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (5th Ed.). New York: Longman.
- McMillan, H. J., & Schumacher, S. . (2006). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry.* New York: Pearson.
- Mohammed, A.-K. (n.a). Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE?
- Moirand, S., Porquier, R., & Vives, R. éd.(1989).«... et la grammaire». *Le Français dans le Monde, n spécial, Paris: Hachette.*
- Mouton, J. (2001). *How to Succeed in Your Masters and Doctorial Studies: A South African Guide and Resource Book.* Pretoria: Van Schaik.

- Mpanzu, M. (2011). L'enseignement de la Grammaire en Approch Communicative. Retrieved from <http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-en-approche-communicative-65388547.html>
- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* 6th ed. Boston: Pearson Education.
- Ortiz de Urbina, A (2000). Eloge du plurilinguisme. Propos de Joseph Poth, *Courrier de l'Unesco*. http://www.unesco.org/courrier/2000_04/fr/doss21.htm (consulté le 26 mai 2009).
- Özçelîk, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du fle.
- Peigne, C., & Balladon, F. (2010). Le français en Afrique du Sud: construction d'une certaine francophonie. *French Studies in Southern Africa: Le français en Afrique du Sud: une francophonie émergente?: Special Issue 1*(40), 11-27.
- Phan, T. T. (2002). L'enseignement et l'apprentissage de grammaire du FLE : observation et proposition pédagogique. Phnom Penh - Cambodge: Ecole Supérieure de Langues-Université Nationale de HaNoi.
- Poole, A. (2005). Focus on form instruction: Foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix*, 5(1).
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues: CLE international*.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des «unités didactiques»*. Paper presented at the Conférence du.
- Rézeau, J. (1997). Applications des concordanciers à l'enseignement de la grammaire anglaise en DEUG. *ASp. la revue du GERAS*(15-18), 117-132.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University.
- Roulet, E. (1976). Théories grammaticales et pédagogie des langues. *Language Teaching*, 9(3-4), 197-211.

- Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*.
- S.Anews.gov.za. (2013, 14-10-2013). French President's visit a milestone - Zuma from <http://www.sanews.gov.za/south-africa/french-presidents-visit-milestone-zuma>.
- Sambou, A. (2012). FUNCTIONAL APPROACH TO APPLIED LANGUAGE TEACHING. *Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli*, 1(2), p. 161-182.
- Schlemminger, G. (1995). L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES. *Spirale*(16), 147-169.
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Source électronique: [http://www.uned.es/catudela/revista\(001\)](http://www.uned.es/catudela/revista(001))*.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Shuttleworth, M. (2008). Case study research design. <http://www.experiment-resources.com/case-study-research-design.html>
- Spicer, N. (2004). Combining qualitative and quantitative methods. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 294-302). New Delhi: Sage.
- Statistics South Africa (StatsSA). (2006). Mid-year population estimates. Retrieved from: www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022006.pdf.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes: Ophrys*.
- Stoan, C.-S. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogos*, 14, 6-9.
- Sua, B. (2012). Lam l'enseignement de la grammaire. Retrieved on April 9, 2012 From: <http://www.scribd.com/doc/88503418/Lam-Enseignement-de-La-Grammaire-1-Ban-Sua-2>
- Tanriverdieva, K. (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*: Lyon: Université Catholique de Lyon.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavior Research*. London: Sage.
- Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003). *Analyzing qualitative data*. Madison, WI: Wisconsin Extension.
- UKZN. (2014). French Undergraduate Modules Offered. from <http://lll.ukzn.ac.za/French/FrenchUndergraduateHome/FrenchModulesOffered.aspx>
- Underwood, P. (n.a). An Overview of South Africa. *Annexure I*. <http://www.dissanet.com/ifla/pdf/LIASA%2015%20Overview.pdf>

- Uwizeye, M.-L. (2011). Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative: une typologie.
- Uysal, H. H., & Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: focusing on meaning, form, or forms? *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*: Hachette.
- Vogel, S. P., & Engelhard Jr, G. (2011). Using Rasch measurement theory to examine two instructional approaches for teaching and learning of French grammar. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 267-282.
- Walker, R. (1985). *Doing Research: A handbook for teachers*. Cambridge: University Press.
- Widodo, H. P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice & Critique*, 5(1).
- Wilkins, D. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. *Linguistic insights in applied linguistics. Brussels: AIMAV: Didier*, 119-128.
- Wright, R. (1996). A study of the acquisition of verbs of motion by grade 4/5 early French immersion students. *Canadian modern language review*, 53(1), 257-280.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and Methods*. Beverley Hills: Sage.
- Youssef, N. (2010). *La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (en particulier en FOS)*. Paper presented at the De l'enseignement DU français à l'enseignement EN Français en contexte universitaire.

Sitographie

<http://www2.vobs.at/ludescher/Grammar/functional.htm>

<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>

APPENDICES

Appendice 1: Le questionnaire

Appendice 2: Les interviews avec l'enseignante et les étudiants

Appendice 3: Les lettres d'autorisation

Appendice 1

Questionnaire pour les étudiants

Below are series of questions that are applicable to you. Kindly tick from the boxes any answers that are applicable to you.

1. Year of study: *1st year*
2nd year
3rd year
2. What degree are you registered for? (e.g. BA, BSocSc, etc.) :.....
3. Have you ever learnt French before coming to the university? Yes
No

If 'Yes', where? (Choose from the following options. You can tick more than one answer, if applicable)

- a. Primary school
b. Secondary School
c. French speaking country
d. Self-taught
e. French Cultural Centre
f. Other:.....
4. What motivates you to study French? (You may choose more than one option)
- a. friends' influence
b. need for extra elective
c. future opportunities
d. Prerequisite for further studies
e. Francophone ties e.g family relations or friends
f. passion for French language
g. travel and tourism
f. other:.....
5. Have you been finding the activities in the French class helpful? Yes
No

6. If *yes*, which of the following activities do you like most in French class? (You may choose more than one answer)

- a. Grammar exercise (point langue): e.g articles, nouns, genders, verbs ending with ‘er’, pronouns, possessive adjectives, prepositions, contraction: a +le, a+la, le+de, la +de etc.)
- b. Comprehension
- c. Activities linked to vocabulary
- d. Oral expression
- e. Written expression
- d. Others

7. According to you, does the way grammar is taught favour the use of the language in French?

- a. Yes I strongly believe
- b. I believe it does
- c. It doesn't
- d. Not at all

8. Choose any of the following to describe your view on the role of grammar in learning French:

- a. Not all important
- b. Not very important
- c. Important
- d. Very Important

9. Give a brief explanation on your choice of options in question 7

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Can you perceive grammatical errors sometimes when communicating with your class mates or when one of your class mates responds to questions in French 102 class?

- a. Yes, I can easily
- b. Yes, I barely can
- c. I can't

d. Not at all

11. Can you notice grammatical errors when reading a piece of writing in French 102 class?

a. Yes, I can easily

b. Yes, I barely can

c. I can't

d. Not at all

If 'No', why not?

12. What do you like doing mostly with the knowledge of French grammar you have acquired?

a. grammar exercises

b. making sentences only

c. oral communication

d. written communication

e. others.....

13. Does the knowledge of French grammar help you to write correctly?

a. I strongly believe that it does

b. I believe that it does

c. I don't believe it does

d. I strongly believe it doesn't

14. Does the knowledge French grammar help you to speak French correctly?

a. I strongly believe that it does

b. I believe that it does

c. I don't believe it does

d. I strongly believe it doesn't

15. From your personal experience, does learning grammar contribute in any way to your understanding French?

If 'Yes', how?

.....
.....
.....

Appendice 2

L'INTERVIEW AVEC L'ENSEIGNANTE ET LES ETUDIANTS

L'interview avec l'enseignante

Chercheur : Bonjour madame. Quand est-ce que vous avez commencé à enseigner le français ?

Informatrice : J'ai enseigné [...] pendant huit ans à l'école secondaire. Au niveau... ça c'est au tout début, à l'école secondaire jusqu'à la matric qu'on appelle le bac. J'ai passé huit ans [...] et puis première et deuxième années, premier et deuxième niveaux. Donc, c'est niveau A1, A2, B1 et à l'université on a douze ans..

Chercheur : le sujet centré sur la grammaire a déjà subi des débats, d'après vous est-il important d'apprendre la grammaire au niveau de FLE ?

Informatrice : oui bien sûr parce que la grammaire, les mots eux-mêmes ça n'a aucun sens. Il faut qu'on les met ensemble, il faut avoir des règles, il faut avoir des petites formules et ces formules ... si c'est la grammaire seulement ..non..on ne peut pas communiquer. Alor c'est important de montrer aux étudiants que pour mettre ces mots ensemble il faut avoir des règles de grammaire. Donc ceci dit, on n'enseigne pas la grammaire mais on l'enseigne dans un contexte communicatif, c'est-à-dire c'est un outil qu'on utilise pour pouvoir s'exprimer pour mettre les mots ensemble pour donner un sens à ces mots

Chercheur : Quelle approche utilisez-vous pour enseigner la grammaire ?

Informatrice : Alors. C'est approche communicative qui consiste à utiliser les quatre compétences. On apprend à étudiant à parler, écouter, à lire et à écrire. Donc pour faire ceci il faut donc avoir une approche tout à fait ouverte à ceci. Donc pour utiliser cette approche communicative, quand on parle n'on va pas leur dire on va vous apprendre le passé composé mais on va vous apprendre à dire ce que vous avez fait dans le passé. Alor.. donc.. c'est utiliser la grammaire dans un contexte beaucoup plus vaste. On va l'adapter avec un objectif communicatif. Donc, l'objectif est différent.

Chercheur : Est-ce que cette approche est utile pour les étudiants de la première année ?

Informatrice : Bien sûr parce que dès le début on leur dit que la langue est quelque chose de vivante qu'on va l'utiliser pour parler de soi ; pour parler ; pour communiquer. Alor donc.. de cette façon ils réalisent que c'est quelque chose d'utile parce que c'est quelque chose qu'ils vont utiliser dans leur vie.. dans leur vie professionnelle, etc. on leur dit dès le début qu'à la fin du votre première année vous serez capable de parler de votre vie de tous les jours et après un an, ils peuvent le faire. Ils peuvent écouter une émission à la radio ; quelque chose de très

simple et il vont comprendre, il vont pouvoir en parler aussi à niveau de base.. il peuvent le fait. Alor bien sûr c'est très outil.

Chercheur : comment est-ce vous utilisez cette approche parmi les étudiants ?

Informatrice : bah !bon justement dès le début on commence par utiliser le vocabulaire de base.. et.. donc...en première année on leur apprend au niveau A1 a parler de leur même, de leur vie, de leurs expériences au quotidien... donc, c'est la base et puis .. alors on utilise cette approche en leur donnant et.. dans leur cours on leur montre la grammaire, et puis les mise en pratique de la grammaire dans un contexte de pratique ; dans le contexte concret...ils vont parler, ils vont écouter, ils vont écrire, ils vont lire. Donc c'est les émerger au fond dans cette expérience et donc... et puis on voit des concepts de base et il devient de plus en plus complexe et donc alors de semaine en semaine de niveau en niveau, ça devient de plus en plus complexe et par exemple on va parler de ces expériences pour tous les jours.. c'est-à-dire donner son opinion, donner ses avis alors ça est un petit peu plus complex donc ça va demander des outils en grammaire un petit plus compliqué et puis parler au présent, parler au passé, parler de son avenir alors évidemment c'est.. les temps de verbes, etc.. et la grammaire dedans est simplement un outil pour parler de tout ça.

Chercheur : Merci

Informatrice : D'accord ? Ça va ?

Chercheur : Merci.

L'interview avec les étudiants

1. Can you explain what motivates you to study French?
2. Have you been finding the activities in the French class helpful? How?
3. One of the activities you do in the French class is grammar; do you believe grammar is important when learning a language like French?
If yes, why?
4. Does the way grammar is taught help you to learn some rules of French language? How?
5. Does learning French grammar help you to communicate in French? How?
6. What is the impact of grammar on your ability to speak and write in French?
7. According to you, could you say that the way grammar is taught has generally contributed to your language development in French?
If yes, in what area and how?

Appendice 3

LES LETTRES D'AUTORISATION

Consent Letter to students



PMB CAMPUS

School of Arts

South Africa

2/10/2014

Dear Student(s)

I am Ayeni Adeniyi O. and I wish to convey to you my intention of carrying out a research titled **“Perceptions of the impact of grammar through functional approach on students’ learning of French: A Case study of first year French students in Pietermaritzburg.”** I wish to seek your consent to participate in this research because I am particularly interested in knowing your perception of the impact of French grammar on your language development in French. To this end, I will give you questionnaire to fill and I will also interview some of you.

Please note that:

- The university and students will not receive material gains for participation in this research project.
- You will be expected to respond to each question in a manner that will reflect your own personal opinion.
- The school’s or your identities will not be divulged under any circumstances.
- All students’ responses will be treated with strict confidentiality.
- Pseudonyms will be used (your real name and the name of the school will not be used throughout the research process.
- Participation is voluntary; therefore, you will be free to withdraw at any time without negative or undesirable consequences to them.
- You will not, under any circumstances, be forced to disclose what you do not want to tell me.
- Audio-recording of interviews will only be done if you give me permission.
- All data will be stored in the University locked cupboard for a maximum period of five years thereafter it will be destroyed.

I thank you.

Yours sincerely

.....

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemayo2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyerb@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

Consent Form for students

If you agree to take part in this project, please fill in your name and sign the form below.

I,, (Full Name) hereby confirm that I understand the contents of this document and the nature of the research project. I hereby agree to take part in the project at my campus. I understand that I can withdraw from the project at any time I want to.

I hereby consent / do not consent to have this interview recorded.

Name

Signature

Date

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemaya2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyerb@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

Consent letter to the cluster leader school of Arts PMB campus



PMB CAMPUS

School of Arts

South Africa

2/10/2014

The Cluster leader,

University of KwaZulu-Natal (Pietermaritzburg campus school of Arts)

Dear Professor,

Re: Request for permission to conduct research at the above mentioned school

My name is Ayeni Adeniyi O. and I am a Masters student at the School of Art, University of KwaZulu-Natal Pietermaritzburg campus. I plan to undertake a study titled: **“Perceptions of the impact of grammar through functional approach on students’ learning of French: A Case study of first year French students in Pietermaritzburg.”**

I hereby request permission to conduct a study at the University of KwaZulu-Natal (Pietermaritzburg campus). The participants in the study will be students from the above mentioned school who are in their first year of learning French language. They will be required to participate in individual interviews and they will be required to fill a questionnaire.

Please note that:

- The school and its participants will not receive any material gains for their participation in this research.
- The students will be expected to respond to each question in a manner that will reflect their own personal opinions.
- The schools or the participant’s identities will not be divulged under any circumstances.
- All students’ responses will be treated with strict confidentiality.
- Pseudonyms will be used (real names of the participants and the institution will not be used throughout the research process).
- Participation is voluntary; therefore participants will be free to withdraw at any time without negative or undesirable consequences to them.

- The participants will not, under any circumstances, be forced to disclose what they do not want to reveal.
- Audio-recordings of interviews will only be done if the permission of the participants is obtained.
- Data will be stored in the University locked cupboard for a maximum period of five years thereafter it will be destroyed.

Thank you sir.

Yours sincerely

.....

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemayo2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyerb@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

Consent Form for the cluster leader

If you agree to take part in this project, please fill in your name and sign the form below.

I,, (Full Name) hereby confirm that I understand the contents of this document and the nature of the research project. I hereby agree to take part in the project at my campus. I understand that I can withdraw from the project at any time I want to.

I hereby consent / do not consent to have this interview recorded.

Name

Signature

Date

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemayo2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyerb@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

Consent letter to The Dean of Arts PMB campus



PMB CAMPUS

School of Arts

South Africa

2/10/2014

The Dean,

University of KwaZulu-Natal (Pietermaritzburg campus school of Arts)

Dear Professor,

Re: Request for permission to conduct research at the above mentioned school

My name is Ayeni Adeniyi O. and I am a Masters student at the School of Art, University of KwaZulu-Natal Pietermaritzburg campus. I plan to undertake a study titled: **“Perceptions of the impact of grammar through functional approach on students’ learning of French: A Case study of first year French students in Pietermaritzburg.”**

I hereby request permission to conduct a study at the University of KwaZulu-Natal (Pietermaritzburg campus). The participants in the study will be students from the above mentioned school who are in their first year of learning French language. They will be required to participate in individual interviews and they will be required to fill a questionnaire.

Please note that:

- The school and its participants will not receive any material gains for their participation in this research.
- The students will be expected to respond to each question in a manner that will reflect their own personal opinions.
- The schools or the participant’s identities will not be divulged under any circumstances.
- All students’ responses will be treated with strict confidentiality.
- Pseudonyms will be used (real names of the participants and the institution will not be used throughout the research process).
- Participation is voluntary; therefore participants will be free to withdraw at any time without negative or undesirable consequences to them.

- The participants will not, under any circumstances, be forced to disclose what they do not want to reveal.
- Audio-recordings of interviews will only be done if the permission of the participants is obtained.
- Data will be stored in the University locked cupboard for a maximum period of five years thereafter it will be destroyed.

Thank you sir.

Yours sincerely

.....

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemayo2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyerb@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

Consent Form for the gate keeper

If you agree to take part in this project, please fill in your name and sign the form below.

I,, (Full Name) hereby confirm that I understand the contents of this document and the nature of the research project. I hereby agree to take part in the project at my campus. I understand that I can withdraw from the project at any time I want to.

I hereby consent / do not consent to have this interview recorded.

Name

Signature

Date

Ayeni A.O

Tel: 0747412399

Email: wolemayo2x@yahoo.com

If you have any questions, please feel free to contact my supervisor or myself.

Prof. Bernard De Meyer

Tel: (0)312605543

Email: demeyer@ukzn.ac.za

and

HSSREC Research Office contact details:

Email: snymanm@ukzn.ac.za

Tel: +27 31 260 8350

Fax: + 27 31 260 3093

