Cahiers Africains de Rhétorique

ISSN 2790-6108 | E-ISSN 2790-6116

AVIS DE LICENCE / LICENCE NOTICE

Version accompagnée de cet avis : 3 octobre 2026

CC BY-NC-ND 4.0

Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification

Avec l'autorisation déclarée par la revue au nom des titulaires des droits, cette version est proposée sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International.

Vous pouvez partager le document, sans usage commercial, en citant les auteurs et la revue, en indiquant la source et en fournissant un lien vers la licence. Cette licence ne permet pas de diffuser une version modifiée du document.

Les autorisations valablement accordées lors des diffusions antérieures, notamment sous CC BY-NC 4.0, restent applicables et ne sont pas retirées par cet avis. Les mentions antérieures figurant dans les pages originales ci-après sont conservées à titre historique.

Les auteurs conservent leurs droits. Le contenu scientifique et la pagination des pages originales sont intégralement préservés.

ENGLISH

With the journal's stated authorization from the rights holders, this version is offered under CC BY-NC-ND 4.0. You may share it for noncommercial purposes, crediting the authors and journal and linking to the licence. Distribution of modified versions is not permitted under this licence.

Permissions already validly granted for earlier distributions, including under CC BY-NC 4.0, remain in force. This notice does not revoke them. Earlier licence statements in the following original pages are retained as historical information. The original scientific content and printed pagination are preserved.

Texte de la licence / Licence terms

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Parole et enseignement de la grammaire française : une approche intégrée dans l'enseignement secondaire

=

Bi Win Djessan[1]
École Normale Supérieure d'Abidjan
djessanlaurent@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3975-8825

Reçu : 10/09/2025, Accepté : 12/10/2025, Publié : 30/12/2025

Financement : Aucun financement n'a été reçu pour la réalisation de cette étude.
Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.
Anti-plagiat : cet article a un taux de 2 % vérifié par **Plagiarism Chercher X.**

Résumé : Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, tous les cours obéissent à un schéma binaire articulé autour de leur préparation et de leur animation. La préparation est le moment où l'enseignant, à partir de sources savantes, réunit les informations nécessaires afin de concevoir sa fiche sur laquelle se retrouve le savoir à dispenser aux apprenants. L'idéal, pour tout enseignant, est que les informations inscrites sur la fiche, informations qu'il a mis du temps à rassembler pour ensuite les organiser, soient communiquées, par la parole pédagogique, aux élèves, en l'état. Et pourtant, dans les faits, lesdites informations peuvent arriver chez les élèves, au moyen de la parole, de trois manières différentes, au moins : de manière conforme, enrichie ou simplement altérée. Le cours de grammaire exécuté au secondaire échappe-t-il à cette réalité ? Notre hypothèse de recherche est que lors de l'animation des séances de grammaire au secondaire, autrement dit lors de l'interaction verbale qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves, la fiche de cours atteint le public cible de manière diversifiée. L'étude à mener a ainsi pour objectif de voir de quelle manière le document écrit que constitue la fiche de cours arrive chez les élèves lors de l'animation, au moyen de la parole. Pour atteindre ce résultat, deux méthodes d'analyse seront utilisées, à savoir la méthode de la didactique de la grammaire et l'analyse de contenus. Au regard de ce qui précède, le contexte et les fondements théoriques de l'étude seront déclinés. Par ailleurs, l'analyse de la mise en œuvre de la parole lors de l'exécution des séances de grammaire suivra et, pour finir, des pistes seront présentées pour une réalisation intégrée de la parole lors de l'animation des séances de grammaire.

Mots clés : Grammaire, Parole, Enseignement, Préparation, Animation, Manière diversifiée.

[1] **Comment citer cet article :** Bi Win Djessan., (2025), «Parole et enseignement de la grammaire française : une approche intégrée dans l'enseignement secondaire », Cahiers Africains de Rhétorique, Vol 4,n°2, pp.159-171

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Speech and teaching of french grammar : an integrated approach in secondary education

Abstract: In the field of teaching/learning, all courses follow a binary pattern centered around their preparation and delivery. Preparation is the moment when the teacher, drawing from scholarly sources, gathers the necessary information to design their lesson plan, which contains the knowledge to be conveyed to the students. Ideally, for any teacher, the information written on the lesson plan—information they took time to collect and organize—should be communicated, through pedagogical speech, to the students in its original form. Yet, in practice, this information can reach the students through speech in at least three different ways: in a conforming manner, enriched, or simply altered. Does the grammar course conducted at the secondary level escape this reality? Our research hypothesis is that during the delivery of grammar sessions in secondary education, that is, during the verbal interaction established between the teacher and their students, the lesson plan reaches the target audience in a diversified manner. The study aims to investigate how the written document that constitutes the lesson plan is conveyed to the students during the delivery through speech. To achieve this result, two methods of analysis will be employed: the method of grammar didactics and content analysis. In light of the above, general observations on speech and grammar teaching will be outlined. Moreover, the analysis of the implementation of speech during grammar sessions will follow, and finally, suggestions will be presented for an integrated approach to speech during the delivery of grammar sessions.

Keywords: Grammar, Speech, Teaching, Preparation, Delivery, Diversified manner.

Introduction

Parmi les enseignements dispensés dans les établissements secondaires généraux en Côte d'Ivoire figure le cours de grammaire. Comme toute séance d'enseignement, ce cours repose sur une fiche pédagogique, conçue comme un outil de référence structurant le déroulement de la leçon. À ce propos, F.-M. Gérard, et X. Roegiers (1993, p. 108) soulignent : « Les fiches ont avant tout une fonction de référence ». Toutefois, la simple existence de cette fiche ne garantit pas l'efficacité de l'enseignement : sa mise en œuvre en classe mobilise activement la parole de l'enseignant. En effet, c'est à travers l'animation du cours - notamment par l'interaction verbale avec les apprenants - que les contenus prévus prennent vie. Dans ce sens, tout enseignant a pour souci de faire correspondre le contenu de sa fiche aux informatives transmises aux élèves.

Au regard de cet enjeu, la présente étude dont le thème est : « Parole et enseignement de la grammaire française : une approche intégrée dans l'enseignement secondaire » se propose de montrer comment la combinaison fiche pédagogique et parole pédagogique rend efficiente l'enseignement-apprentissage de la grammaire au secondaire général. Cette question principale amène les interrogations secondaires suivantes : comment se présentent le contexte et les fondements théoriques de l'animation d'une séance de grammaire au secondaire ? Quelle analyse peut-on faire de la mise en œuvre de la parole lors de l'exécution de ces séances ? Quelles pourraient être les pistes pour une adéquation entre les contenus inscrits sur la fiche et le savoir transmis au moyen de la parole lors de l'animation des séances de grammaire ? Il s'agira, pour ainsi dire, d'examiner, à partir de cours observés au Lycée Moderne de Cocody, au Lycée Moderne d'Angré et au Lycée BAD de N'Douci, trois établissements scolaires de la Côte d'Ivoire, le résultat des interactions verbales entre les

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

enseignants de grammaire et leurs apprenants, en établissant une cohérence entre les informations inscrites sur les fiches pédagogiques et celles transmises par la parole. Il convient de signaler que le Lycée Moderne de Cocody et celui d'Angré se trouvent à Abidjan, la capitale économique du pays, alors que le Lycée Bad de N'douci est un établissement de l'intérieur du pays, situé à une centaine de kilomètres d'Abidjan.

La présente réflexion se veut ainsi un examen analytique des contenus de cours de grammaire qui parviennent aux apprenants lors de l'interaction verbale entre ces derniers et leurs enseignants, au moyen de la parole. L'hypothèse de l'étude est que ces contenus parviennent auxdits apprenants de manière diversifiée, vu certaines contraintes. Pour vérifier cette hypothèse, deux méthodes d'analyse sont utilisées, à savoir la méthode de la didactique de la grammaire et l'analyse de contenus appliquées à des fiches de cours de grammaire, suivies de leur animation.

Partant de ces considérations, il s'agira, dans un premier temps, de présenter le contexte et les fondements théoriques qui encadrent l'exécution d'une séance de grammaire au secondaire. Cette étape sera suivie d'une analyse de la mobilisation de la parole lors de l'animation de ces séances, en tant qu'outil central de médiation pédagogique. Enfin, des pistes seront proposées pour une adéquation entre les contenus de la fiche et le savoir transmis au moyen de la parole.

1. Contexte et fondements théoriques

L'enseignement de la grammaire au secondaire général s'inscrit dans un cadre institutionnel et pédagogique bien défini, qui répond à des objectifs précis en matière de maîtrise de la langue. Pour comprendre les enjeux liés à la conduite d'une séance de grammaire, il est essentiel de situer cette pratique dans son contexte scolaire, tout en s'appuyant sur les fondements théoriques qui orientent les choix didactiques et méthodologiques. Ainsi, il convient de définir la grammaire et la parole, pour ensuite présenter le rôle de la parole dans l'apprentissage de la langue, avant de décrire le processus de l'enseignement traditionnel de la grammaire et de présenter l'approche intégrée.

1.1. Définition de la grammaire, ainsi que de la parole et présentation du rôle de la parole dans l'apprentissage de la langue

Après la définition de la grammaire, il en sera fait de même pour la parole. Après cela, l'importance de l'expression orale dans l'apprentissage de la langue sera présentée.

1.1.1. Définition de la grammaire

La grammaire peut être définie comme l'ensemble des règles et des structures sur lesquelles reposent la formation des mots, des phrases et des discours dans une langue. Elle est composée de plusieurs domaines. L'on pourrait citer, notamment, la morphologie, la syntaxe, la sémantique**,** la phonologie et la pragmatique. Tous ces aspects sont synthétisés par J. C. Beacco (2014, p.14) en ces termes :

> « Par grammaire, on désigne les études scientifiques produites dans l'espace de la recherche (universitaire le plus souvent) qui ont pour objet 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 épistémologiquement contrôlée. »

Cela étant, il convient de définir la parole, en tant qu'élément central de l'acte pédagogique.

1.1.2. Définition de la parole

De la simple sonorité à l'acte fondateur, comment « la parole » sculpte-telle notre chemin vers la maîtrise d'une nouvelle langue ? La parole dans son intégralité (linguistique, cognitive, sociale)

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

sera définie. Par ailleurs, nous exposerons son rôle essentiel et varié dans l'apprentissage : consolidation, fluidité, confiance, prononciation et intégration.

P. Robert (1992, p. 112) définit la parole comme l'« élément de langage parlé ». La parole est ainsi le fait de produire des sons pour communiquer des idées, des émotions ou des informations. Elle peut être associée à l'utilisation du langage oral, mais peut également englober d'autres formes de communication verbale. Elle a différentes caractéristiques, dont l'expression verbale : la parole implique la prononciation de mots et de phrases permettant à un individu d'exprimer ses pensées. La parole est également un moyen principal d'interaction entre les personnes, facilitant la conversation et l'échange d'idées. Contrairement à l'écrit, qui est statique, la parole est souvent improvisée et peut varier au regard des circonstances, de l'intonation et des émotions. En dehors de cela, la parole est influencée par des facteurs culturels et linguistiques, ce qui peut affecter la manière dont les individus s'expriment. Quel est justement le rôle de la parole dans l'apprentissage de la langue ?

1.1.3. Rôle de la parole dans l'apprentissage de la langue

La parole joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue. En effet, parler permet aux apprenants de pratiquer la prononciation et l'intonation, ce qui est essentiel pour être compris. Par ailleurs, l'usage actif de la parole aide à mémoriser le vocabulaire et les structures grammaticales, car il engage différentes zones du cerveau. Dans le même sens, l'expression orale favorise les échanges avec d'autres, permettant aux apprenants de tester leurs compétences dans un contexte réel et d'obtenir des retours immédiats. En outre, en s'exprimant oralement, les apprenants développent la confiance en leurs capacités linguistiques, ce qui les incite à pratiquer davantage. À cela s'ajoutent le constat selon lequel la parole permet de contextualiser le vocabulaire et les expressions, facilitant une meilleure compréhension et utilisation dans des situations variées, et elle offre aux apprenants la possibilité d'exprimer leurs pensées et sentiments, rendant l'apprentissage plus personnel et significatif. Après avoir clarifié les notions de grammaire et de parole, il importe à présent d'examiner les modalités d'enseignement de la grammaire, en confrontant l'approche traditionnelle à l'approche intégrée.

1.2. L'enseignement traditionnel de la grammaire et l'approche intégrée

L'enseignement traditionnel de la grammaire sera décrit. Il en sera fait de même pour l'approche intégrée.

1.2.1. L'enseignement traditionnel de la grammaire

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de la Côte d'Ivoire (1984, p. 35), ainsi que C. Tauveron et MC Piquenal (2018, p. 48) donnent les différentes étapes autour desquelles s'articule la séance de grammaire au secondaire.

1.2.1.1. Les différentes étapes selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) de la Côte d'Ivoire

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de la Côte d'Ivoire indique que la séance de grammaire, « comme un cours de sciences, s'articule autour de trois étapes : l'observation-manipulation, la formulation et l'application. »

- **L'observation-manipulation**

L'observation-manipulation s'opère comme une expérience scientifique : cette étape consiste à manipuler des mots et des phrases, pour voir leur fonctionnement. Ces manipulations peuvent être des transformations, des substitutions, des déplacements, des effacements, des adjonctions, des soustractions, des permutations et/ou des enchâssements. Elles tiennent compte des spécificités des

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

séances et peuvent donc être cumulatives ou exclusives. Le corpus à manipuler peut-être un ensemble de phrases isolées, proposées par l'enseignant, ou un texte, au besoin le texte support de la lecture méthodique. Cette deuxième possibilité est exécutée dans la mise en œuvre du décloisonnement des activités. Il convient de relever que le support sous forme de texte est recommandé, car il permet à l'apprenant de voir comment fonctionnent les phénomènes grammaticaux.

▪ **La formulation**

Après l'observation-manipulation, c'est le lieu de passer à la formulation de la règle. Il s'agit, dans ce cas, de faire ressortir justement la règle qui préside au fonctionnement de la structure manipulée. Cette règle est toujours suivie d'exemples illustratifs donnés par les élèves.

▪ **L'application**

La formulation de la règle est suivie de la vérification de l'assimilation de cette règle par des exercices oraux, de préférence, en vue de l'acquisition d'automatismes liés au point étudié. Cette démarche est valable pour les différents points étudiés. À la fin du dernier point étudié, un ou des exercices sont donnés, pour vérifier si les élèves ont compris le cours ou non. Ces exercices doivent tenir compte des niveaux taxonomiques déployés lors de l'exécution du cours.

1.2.1.2. Les différentes étapes selon Cathérine Tauveron et Marie-Claude Piquenal

Catherine Tauveron et Marie-Claude Piquemal, deux spécialistes de la didactique du français, particulièrement en matière d'enseignement de la grammaire, réitèrent la démarche présentée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de la Côte d'Ivoire, en y apportant quelques précisions supplémentaires. Pour ces didacticiens, le cours de grammaire comporte sept étapes : l'introduction du concept, l'observation et l'analyse, la formalisation, la pratique guidée, la pratique autonome, le réinvestissement et l'évaluation du feed-back.

▪ **L'introduction du concept**

L'introduction du concept consiste à présenter le thème grammatical à étudier, souvent à travers des exemples concrets issus de textes ou de productions écrites. Les textes concernés sont des textes d'auteurs. Les productions écrites, pour leur part, sont l'œuvre des enseignants.

▪ **L'**ob**servation et analyse**

À cette étape, le professeur encourage les élèves à observer des structures grammaticales dans des contextes variés, favorisant une analyse collective pour dégager des règles ou des tendances. Ces deux premières étapes selon Catherine Tauveron et Marie-Claude Piquemal nous plongent pleinement dans l'étape de l'observation-manipulation décrite par le MENRS.

▪ **La formalisation**

La formalisation consiste en une mise en lumière des règles grammaticales, souvent par le biais de tableaux, de schémas ou de définitions, afin de clarifier les concepts abordés. Cette étape est celle que désigne le MENRS par le terme « formulation ».

▪ **La pratique guidée**

La pratique guidée revient à initier des activités accompagnées où les élèves appliquent les règles grammaticales dans des exercices spécifiques, permettant un suivi et une correction en temps réel. Ici, c'est le début de l'étape de la vérification des acquis du cours pour les élèves.

▪ **La pratique autonome**

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Lors de la pratique autonome, les élèves traitent des exercices individuels ou en petits groupes. Cela leur permet de mettre en pratique sans assistance directe ce qu'ils ont appris, favorisant l'engagement personnel. C'est l'association de ces trois étapes ci-dessus que le MENRS de la Côte d'Ivoire désigne par le vocable « application ».

▪ Le r**éinvestissement**

Le réinvestissement est l'intégration de la grammaire dans des productions écrites ou orales. Cette étape a pour objectif de permettre aux élèves de voir l'application de la grammaire dans des contextes réels.

▪ **L'évaluation et le feedback**

L'évaluation des acquis des élèves et le retour sur leurs performances permettent d'identifier les points à renforcer ou à approfondir. Cette étape est fondamentale, car elle permet d'ouvrir la formation sur d'autres perspectives. On note là, à la présentation de ces deux schémas, que le cours de grammaire a une démarche fixée par des normes. Les étapes ci-dessus décrites visent à rendre l'apprentissage de la grammaire plus dynamique et pertinent, en favorisant l'engagement des élèves et le développement de leurs compétences linguistiques. Le processus du cours classique de grammaire décrit, qu'en est-il de l'approche intégrée ?

1.2.2. L'approche intégrée

L'approche intégrée est une notion polysémique. Elle est une méthode d'enseignement qui combine plusieurs disciplines ou compétences dans un cadre cohérent, favorisant une compréhension globale et interconnectée des sujets. Elle met en relation différentes matières ou domaines d'étude, permettant aux apprenants de voir les liens entre eux. Avec l'approche intégrée, les concepts sont enseignés dans des contextes réels et significatifs, rendant l'apprentissage plus pertinent et applicable. Par ailleurs, elle vise à développer non seulement des connaissances spécifiques, mais aussi des compétences transversales comme la pensée critique, la créativité et la collaboration. En dehors de cela, les apprenants sont encouragés à participer activement à leur apprentissage à travers des projets, des discussions et des activités pratiques. Elle s'adapte ainsi aux besoins et aux intérêts des apprenants, permettant une personnalisation de l'enseignement.

En dehors de cela, l'approche intégrée vise à créer une expérience d'apprentissage riche et significative, en reliant différents savoirs et en favorisant une compréhension globale, elle établit un lien entre différents moments d'un processus. J.P. Brézillon (2002, p. 43) clarifie cette conception de l'approche intégrée en révélant ceci : « L'approche intégrée relie les différentes étapes d'un processus pour assurer une cohérence et une fluidité […] Elle présente divers outils et méthodes pour améliorer l'efficacité des processus, en mettant l'accent sur une approche systémique. » C'est cet aspect qui intéresse directement notre étude. À la suite de la présentation du contexte et des fondements théoriques de l'étude, il convient de procéder à une analyse de l'application de la parole aux séances de grammaire.

2. Mise en œuvre de la parole pédagogique lors de l'exécution des séances de grammaire

Les occurrences seront présentées, suivies de leurs justifications.

2.1. Présentation des occurrences

Les cours observés à la lumière des fiches laissent apparaître trois cas de figure.

2.1.1. La parole pédagogique en harmonie avec les fiches

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Au nombre des enseignants observés, certains ont présenté des cours dont les traces écrites sont globalement les mêmes que les contenus inscrits sur les fiches. Il en est ainsi du cours portant sur « La proposition subordonnée relative » donné en 5e 2 au Lycée Moderne de Cocody. En effet, un extrait des formulations inscrites sur la fiche de ce cours se décline tel qu'il suit :

Définition : La subordonnée relative est un constituant du groupe nominal qui apporte une précision au nom. Elle est introduite par un pronom relatif et peut être supprimée sans que la phrase soit agrammaticale.

I. Le pronom relatif
Le pronom relatif remplace un nom ou un autre pronom, nommé antécédent, exprimé dans la proposition qui précède.
Source : Cours du Professeur 1 du Lycée Moderne de Cocody

Les autres formulations respectent cet esprit et sont ainsi globalement semblables aux mentions portées au tableau et qui sont le résultat des échanges verbaux issus de l'animation mise en œuvre par l'enseignant.

Un autre cours observé dans le même établissement en 5e 4 a donné sensiblement les mêmes résultats. C'est celui portant sur « Les pronoms adverbiaux « en » et « y ». Ce cours a abouti aux extraits de traces écrites suivants :

Définition :
« En » et « y » sont des pronoms invariables. Ils remplacent le GNP dans la phrase.
Exemple : Je mange du pain → J'en mange.
I. Les pronoms « en » et « y » sont des pronoms personnels lorsqu'ils désignent une chose ou une idée. Exemple : Le commerçant vend du riz. → Le commerçant en vend.
Source : Cours du Professeur 2 du Lycée Moderne de Cocody

Il ressort, au regard de la confrontation entre les contenus inscrits sur ces deux fiches et les traces écrites issues de l'interaction verbale entre les enseignants et leur public cible, que les traces écrites mentionnées sur les fiches sont globalement conformes aux indications notées au tableau et que les apprenants devront noter dans leurs cahiers. La parole pédagogique apparaît ici comme le reflet des mentions inscrites sur la fiche. Mais il est apparu, au regard d'autres cours observés, avec comme repères des fiches, que les contenus apparaissant en traces écrites sont en deçà des indications inscrites sur les fiches.

2.1.2. La parole pédagogique en déphasage avec les contenus des fiches

Dans le présent cas de figure, les éléments de contenus notés au tableau et issus des interactions verbales entre les enseignants et les apprenants sont inférieurs aux contenus des fiches élaborées. Tel est ce que laisse voir le cours ayant pour titre « Les verbes irréguliers du premier groupe », animé au Lycée Moderne d'Angré en 5e 6. Sur cette fiche, un extrait des formulations se présente de la manière suivante :

Définition
Un verbe irrégulier est un verbe dont le radical ou la base change au cours de la conjugaison.
Exemples : Nettoyer : Je nettoie le salon / Nous nettoyons le salon. Semer : Je sème du maïs / Nous semons du maïs.
I. Les verbes en « yer »
Les verbes terminés par « yer » transforment le « y » en « i » ou le conservent devant un « e ».
Exemple : Balayer : Je balaye ou je balaie.

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Effrayer : J'effraye ou j'effraie.

Source : Cours du Professeur 1 du Lycée Moderne d'Angré

Toutefois, au résultat final, après les échanges entre l'enseignant et les apprenants, les traces écrites notées au tableau sont les suivantes :

Définition
Un verbe irrégulier est un verbe dont la base change ~~au cours de la conjugaison~~.
Exemples : Nettoyer : Je nettoie le salon / Nous nettoyons le salon.
Semer : Je sème du maïs / Nous semons du maïs.
I. Les verbes en « yer »
Les verbes terminés par « yer » transforment le « y » en « i » ~~ou le conservent devant un « e »~~.
Exemple : Balayer : Je balaye ou je balaie.
Effrayer : J'effraye ou j'effraie

On note là que les contenus inscrits sur la fiche, ont été altérés lors de l'animation, pour donner des résultats en déphasage avec les traces écrites au tableau et à noter dans les cahiers des apprenants. Des contenus essentiels comme la mention « au cours de la conjugaison » ou encore « ou le conservent devant un -e- » ont disparu des traces écrites à noter au tableau, à la suite des échanges organisés lors de l'interaction verbale. Il est à rappeler que le cours porte bien sur les verbes irréguliers du premier groupe, autrement dit les verbes du premier groupe qui ne gardent pas le même radical de bout en bout, à tous les temps et à tous les modes, à l'image du verbe « préparer », par exemple. Les verbes cités en illustration des formulations dans ce cours sont dans le programme de sixième en Côte d'Ivoire présentés comme des verbes irréguliers du premier groupe. Au final, comme déjà dit, la parole pédagogique apparaît ici comme un moment d'altération des indications portées sur la fiche de cours.

Le même constat est fait avec le cours intitulé « L'étude du couple imparfait/passé composé» animé en 6e 3 au Lycée Moderne d'Angré. Un extrait des formulations inscrites sur la fiche se présente de la manière suivante :

I. La formation du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif

1. Le passé composé

Pour conjuguer un verbe du 1er ou du 2e groupe au passé composé, on conjugue l'auxiliaire être ou avoir au présent de l'indicatif et on ajoute le participe passé du verbe. Exemple : Tomber : Je suis tombé, tu es tombé, il/elle est tombé.e, nous sommes tombés, vous êtes tombés, ils/elles sont tombé.es

2. L'imparfait

Pour conjuguer un verbe du 1er groupe à l'imparfait, on écrit le radical du verbe et on ajoute les terminaisons : ais, ais, ait, ions, iez, aient.
Exemple : Fermer : Je fermais, tu fermais, il/elle fermait, nous fermions, vous fermiez, ils/elles fermaient.

Pour conjuguer un verbe du 2e groupe à l'imparfait, on écrit le radical du verbe et on ajoute les terminaisons : issais, issais, issait, issions, issiez, issaient. Exemple : Bondir : Je bondissais, tu bondissais, il/elle bondissait, nous bondissions, vous bondissiez, ils/elles bondissaient.
Source : Cours du Professeur 2 du Lycée Moderne d'Angré

Ces formulations, à la suite de l'animation apparaissent telles qu'il suit, en traces écrites au tableau :

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

I. La formation du passé composé et de l'imparfait de l'indicatif
1. Le passé composé

Pour conjuguer un verbe du 1er ou du 2e groupe au passé composé, on conjugue l'auxiliaire être ou avoir au présent de l'indicatif et on ajoute le participe passé du verbe. ~~Exemple : Tomber : Je suis tombé, tu es tombé, il/elle est tombé.e, nous sommes tombés, vous êtes tombés, ils/elles sont tombé.es~~
2. L'imparfait
Pour conjuguer un verbe du 1er groupe à l'imparfait, on écrit le radical du verbe et on ajoute les terminaisons : ais, ais, ait, ions, iez, aient. ~~Exemple : Fermer : Je fermais, tu fermais, il/elle fermait, nous fermions, vous fermiez, ils/elles fermaient.~~
Pour conjuguer un verbe du 2e groupe à l'imparfait, on écrit le radical du verbe et on ajoute les terminaisons : issais, issais, issait, issions, issiez, issaient. ~~Exemple : Bondir : Je bondissais, tu bondissais, il/elle bondissait, nous bondissions, vous bondissiez, ils/elles bondissaient.~~

On voit là que lors de la transposition du savoir à enseigner en « savoir enseigné », l'enseignant n'a pas fait formuler les exemples par ses apprenants, ce qui a abouti à une altération importante des contenus attendus. Toutefois, à l'analyse des cours observés, il peut être relevé que les traces écrites notées au tableau sont plus riches que les indications inscrites sur les fiches.

2.1.3. La parole pédagogique plus enrichie que le contenu des fiches

Les enseignants observés dans ce cas de figure ont présenté des cours dont les traces écrites sont généralement plus riches que les contenus inscrits sur les fiches. Le cours portant sur « Les marques du discours direct » animé au Lycée Moderne BAD en 6e 7 en est une illustration. Sur cette fiche de cours, les formulations sont les suivantes :

Définition

Le discours direct est une communication orale ou écrite d'une personne qui s'adresse à une ou plusieurs personnes.
Exemple : Bonjour la classe, je suis Soro, une nouvelle élève de cette classe.
On parle de discours direct lorsque le narrateur rapporte directement les paroles d'une personne, c'est-à-dire telles qu'elles ont été prononcées. Exemple : Lucette dit : « Je suis riche. »
I. Les caractéristiques du discours direct
Le discours direct est caractérisé par :

- les signes de ponctuation : la présence des guillemets et des deux points ; la présence des tirets ; les points d'exclamation ; les points d'interrogation.
Exemple : Il dit : « J'irai en voyage. »
- les pronoms personnels et les substituts : je, me, mon, son, moi, tu, toi, te, ton, ta…

Exemple : Mon sac est joli, dit-il.
Source : Cours animé par le Professeur 1 du Lycée BAD de N'Douci
Au tableau, ces indications deviennent :

Définition

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Le discours direct est une communication orale ou écrite d'une personne qui s'adresse à une ou plusieurs personnes.
Exemple : Bonjour la classe, je suis Soro, une nouvelle élève de cette classe.
On parle de discours direct lorsque le narrateur rapporte directement les paroles d'une personne, c'est-à-dire telles qu'elles ont été prononcées. Exemple : Lucette dit : « Je suis riche. »

I. Les caractéristiques du discours direct
Le discours direct est caractérisé par :

- les signes de ponctuation : la présence des guillemets et des deux points ; la présence des tirets ; les points d'exclamation ; les points d'interrogation.
Exemple : Il dit : « J'irai en voyage. »
- les pronoms personnels et les substituts : je, me, mon, son, moi, tu, toi, te, ton, ta…
Exemple : Mon sac est joli, dit-il.
- les verbes introducteurs : pour rapporter les propos de quelqu'un au style direct, on utilise les verbes introducteurs suivants : dire, penser, déclarer, annoncer, répéter, confirmer, signifier, affirmer, demander, faire savoir…

Exemple : Viendra-t-il ? demanda-t-il.

On note là un enrichissement du contenu, qui va ainsi au-delà de ce qui est sur la fiche de cours. Le dernier paragraphe des traces écrites a enrichi le contenu du cours, à la suite des échanges interactifs.

Le cours portant sur « La morphologie du verbe : bases et marques temporelles (les verbes irréguliers du premier groupe) » présenté au Lycée BAD de N'Douci en 5e 1 va dans le même sens. Ici voici, ce qui est inscrit en traces écrites sur la fiche de cours.
Définition

Le verbe est le noyau de la phrase verbale. Il exprime l'action du sujet. Il ne peut être supprimé. Exemple : Il étudie ses leçons.
Le verbe se compose de deux parties essentielles : la base ou le radical et la terminaison ou marque temporelle.
I. La base du verbe
La base ou le radical du verbe est l'élément verbal à laquelle on ajoute la terminaison. Normalement, il doit rester inchangeable. Mais il varie au cours de la conjugaison pour les verbes irréguliers du 1er et du 3e groupe selon la personne et le temps.
Exemple : Pouvoir et aller au présent de l'indicatif
Pouvoir : Je peux, tu peux, il/elle peut, nous pouvons, vous pouvez, ils/elles peuvent.
Aller : Je vais, tu vas, il/elle va, nous allons, vous allez, ils/elles vont.
Source : Cours du Professeur 2 du Lycée BAD de N'Douci.

Parallèlement à cela, les traces écrites issues des interactions avec les élèves et portées au tableau sont les suivantes :

Définition

Le verbe est le noyau de la phrase verbale. Il exprime l'action ou l'état du sujet. Il ne peut être supprimé. Exemple : Il étudie ses leçons. Elle est intelligente.
Le verbe se compose de deux parties essentielles : la base ou le radical et la terminaison ou marque temporelle.

I. La base du verbe

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

La base ou le radical du verbe est la partie du verbe à laquelle on ajoute la terminaison. Normalement, il doit rester inchangeable. Mais il varie au cours de la conjugaison pour les verbes irréguliers du 1er et du 3e groupe selon la personne et le temps.

Exemple : Pouvoir et aller au présent de l'indicatif
Pouvoir : Je peux, tu peux, il/elle peut, nous pouvons, vous pouvez, ils/elles peuvent.
Aller : Je vais, tu vas, il/elle va, nous allons, vous allez, ils/elles vont.

Il peut être retenu, à l'aune de ces constats, que lors des interactions verbales, la parole pédagogique a été le lieu d'un enrichissement des contenus initialement inscrites sur la fiche, notamment par l'ajout de la mention « Il exprime l'action ou l'état du sujet ». Après la présentation des différents cas de figure, c'est le lieu de décliner ce qui peut être à l'origine de ces occurrences.

2.2. Justification des occurrences

Diverses raisons peuvent être à l'origine de ces constats. L'une d'elle pourrait être l'interprétation personnelle : les apprenants peuvent interpréter les instructions ou les concepts différemment, ce qui est en mesure de conduire à des résultats variés. En clair, à une réponse attendue pour une consigne ou une question, les apprenants peuvent répondre autrement, ce qui peut amener l'enseignant, s'il n'a pas de connaissances stabilisées, à sortir du cadre qu'il s'est fixé, en allant au-delà de ce qu'il avait prévu ou en deçà.

À cela peut s'ajouter le **c**ontexte d'apprentissage**.** En effet, l'environnement dans lequel l'apprentissage se déroule peut influencer la compréhension et l'application des concepts. Dans une classe d'excellence, par exemple, comme il y en a dans la plupart des établissements scolaires, les connaissances portées sur une fiche de cours peuvent être enrichies lors d'une interaction avec les apprenants. En revanche, dans une classe contenant des apprenants moyens, les interactions verbales enseignant-apprenants peuvent déboucher sur des contenus juste semblables aux indications contenus dans les fiches ou même être en deçà desdites indications. Lors de l'animation, les échanges et les questions peuvent ainsi faire évoluer la compréhension des concepts, ce qui peut créer une rupture entre les traces écrites sur les fiches et les résultats issus de l'interaction verbale.

En dehors de cela, des informations peuvent être oubliées ou mal présentées lors de l'animation, de sorte que lorsqu'elles arrivent en traces écrites, elles perdent de leur teneur. Les **s**upports visuels et auditifs peuvent également agir sur les informations données. En effet, les éléments présentés durant l'animation (diapositives, démonstrations) peuvent clarifier ou enrichir les informations écrites, entraînant des résultats différents entre la fiche de cours et les mentions issues des échanges.

Quant aux retours instantanés durant l'animation, ils peuvent permettre des ajustements absents des traces écrites portées sur les fiches. Que dire de la motivation et de l'engagement des participants ? Cela peut également influencer leur capacité à assimiler et à appliquer les connaissances, ce qui a des répercussions sur leur implication dans les échanges verbaux et peut, de la sorte, agir sur la parole pédagogique mise en œuvre par l'enseignant.

La maîtrise approximative de la démarche du cours à animer peut également être à la base de l'altération du message. En effet, si l'enseignant n'a pas une vision claire de la démarche du cours, cela peut entraîner l'omission de certains aspects importants du cours, notamment, pour ce qui est du cours de grammaire, le moment de la formulation des exemples.

Ainsi, il convient de relever que la parole pédagogique dont le point de départ est constitué par les fiches de cours peut atteindre les apprenants de différentes manières. C'est le lieu de suggérer

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

des pistes pour une adéquation entre les contenus de la fiche et les résultats du cours au moyen de la parole pédagogique.

3. Suggestions pour une adéquation entre les contenus de la fiche et le savoir transmis au moyen de la parole

Pour que la parole pédagogique soit en congruence avec les indications portées sur une fiche, plusieurs pistes sont à explorer.

3.1. Suggestions relatives à la démarche du cours

L'enseignant doit avoir une maîtrise parfaite de la démarche du cours. Cela a pour avantage d'éviter les hésitations lors de son animation, ce qui est ainsi le gage d'une animation sereine. Dans les faits, l'enseignant qui procède à une observation-manipulation adéquate aboutira, sans nul doute à une formulation correcte, qui sera fixée par une application appropriée.

3.2. Suggestions relatives à l'environnement du cours

L'enseignant, en concevant ses fiches, doit tenir compte du type d'apprenants qu'il a en face de lui. Il doit prendre en compte leurs besoins, pour être en phase avec ce qu'ils attendent de lui. De cette manière, la parole pédagogique qui découlera de sa fiche de cours ne subira pas de modifications majeures avant d'atteindre le public cible.

Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à prendre en compte les réponses données par les apprenants lors de l'animation, si tant est que ces réponses vont dans le sens des contenus mentionnées sur les fiches.

3.3. Suggestions relatives aux connaissances des enseignants

L'enseignant doit s'assurer que les connaissances à dispenser sont stabilisées. Pour parvenir à ce résultat, il doit préparer son cours en recherchant les informations appropriées. Cela devra l'amener à lire le manuel au programme, de même que les documents de référence en grammaire. La diversification des sources évite à l'enseignant d'être pris au dépourvu lors des échanges avec les apprenants et est une condition essentielle pour que les résultats des interactions avec ces derniers soient en conformité avec les indications mentionnées sur la fiche de cours.

Conclusion

La présente étude visait à procéder à un examen analytique des contenus de cours de grammaire qui parviennent aux apprenants lors de l'interaction verbale entre ces derniers et leurs enseignants. À cet effet, il a été opportun de présenter le contexte et l'environnement théorique de l'exécution d'une séance de grammaire au secondaire. Cela a été suivi par l'analyse de la pratique de la parole pédagogique lors de l'animation des séances de grammaire. Pour finir, des pistes ont été déclinées pour une adéquation entre les contenus de la fiche et le savoir transmis au moyen de la parole.

Au regard des constats issus de la confrontation entre les fiches de cours et les pratiques enseignantes mises en œuvre au moyen de la parole pédagogique, il peut être conclu que l'hypothèse selon laquelle les contenus de la fiche de cours de grammaire parviennent aux apprenants de manière diversifiée est vérifiée. Comme nous le savons tous, le but visé par tout enseignant est que le savoir à enseigner inscrit sur la fiche soit, en dernier ressort, ce qui parvient aux apprenants. À cet effet, les pistes suggérées pour que cela soit effectif, devraient être empruntées pour que les cours de grammaire permettent véritablement aux apprenants d'améliorer leurs connaissances dans ce domaine.

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*

ISSN : 2790-6108, **EISSN :** 2790-6116
Cahiers Africains de Rhétorique (Fr), African Rhetoric Notebooks (An), Vol 4, N°2-2025, pp.159-171

Références bibliographiques

Beacco J. C., 2014, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
Gerard F-M. et Roegiers X., 1993, *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*, Bruxelles, De Boek Université
Brezillon J-P, 2002, *La gestion intégrée d'un processus*, Paris, Hermès Science Publications
Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique de Côte d'Ivoire, 1984, *Guide pratique du professeur de français*, Évreux, Imprimerie Hérissey.
Robert P., 1992, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Éditions Les Dictionnaires Le Robert.
Tauveron C. et Piquemal M-C., 2018, *La grammaire au collège : pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan.

Note Biographique

Depuis 2008, **Bi Win Djessan** est mis à la disposition de l'ENS comme chargé des cours de Didactique Spécifique à la Section Lettres Modernes. En 2017, il est admis au concours professionnel exceptionnel des Inspecteurs Généraux, option Lettres Modernes et en 2018, il soutient une thèse en Grammaire et Linguistique du français. Il a publié des articles scientifiques portant sur l'amélioration de l'expression écrite et orale française.

© 2022 Cahiers Africains de rhétorique , **Vol 4, n°2, Année 2025**

Copyrights : L'article est la propriété intellectuelle de son ou ses auteur(s). Le droit de première publication est octroyé à la revue.
Informations sous droit d'auteur et Code éthique, consultables sur le site de la revue :
https://www.cahiersafricainsderhetorique.com/index.php/revue/catalog/category/4
https://www.cahiersafricainsderhetorique.com/index.php/revue/catalog/category/6

La politique de libre accès sous licence *Attrition-Non Commercial 4.0 International*