

Les activités métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire au secondaire

Boumediene Fouad

Centre universitaire d'Aflou Algérie

Résumé :

Le présent travail est une recherche effectuée sur le terrain avec des enseignants du lycée et des lycéens afin de répondre à nos interrogations sur le rôle des activités métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire. Nous vous proposerons un aperçu sur les concepts liés aux activités métalinguistiques et en même temps leurs impacts dans l'enseignement de la grammaire en Algérie de façon à vérifier le recours à ses activités dans les classes d'enseignement de français et particulièrement en Algérie.

Mots clés : Métalangue – grammaire – perception - réflexion

Abstract

The present work is a research done in the field with high school teachers and high school students to answer our questions about the role of metalinguistic activities in the teaching of grammar. We will offer you an overview of the concepts related to metalinguistic activities and at the same time their impact in the teaching of grammar in Algeria so as to verify the use of its activities in French classes and particularly in Algeria.

Key words: Metalanguage - grammar - perception – reflection

الملخص:

هذا العمل هو بحث تم إجراؤه في الميدان مع معلمي المدارس الثانوية وطلاب المدارس الثانوية للإجابة على أسئلتنا حول دور الأنشطة اللغوية في تدريس قواعد اللغة. سنقدم لك لمحة عامة عن المفاهيم المتعلقة بالأنشطة اللغوية وفي نفس الوقت تأثيرها في تدريس قواعد اللغة في الجزائر وذلك للتحقق من استخدام أنشطتها في الفصول الفرنسية وخاصة في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: Metalanguage - القواعد - الإدراك – التأمل

Introduction :

L'enseignement /apprentissage du Français en Algérie régit d'un statut particulier, vu le contexte socioculturel et les conditions dans lesquelles se déroule ce processus de transmission, or, procéder à une lecture de cette situation, par rapport à ses stratégies, méthodes et contenus, nécessite le recours à une approche pluridisciplinaire, ce qui suppose aussi un travail plus vaste mais qui risque de ne pas répondre à toutes nos interrogations et nos attentes. Alors, nous opterons dans cette recherche pour une étude d'un point qui est celui de l'enseignement de la grammaire et plus particulièrement l'impact des pratiques métalinguistiques dans l'enseignement de la grammaire.

Cuq et Besse dans leur livre intitulé « Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Etrangère » définissent la grammaire comme « L'ensemble des règles que l'on édicte, que l'on décrit »¹, c'est-à-dire, un contenu composé de plusieurs normes qui gèrent le fonctionnement d'une langue et en même temps qui nous permet de décrire les énoncés proposés sur un plan structurel, ce système de règles qui assure aux usagers de comprendre les phrases et d'écrire correctement, nécessite dans ses lectures l'apport de plusieurs disciplines.

De ce fait, L'enseignement de la grammaire du FLE ne cesse de poser des questions délicates afin de parvenir à résoudre tous les problèmes rencontrés et les difficultés éprouvées lors de son apprentissage, surtout les problèmes de terminologie. Ce qui nous pousse à repenser les polémiques et les débats autour des méthodes à utiliser pour satisfaire les besoins des apprenants et répondre aux exigences de l'institution. Alors, doit-on axer notre travail sur un mode d'appropriation en classe basé sur les réflexions, les explications et les raisonnements de l'apprenant pourvu qu'il maîtrise le fonctionnement de cette langue par ses propres moyens ou on lui inculque les règles pour des objectifs bien précis ? Ce travail nous présentera la vision des deux partenaires (l'enseignant et l'apprenant), nous proposerons aussi une présentation des pratiques métalinguistiques en classe puis nous vous fournirons les résultats d'un travail effectué sur le terrain (questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants, et une étude d'un projet didactique dans le manuel).

¹ Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991

1. Les activités métalinguistiques

Dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant constitue le long de son parcours des connaissances sur elle au moyen d'activités linguistiques et métalinguistiques et en se basant sur sa langue maternelle des fois ou bien seulement la langue cible selon les choix méthodologiques. Alors vu cette situation, il est préférable de faire une étude des activités métalinguistiques et de leurs caractéristiques dans le domaine de l'enseignement de la grammaire du FLE, pour deux raisons :

-La première, est comme nous l'avons constaté, enseigner la grammaire c'est s'investir dans un champ large, riche et compliqué des fonctionnements des faits de langue, donc il est nécessaire de choisir une particularité de cet enseignement afin de permettre aux lecteurs de connaître toutes les caractéristiques et spécificités de cet élément et de donner plusieurs précisions sur son rôle dans l'opération de la transmission des connaissances grammaticales et surtout du côté du savoir – faire assurant une réutilisation correcte de la langue objet d'étude.

-La deuxième, nous ne pouvons faire une approche grammaticale de la langue française sans faire appel à l'impact de ces activités¹ dans les opérations de l'enseignement /apprentissage. D'ailleurs, le recours au métalangage est présent chez l'apprenant et même chez l'enfant qui acquiert sa langue maternelle c'est un processus qui accompagne souvent l'apprentissage des langues. Besse et Porquier le présentent clairement, pour eux : Les activités dites métalinguistiques se manifestent souvent lors des pratiques langagières de la classe de langue, d'où leur répartition en deux catégories² :

-Celles présentes au temps réel, ou d'une autre manière celles déployées par l'apprenant, momentanément, avec le discours et qui se manifestent par les corrections continues de ses productions, les hésitations ou d'autres manières, autrement dit, toutes les activités mobilisées par l'élève au cours de la réception d'une information soit en corrigeant les contenus, en les expliquant ou même le fait d'hésiter constitue une étape transitoire et indispensable à l'apprentissage, car c'est une marque d'une réflexion sur l'élément étudié qui assurément à un moment donné facilite les tâches de compréhension et réutilisation de cette langue cible.

¹ Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,285p.

- Les activités réflexives menées par l'apprenant sur cette langue cible et ses contacts avec ses anciennes connaissances, ce qui relève de la vision des cognitivistes qui font le lien entre les informations existantes et le décodage des nouvelles connaissances c'est une stratégie d'installation de ce nouveau savoir dans un contexte opérationnel et interactionniste, elle est préconisée par les spécialistes comme source d'enrichissement et surtout de mémorisation.

Donc, notre objet d'étude sera plutôt de traiter les connaissances issues d'un enseignement métalinguistique formel en grammaire, alors, nous sommes obligés de donner un aperçu sur ce qui est le métalangage et ses différentes manifestations chez les apprenants en classe de FLE.

1. Le développement métalinguistique :

Pour vous rendre la tâche plus simple, nous nous référons aux travaux de Gombert¹ qui nous expose les différentes étapes d'évolution de l'enfant lors de son développement métalinguistique et il les classe en quatre périodes :

*La première étape : est celle des nouvelles acquisitions ça veut dire, l'enfant au contact des adultes commence à acquérir et mémoriser des éléments langagiers qu'il les utilisera dans un contexte identique à celui de l'acquisition, mais il y a un seul inconvénient, c'est qu'il n'arrive pas à faire la distinction entre le positif et le négatif. Il fait une imitation de l'adulte et il essaie de faire ses premières automatisations de certains comportements linguistiques déterminés dans des situations déterminées sans être conscient de ses actes, cette opération est le résultat d'une lecture faite par l'enfant de son environnement afin de s'intégrer dans son milieu social. Ce qu'il faut souligner dans cette période ce sont les tâches assignées aux adultes, en jouant le rôle d'accompagnateur dans cette réception des connaissances.

*La deuxième étape : (5ans à 6ans) c'est l'étape de la réorganisation des connaissances obtenues par l'enfant du moment que ses contacts avec l'adulte vont augmenter et la discussion sera plus compliquée et plus longue, ce qui pousse l'apprenant à commettre plus d'erreurs (vu le nombre élevé de ses productions) dont il essaie de les corriger, alors, il arrive à l'étape que qualifie Gombert de

¹ Kim Jin-OK, « Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français », Université Paris III, UFR des sciences de langage, Décembre 2003, 310p

la maîtrise de l'épi linguistique, c'est-à-dire la maîtrise non réfléchie du système de cette langue, cette capacité de gérer son discours et ses productions vient suite à des réflexions continues sur les éléments rencontrés dans l'utilisation de cette langue. Ce passage à une révision des acquis rend l'apprenant capable d'aller vers une autonomie dans les productions vu qu'il commence à acquérir son propre discours et ses propres automatismes de production.

*La troisième étape : c'est le passage à la maîtrise métalinguistique, on revient un peu en arrière vers la différence déjà signalée entre l'épi linguistique et le métalinguistique, c'est-à-dire à ce niveau, on assiste au passage à la maîtrise contrôlée et intentionnelle de la langue, cette prise de conscience est très importante lors des productions des apprenants, car l'apprenant à cette capacité de vérifier les contenus qu'il propose, à les expliquer et même à les argumenter. Ces capacités assurent aux élèves une utilisation correcte de la langue cible en étant conscient des composantes du discours proposé et des différents objectifs désirés.

*La quatrième étape : c'est l'étape nommée « méta processus » où on est à un niveau avancé de l'utilisation de la langue car pour Gombert, à force de répéter fréquemment les fonctionnements, on arrive à l'automatisation des fonctionnements d'une langue donnée. Cette activité métalinguistique avancée amène l'élève à faire des traitements des difficultés rencontrées lors des multiples interactions avec les usagers de cette même langue cible. Ces opérations développent chez les apprenants les qualités cognitives de réception, classement et surtout de lecture / écriture en langue cible.

Donc on aboutit à la conclusion qu'un apprenant pour qu'il puisse arriver à développer une compétence métalinguistique, lui permettant de s'accaparer d'une langue donnée, et en même temps puisse l'utiliser dans les différentes situations d'interactions avec les usagers, doit inévitablement poursuivre ce parcours tracé par les théoriciens, et même des fois les problèmes vécus par l'enfant peuvent être traités en revenant aux composantes de ce plan de travail.

2. La réflexion métalinguistique :

Pour aborder ce point, nous citons les travaux d'Osborne qui explique ce point lors de sa présentation du concept d'apprentissage : « lors de ses premiers contacts avec la langue étrangère,

l'apprenant ne pourra guère posséder de conscience que de sa langue maternelle »¹ donc, l'apprenant ne commence pas du vide dans son apprentissage d'une langue étrangère, mais il dispose d'un certain savoir qui est celui de sa langue maternelle, avec des préjugés, des imprécisions et des contradictions sur cette langue qui lui est étrangère, c'est un repère linguistique et culturel qui joue le rôle de médiateur dans l'apprentissage d'une autre langue. Alors, pour l'acquérir il est souhaitable de procéder par un travail de réflexion, qui considère cette langue étrangère comme étant un objet de réflexion avec une mise à distance², vis-à-vis : l'énoncé, le discours, les reformulations, les citations et les définitions, l'apprenant doit connaître toutes les dimensions de cette cible du côté linguistique, psychologiques, culturel et même social afin de faire le lien entre sa langue maternelle et cette nouvelle langue sur tous les plans.

Ce travail a pour objet l'analyse de la langue. Cette réflexion doit être construite à des moments ménagés par le maître afin de lui permettre de gérer la construction de ce nouveau savoir métalinguistique, et c'est une activité indispensable lors de l'enseignement d'une langue étrangère soit par rapport aux contributions apportées ou par les choix des moments et des éléments étudiés. Les cognitivistes parlent de processus de déchiffrement des contenus et liaisons entre les composantes cognitives du cerveau.

Ce travail de réflexion nécessite le passage par certaines étapes qui assurent une bonne réflexion à propos de cette langue étrangère :

- Une réflexion sur le fonctionnement de la langue, en se basant sur l'analyse des caractéristiques intrinsèques et spécifiques de cette langue qui peuvent déboucher sur des activités de reformulation, car l'objectif visé est que l'apprenant puisse par le biais de ce travail arriver à reformuler ou à utiliser la langue dans d'autres contextes différents. Il vise à développer les habiletés langagières des apprenants (savoir-faire / utilisation de la langue) chose qui nécessite un double travail, premièrement apprendre à l'élève le comment reformuler en respectant les mêmes contenus et les messages, car le processus de reformulation passe obligatoirement par deux opérations : d'abord, le recours aux connaissances de l'apprenant par rapport à cette langue cible puis l'opération de traduction qui elle-même passe par plusieurs étapes. Deuxièmement, développer chez lui une

¹ Osborne J, « Grammaire, métalangage et productions (Activités épilinguistiques, conscience métalinguistique et explicitation) », Document de synthèse pour l'HDR, 1999, pp22-29.

² Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll.FLE,(éd) Presses Universitaires de Grenoble,2002,p254.

capacité de réagir correctement et aux moments convenables. L'apprenant doit intervenir de façon à enrichir ses acquis et assurer une bonne réception des connaissances.

- Amener l'apprenant tout en s'appuyant sur l'apport positif de l'enseignant à formuler ses propres règles à travers les différentes activités explicatives du point de langue étudié, et de faire des comparaisons entre ses observations et le traitement proposé par l'enseignant, ce qui permet à l'apprenant de mieux construire et conceptualiser, c'est-à-dire, l'enseignant devient un guide qui soutient et oriente l'élève dans ses activités réflexives à l'égard de cette langue et même l'apprenant change de profil, d'un simple récepteur vers un récepteur producteur et concepteur des règles car la réflexion est le meilleur moyen qui manifestamment conduit l'apprenant à développer ses connaissances et ses contacts avec la langue cible.

Suite à ses opérations nous aboutissons aux conséquences suivantes :

- Le développement d'une véritable compétence communicative et une réelle compétence linguistique du vu que l'apprenant accède à cette langue par ses propres potentialités et tout ce qu'il découvre, il va le saisir, cette acquisition des automatismes de la langue assure le bon fonctionnement de la langue, autre chose, le côté pratique se développe chez lui.

b- Ça favorise l'ancrage de la langue dans la pratique personnelle de l'apprenant puisqu'il va lui-même débattre les différents points étudiés d'un côté, avec son professeur et de l'autre côté, avec les autres élèves, ce qui développe chez lui une pratique habituelle de cette langue et ça lui facilite la maîtrise de son fonctionnement quelque soit le contexte auquel il sera confronté. Elle devient pour lui un moyen de communication sans éprouver des difficultés et il peut se surpasser du côté psychique (les représentations individuelles).

Enfin, ce que nous pouvons dire, c'est que le développement de telle capacité réflexive chez l'apprenant a un rôle principal dans l'apprentissage quoique cette tâche s'avère compliquer à cause de la multiplicité des opérations effectuées et le contexte dans lequel la langue française est enseignée (représentations individuelles et les normes institutionnelles). Mais ça reste un moyen efficace et bénéfique pour réussir à connaître la langue et la réutiliser dans d'autres situations (acquérir un savoir faire).

3. La perception métalinguistique :

Porquier et Besse dans ce contexte annonce l'idée que : « il existe chez tout apprenant (...) des sortes de cribles métalinguistiques à travers lesquels, et au moyen desquels, est perçue consciemment, souvent de manière faussée ou erronée, l'organisation de la langue cible »¹ ces cribles sont des préjugés langagiers, des stéréotypes linguistiques, des jugements idéologiques acquis dans la langue de départ (maternelle ou la langue 1) ce qui constitue un modèle métalinguistique naïf et considéré comme étant un repère. Ce dernier au contact avec les données de cette langue étrangère cause des obstacles et des difficultés aux apprenants.

Ce passé métalinguistique bloque l'acquisition et produit des interférences entre sa langue de départ (soit la langue maternelle ou la langue 1) et cette langue étrangère (langue française). Donc, c'est un passé qui fausse la réception de ces nouvelles connaissances soit du côté linguistique en empêchant l'élève de faire une approche contrastive liant les deux langues ou du côté psychologique et idéologique car les représentations des apprenants jouent le rôle le plus important dans la réception et l'acceptabilité des contenus.

En pédagogie l'objectif principal n'est pas amener l'élève à acquérir un nouveau savoir métalinguistique solide mais à changer, adapter ou peut-être détruire les représentations conçues, afin de les rendre adéquates et plus opérationnelles en classe de langue.

Dans ce même champ, les didacticiens en proposent deux sortes de démarches :

-La première est celle qui adopte la métalangue et le modèle métalinguistique de la langue cible, c'est-à-dire, une description explicite de la langue étrangère qui peut amener les apprenants à percevoir cette dernière, ce qui nous éloigne des interférences et des ambiguïtés originaires de la confusion entre les deux systèmes langagiers car l'apprenant va pouvoir connaître les divergences entre les deux langues. Vu que chaque système est appris de façon autonome, ce qui évite de faire des comparaisons entre les deux langues et d'apprendre un fonctionnement avec son bagage terminologique mais l'inconvénient c'est que l'apprenant à des moments n'a pas les moyens de

¹ Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, p109.

recevoir des informations en langue cible ce qui constitue en lui même un obstacle pour cette méthode.

-La deuxième est celle basée sur les exercices de conceptualisation qui obéissent à une démarche dans laquelle le professeur propose de travailler sur une erreur grammaticale et demande aux apprenants de produire des énoncés sur un point de grammaire, ensuite il les regroupe dans un corpus, de façon à sélectionner les phrases correctes et celles qui ne le sont pas, en incitant les apprenants à formuler la règle qui serait provisoire. Cette approche explicite peut faciliter la maîtrise des règles mais n'assure pas une bonne réutilisation des points de langues étudiés dans des énoncés alors si le test ne réussit pas on développe une autre hypothèse. Ce genre d'exercices s'axe sur deux aspects :

-« La prise de conscience par l'apprenant (guidé par l'enseignant) de ses propres intuitions sur le système de la langue étrangère facilite l'acquisition »¹ Alors en utilisant ses potentialités, il arrive à décortiquer les parties de cette langue sous les orientations de son professeur. Il lui montre tout ce qui concerne les composantes et les fonctionnements de la langue pour certains spécialistes être conscient de ces éléments assure à l'apprenant la bonne compréhension de la langue cible.

-Pour certains didacticiens le travail sur l'aspect métalinguistique est considéré comme un « adjuvant cognitif » c'est-à-dire un apport positif pour la transmission des différentes connaissances car ça facilite l'explication et la description des énoncés et l'apprenant a la possibilité d'analyser et de reproduire correctement des phrases.

Le résumé de tout cela, c'est que l'apprenant constitue, l'axe fondamental pour la formulation des idées, quant aux éléments les plus importants pour l'acquisition d'une langue donnée, par la découverte de ses aspects et ses caractéristiques, mais sous l'effet des orientations faites par son enseignant.

¹ Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991, p109.

Et pour vous élucider plus l'impact de ces activités dans l'enseignement du FLE, notre étude a porté sur les obstacles qui ne permettent pas à l'apprenant de s'approprier un savoir-faire d'analyse et de compréhension nécessaire aux activités de la langue.

Nous avons alors adopté une démarche qui s'appuie sur les partenaires de la classe (manuel, enseignants et apprenants) et sur des outils méthodologiques (questionnaire, observations en classe, analyse du manuel) car nous avons jugé qu'une analyse pareille nécessite une interpellation de toutes les composantes de la classe pour qu'il ait une certaine objectivité dans les informations proposées. Ce qui nous a conduit à recueillir des données dont l'analyse et l'interprétation ont donné des réponses claires à nos interrogations sur le sujet des activités métalinguistiques dans le cadre d'un enseignement de la grammaire.

En analysant le manuel de la troisième année secondaire, nous avons comme objectif de vérifier s'il était conforme aux normes et s'il était approprié aux apprenants, et si il fournissait des contenus favorisant l'utilisation des activités métalinguistiques dans les séances de grammaire, aussi nous avons découvert que :

-Il ne répond pas aux différents critères d'élaboration d'un manuel scolaire à cause de sa pauvreté au niveau des activités proposées aux élèves (24 activités le long d'une séquence qui dure au moins un mois). Cette pauvreté n'est pas liée à la qualité mais plus à la quantité d'activités proposées, l'apprenant a des contacts limités avec la langue cible, il ne s'applique pas sur les faits de langue et les termes à utiliser, ce qui nuit à la maîtrise de cette langue. De plus, il n'a pas la possibilité d'être actif et de participer vu le volume horaire et le nombre des apprenants.

-Lors de son élaboration, les capacités et les besoins des apprenants ne semblent pas avoir été pris en considération (les supports proposés n'assurent pas la complémentarité entre le vécu de l'apprenant et son apprentissage, ce qui constitue un obstacle majeur dans la réception des connaissances). En plus l'apprenant ne s'intègre pas dans le processus d'apprentissage, ce qui nuit automatiquement à son utilisation de la langue d'où la difficulté dans la maîtrise du fonctionnement de cette langue cible.

La lecture des composantes du manuel étudié confirme, en quelque sorte, notre hypothèse de départ selon laquelle les manuels ne répondaient pas aux besoins des apprenants.

Toujours en relation avec les activités métalinguistiques, la deuxième étape, était l'analyse des discours des enseignants dans la classe et par le biais de leurs opinions (les questionnaires), quant à l'enseignement de la grammaire et l'utilisation du métalangage en classe; ce que nous avons remarqué est:

* Les enseignants ne sont pas formés de façon à appliquer convenablement les démarches prévues par la tutelle, vis-à-vis l'enseignement de la grammaire, en plus, ils ne donnent aucune importance aux travaux sur la métalangue. Souvent pour eux l'apprentissage de la grammaire est explicite et ils favorisent un enseignement formel de la grammaire, ce qui n'obéit pas aux objectifs de cette démarche et à l'efficacité de l'enseignement de la grammaire.

* Ils ne sont satisfaits ni du côté du programme ni de celui des conditions matérielles mises à leurs dispositions, d'où leur négligence des pratiques métalinguistiques chez les apprenants. Pour certains, il n'est pas important de travailler sur les activités métalinguistiques mais en réalité les conditions de travail influence beaucoup la transmission des connaissances, d'ailleurs ça n'assure pas une interaction entre les deux partenaires.

Ce qui fait que pour les enseignants, il y a beaucoup de choses à remettre en cause et à régler.

Enfin, la troisième étape concerne les apprenants, c'est celle des observations recueillies à leur niveau, ce que nous pouvons dire c'est que :

-Ils sont motivés pour apprendre la langue française (qualité des productions écrites, participation en classe...etc.). Les idées développées chez les enseignants ne sont pas fiables, et leurs jugements restent subjectifs car le comportement de l'apprenant et ses réactions démontrent qu'ils n'arrivent pas à produire mais l'envie de travailler, de participer dans la construction du savoir existe.

-Ils essaient de s'impliquer dans la construction du savoir. Si l'enseignant remet en cause et propose des possibilités et des activités d'apprentissage basées sur le travail de l'apprenant, l'élève aura plus de possibilité à participer et construire son savoir.

Mais les contraintes sont nombreuses :

-Soit un manuel qui ne favorise pas un apprentissage individuel pour les apprenants. Dans sa conception, il n'avantage pas les travaux et les activités pour les apprenants soit par rapport à la construction ou par rapport aux objectifs voulus.

-Soit un enseignant qui monopolise le travail de la classe: c'est lui qui parle, qui écrit, qui propose et résout en même temps les problèmes. L'apprenant qui ne participe pas ne s'intéresse pas.

- Soit leur pauvreté lexicale. Ils n'ont pas la possibilité d'avoir un stock de mots ou de termes qui les aident à décrire un fait de langue.

Ce qu'il faut préciser c'est pour arriver à des réponses claires et définitives concernant l'impact des activités sur l'apprentissage de la langue étrangère est un peu difficile et nécessite un travail qui s'étale sur une longue durée mais le plus important c'est qu'il faut revoir la conception de l'enseignement de la grammaire car le contexte algérien est différent du contexte européen ou français, en plus il est plus convenable de situer la ou les difficultés.

Nos représentations initiales concernant l'apprenant algérien étaient fausses, il se trouve que le rapport de l'apprenant à la langue française et au savoir linguistique n'est pas négatif comme nous avons tendance à le croire.

Ce que nous avons noté c'est que l'apprenant ne dispose pas de moyens lui permettant d'exploiter les ressources linguistiques de façon convenable, et le blocage qui se trouve entre la compréhension et l'analyse est issu de la conception adoptée par l'institution pour enseigner la grammaire du FLE, il n'est pas au niveau de l'apprenant ou de l'enseignant, ce sont des conditions sociales, institutionnelles et professionnelles qui empêchent les deux partenaires à traiter et à utiliser les activités métalinguistiques de façon pratique. Ce qu'il faut exiger actuellement c'est une révision par l'institution des apports qui peuvent contribuer dans l'enseignement /apprentissage du FLE et surtout par rapport à l'enseignement de la grammaire qui constitue un élément principal dans la maîtrise du fonctionnement d'une langue.

Références bibliographiques :

1 Ouvrages :

- Abdou Elimam, « l'exception linguistique en didactique », (éd) Dar el Gharb, 2006, 173p.
- Besse (H) et Porquier(R), « Grammaires et didactiques des langues », Coll. LAL, (rééd) Hatier/Didier, 1991,285p.
- Christine Barré De Miniac, « Les rapports à l'écriture, aspects théoriques et didactiques », Coll. Savoirs mieux, (éd) Septentrion, 2000,140p.
- Cuq j-pierre et Gruca Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Coll.FLE, (éd) Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454p, T II.
- Cuq j-pierre, «Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère », Coll. Didactique du Français, (éd) Hatier, 1996, 125p.
- Chartrand S-G, « Pour un nouveau enseignement de la grammaire » (éd) Logiques.
- Claudine G-D, Confais J-P, Grandaty M, « Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? », Coll.Savoir et faire en Français, (éd) Delagrave, Mai 2001,407p.
- Kim Jin-OK, « Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français », Université Paris III, UFR des sciences de langage, Décembre 2003,310p.
- Elisabeth B et Rochex J-Y, «L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou Massification», (éd) Armand Colin, Octobre 1998,302p.
- Santacrose Michel, « Grammaire et didactique du français langue étrangère (proposition pour une grammaire transitionnelle), université Paris III, UFR des sciences de langage, 1999,441p, T II.
- Vigner G, «La grammaire en FLE », (éd) Hachette, 2004,157p.

II-Articles des revues :

- Beacco J-Claude, « Faire de la grammaire », compte rendu d'une conférence à l'institut Franco-japonais de Kansai, 18Mai 1999.
- Beacco J-Claude et Rémy Porquier, « Grammaire d'enseignants et grammaire d'apprenants de langue étrangère », Langue Française, septembre 2001.
- Béguelin M-J, «De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques », Savoirs en pratiques, 2000.

- Boutonne Laurent, « Attentes grammaticales des apprenants et des enseignants, une adéquation impossible », Marges linguistiques, Juillet 2004, pp1-9.
- Célestin Freinet, « Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école », Brochure d'éducation nouvelle populaire, n°2, Octobre 1937 pp1-15.
- Coianiz Alain, « Grammaire implicite et explicite dans l'enseignement du français langue étrangère », Université de la Réunion.
- Coste (D), « Sur quelques aspects des récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère », langue française n°68, Décembre 1985, pp5-18.
- Degache Christian, « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : Du sondage des potentialités aux options didactiques », in Colombat et Savelli (éd). Métalangage et terminologie linguistique, actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16, Mai 1998, coll. Orbis-Supplementa, tome17, pp765-781.
- Dolors. C.Maria, « Analyse des traces d'activités métacognitive et métalinguistique dans un corpus de FLE », CODEFLA, Université Stendhal-Grenoble III, 2007.
- El Fitouri Idriss, « Enseigner la grammaire aujourd'hui », Français dans le monde, n°328, Juillet 2003, p25-27.
- Griggs Peter, Carol Rita, Bange Pierre, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », Revue française de linguistique appliquée, 2002/2, volume VII, pp25-38.
- Klingler Dominique, « Conceptualisation grammaticale et tentative de stabilisation d'un métalangage en classe langue étrangère (l'exemple de « desu » en japonais) Delca et la TTice, Marges linguistiques, numéro spéciale, Juillet 2004, pp1-12.
- Landrau Paul, « Métalangage et matérialisme dialectique en linguistique énonciative », Cahiers de praxématique, n°14,1990.pp31-49
- Maurin Jean Claude, « Qu'est ce qu'une stratégie pédagogique », 2000.
- Meirieu Philippe« Eléments d'épistémologie de la pédagogie », 27Mai2006.
- Mireille Bigler, « De la grammaire aujourd'hui », Le français dans tous ses états n°30, Juin 2007, pp1-9.
- Osborne J, « Grammaire, métalangage et productions (Activités épilinguistiques, conscience métalinguistique et explicitation) »,Document de synthèse pour l'HDR ,1999,pp22-29.
- Rabatiel Alain, « Faciliter l'appropriation de la réflexion métalinguistique au cycle3 », cahiers du français contemporain n°9, Mars 2004, pp141.153.

-Tardif Jacques" pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive logique"1992

-Vigner Gérard, « cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde », Académie de Versailles.

-Weber Corinne, « Représentations méta grammaticales ordinaires et mécanismes métacognitifs », Marges linguistiques, juillet 2004.