

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université de TISSEMSILT
Ahmed Ben Yahia El Wancharissi
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Lettres et langues française

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Thème :

L'étude de la grammaire implicite du FLE dans le secondaire algérien

Cas d'étude ; classe de 3eme lycée berbare theniet el had tissemsilt

Présenté par :

 **SANSAL ABDELKADER**
 **GHEZAL AHMED**

Encadré par :

D / F. IMESSAOUDENE

Promotion : juin 2021

Jury de soutenance :

<i>Président</i>	<i>:</i>	<i>M.belbahi el tayeb</i>	<i>M.A.B</i>	<i>Univ-Tissemsilt</i>
<i>Encadreur</i>	<i>:</i>	<i>M.Imessaoudene Fouzi</i>	<i>M.C.A</i>	<i>Univ-Tissemsilt</i>
<i>Examineur</i>	<i>:</i>	<i>MME Benmoussa linda,</i>	<i>M.A.A</i>	<i>Univ-Tissemsilt</i>

Dédicace

A mes chers parents

Remerciements :

JE REMERCIE MONSIEUR **IMESSAOUDENE FOUZI** POUR SA
DIRECTION, SES ORIENTATIONS ET SA COMPREHENSION.

JE REMERCIE AUSSI LES MEMBRES DU JURY POUR AVOIR
ACCEPTÉ DE LIRE ET D'ÉVALUER CE TRAVAIL.

MA FAMILLE, POUR SON AIDE, SON SOUTIEN MORAL, TOUT
AU LONG DE DE CETTE PÉRIODE.

MA MÈRE, MON PÈRE MON FRÈRE. AINSI QUE TOUS CEUX
QUI M'ONT AIDÉ, ET ENCOURAGÉ DANS LA RÉALISATION DE
CE TRAVAIL.

Sommaire

Sommaire

<i>Introduction générale</i>	6
<i>Premier chapitre : Grammaire et enseignement des langues considération théorique</i>	10
<i>L'évolution de la grammaire</i>	11
<i>Rôle de l'enseignant</i>	18
<i>Rôle de l'apprenant</i>	19
<i>Grammaire explicite et grammaire implicite {définition ext}</i>	19
<i>Définition de la grammaire</i>	21
<i>Types de grammaire</i>	23
<i>Grammaire explicite</i>	23
<i>Grammaire implicite</i>	24
<i>L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans l'approche communicative</i>	24
<i>Emergence de l'approche communicative</i>	24
<i>Ses caractéristiques</i>	25
<i>L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans l'approche communicative</i>	25
<i>Méthodologie de la recherche</i>	26
<i>Deuxième chapitre : Analyse, interprétation des résultats et perspectives</i>	27
<i>Présentation des deux groupes expérimentaux</i> :	28
<i>Présentation du groupe témoin (G1)</i>	28
<i>Présentation du groupe expérimental (G2)</i>	28
<i>Description des outils méthodologiques (test, activités, questionnaire)</i>	28
<i>Conception du test : Description des activités utilisées</i>	28
<i>Donc cette définition insiste sur deux éléments</i> :	29
<i>1-Deux exercices de compréhension</i> :	29
<i>2- Un exercice de production</i> :	29
<i>Les activités proposées pendant l'expérimentation</i>	29
<i>Le questionnaire</i>	31
<i>Déroulement de l'expérimentation</i> :	31
<i>L'expérimentation avec le groupe témoin (G1)</i>	31
<i>L'expérimentation avec le groupe expérimental (G2)</i>	31
<i>Résultats des tests (pré-test et post-test)</i>	33
<i>Conclusion générale</i>	50
<i>Références Bibliographiques</i>	52
<i>Annexe</i>	58

Introduction générale

INTRODUCTION :

La langue germanique aussi appeler la langue française a été adopté en Algérie de puis la colonisation un style de vie forcer .a parler la langue français et apprendre a tout pris cette langue de n'importe quelle manière pour survivre et s'intégrer a la situation.

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'École algérienne.

Le but de l'enseignement et de développé chez l'apprennent une autonomie langagière , savoir parler entrer dans une conversation répondre a une question en langue étrangère sans réfléchir a la construction correcte de la réponse. L'élève algérien est tout de suit mis en épreuve avec cette langue des l'école primaire et même avant, dans certaines crèches

En Algérie, le français est dans les grande ville notamment. le français est présente partout : a la télévision, a la radio, au sein des famille algérienne, ainsi que dans les endroits publics comme les administrations, les hôpitaux ext.

Selon un sondage réalisé au mois d'avril de l'année 2000, le français est présent a plus de 1400 foyers algériens. En constate que l'Algérie et le premier pays francophone après la france a pratiquer la langue germaniques.

par ailleurs, la france est présente en algérie grâce aux chaînes satellites des chaine telle que tf1, france2, france3, m6, canal+ canal1 , game one, pour ne citer que les chaînes les plus regarder du publique algérien . cette abondance de chaines et programmes (enfants/adultes) participe grandement à l'acquisition de la langue française implicitement.

Or, il a été constaté que, malgré tout ces effort ce contact enregistré au prés de la langue française , et tous les efforts fournis, et des années d'apprentissage, l'élève n'arrive pas à maîtriser les compétences requises pour son utilisation.

Cependant, on remarque un recul du niveau scolaire des élèves en langue française et plus particulièrement en grammaire. en effet, chaque année, beaucoup d'élèves sortent de

l'école à la fin du cycle secondaire, avec des difficultés à construire une phrase grammaticalement correcte.

En classe, beaucoup d'enseignants préconisent une étude explicite et tentaculaire de la grammaire. ils inculquent à l'élève un ensemble de règles formelles, d'exercices systématiques qui demandent un effort de mémorisation, réclament beaucoup d'attention et de temps pour pouvoir les réutiliser correctement et de façon spontanée. nous constatons que l'élève difficilement ou pas du tout à réinvestir ce qu'il a appris dans des activités méta langagières dans la communication orale. a force de vouloir tout enseigner à nos apprenants, ils finiront par tout perdre. alors, nous commençons à nous interroger sur l'utilité et le rendement de ces activités méta langagières où nous cherchons, finalement, à faire acquérir une grammaire explicite pour le développement de l'autonomie langagière de l'élève.

En partant du modèle de l'acquisition d'une langue en milieu naturel où les individus développent une grammaire implicite, le cas par exemple d'un analphabète qui peut très bien s'exprimer dans une langue étrangère alors qu'il n'a jamais fréquenté l'école- ne pourrait-on pas favoriser l'acquisition d'une grammaire implicite à travers des activités interactives ? autrement dit, ne pourrait-on pas proposer des activités communicatives orales susceptibles de développer chez l'apprenant une grammaire implicite (un savoir- faire langagier qui n'est pas forcément conscient) ?

Pour pouvoir vérifier cette hypothèse nous nous intéressons plus particulièrement à la maîtrise des pronoms relatifs, car nous avons remarqué que des élèves arrivés en terminale, avec un cursus de douze ans d'apprentissage du français, n'arrivent toujours pas à les utiliser correctement. ils ont des difficultés à faire la distinction entre le qui, le que, le dont et le où.

Notre objectif consiste à proposer des activités communicatives orales. L'élève va apprendre la grammaire à travers l'interaction .donc, nous nous baserons surtout sur l'application de la grammaire implicite, ce qui rentre en rupture avec un enseignement explicite. Donc, nous envisageons de tester l'effet des activités communicatives dans l'apprentissage des pronoms relatifs à travers une grammaire implicite et faire une comparaison avec un apprentissage à travers une grammaire explicite.

Pour mettre en œuvre notre hypothèse dans le premier chapitre, nous abordons les points théoriques où nous exposons l'évolution de l'enseignement de la grammaire d'une

manière générale, et à travers le temps, puis nous passons à la grammaire explicite et la grammaire implicite avec quelques définitions des deux grammaires et leurs impacts sur l'apprentissage d'une langue. ensuite vient le rôle de l'interaction comme moyen d'acquisition

Dans deuxième chapitre, nous présentons les assises méthodologiques concernant la présentation du terrain de recherche où nous allons parler de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien à travers les trois paliers (primaire, moyen et secondaire). vient ensuite la place de la grammaire dans l'enseignement du français en Algérie où nous abordons la situation de l'enseignement/apprentissage du français en général et de la grammaire en particulier, toujours avec les trois niveaux. ii sera ensuite question des participants avec deux groupes distincts: (groupe expérimental et groupe témoin) : les tests (pré-test et post-test), les différentes activités des deux groupes envisagé pour le groupe expérimentale en se basent sur les pronoms relatifs. enfin nous expliquons le déroulement de l'expérimentation (nombre de participants, nombre d'heures .etc.) ainsi que le questionnaire.

Les résultats obtenus à l'issue de cette expérimentation va nous permettre de confirmer notre hypothèse et montrer l'efficacité de l'apprentissage implicite.

Nous espérons, ainsi, pouvoir résoudre quelques difficultés qui font obstacle à l'apprentissage du français langue étrangère.

*Premier chapitre :
Grammaire et
enseignement des
langues
considération
théorique*

L'évolution de la grammaire

Avant de maîtriser la grammaire, il faut s'approfondir. Car Les origines de la linguistique sont profondes et multiples

la philosophie grecque, des Sophistes aux Stoïciens, des Présocratiques Socrate et de Platon à Aristote la rhétorique grecque, latine et romane: Aristote encore, Cicéron, Longin, du Marsais, Fontanier, etc. : et qui dit rhétorique dit dialectique en amont et poétique en aval, sans parler de la politique ; la philologie, comme genèse et exégèse et comme théorie de l'interprétation des textes sacrés (indo-européens ou sémitiques), qui est l'ancêtre à la fois de l'herméneutique et de la linguistique historique ou diachronique les grammaires du sanscrit, du grec, du latin, des langues romanes et des langues germaniques.

- Mais arrêtons là liste pour nous attarder et nous attacher ou rattacher à la grammaire.

Pour le commun des mortels, des mortels étudiants, la grammaire est un objet, un objet d'étude consistant en un système de règles qu'il faut apprendre et, si possible, comprendre avec l'aide d'un enseignant et d'un manuel ou d'autres ressources : c'est alors une métalangue favorisant la performance ou la communication : les facteurs, les fonctions et les fonctions de la communication. Pour les maîtres de la métalangue que les sont grammairiens et les linguistes, la grammaire est cependant la langue même comme forme ou schéma, comme système de valeurs ou de différences, de dépendances et d'oppositions caractéristiques de la signification ; c'est la langue comme sujet, sujet de la compétence et compétence du sujet de tel ou tel idiome.

Pour Culioli, il y a une troisième dimension de la grammaire, une dimension épilinguistique qui est de l'ordre de la performativité, vu l'incompétence, de l'énonciateur et du co-énonciateur, qui sont souvent le même individu ou e dividiu » et qui ont ou sont le même trajet et projet, le même sujet de l'énonciation. Alors que l'épilangue est inconsciente, la langue est préconsciente et la métalangue est consciente. (métalangue + langue épilangue)

Lorsque la langue se confond avec une langue, c'est-à-dire avec un idiome, on peut parler d'une grammaire particulière ; telles ont été les premières grammaires, descriptives avant de devenir prescriptives et correctives ou normatives : l'art de bien parler et de bien écrire ou la technique de la langue la grammaticalisation. Et la littérature - les lettres incluant les humanités ou les belles-lettres les excluant - n'est-elle pas l'art de la grammaire, l'art ou lla technique du langage 2.

La première grammaire du français a été publiée en anglais par John Palsgrave en 1530 ; la première grammaire française en français l'a été par Louis Meigret en 1550, bien avant la grammaire de l'Académie française en 1635 et les Remarques sur la langue française de Vaugelas en 1647.

C'est avec les Modistes et les Messieurs de Port-Royal (en 1660) qu'apparaît la

grammaire générale, qui a arraché la logique et l'invention à la rhétorique sous l'impact de la philosophie cartésienne.

Cette grammaire cherche à généraliser ce qui est valable pour une langue particulière à d'autres langues, en même temps qu'elle a un effet sur la norme ; nul doute que la métalangue a dû influencer sur la langue, tout au moins la langue écrite, qui se présente ainsi comme canon standard : l'écriture a un ou effet en retour sur le parler et vice versa.

En France, le français classique se distingue des autres langues autochtones et des langues romanes comme l'italien, ainsi que du moyen français et a fortiori de l'ancien français ; ce mouvement de la grammaire générale à la grammaire française s'accentuera au XVIII^e siècle avec les grammaires de l'abbé Regnier-Desmarais en 1705, du père Buffier en 1709, de Restaut en 1730, de l'abbé Girard en 1747, de Duclos en 1754 et surtout de Beauzée en 1767, et, avec les contributions de du Marsais à l'Encyclopédie et le cours de Condillac au prince de Parme (publié en dix tomes en 1775), suivi par les *Éléments d'Idéologie* (dont le tome 2 est une grammaire sortie en 1803) de Destutt de Tracy [cf. Chevalier].

Alors que la grammaire générale est une « grammaire raisonnée (Arnauld et Lancelot), c'est-à-dire déductive ou hypothético-déductive, la grammaire comparée est inductive : le comparatisme est une démarche empirique basée d'abord et avant tout sur la phonétique, qui a ses lois et ses règles de développement. Les principaux comparatistes ont été Jones, Bopp, Rask, Schlegel, Meillet, Saussure lui-même et Benveniste ; Humboldt et Schleicher le sont moins ou autrement. Jusqu'à Brunot compris, la plupart d'entre eux étaient encore des philologues, dont l'un, Gaston Paris, a littéralement inventé, à la fin du XIX^e siècle, le français, qui n'aurait cependant pas de corpus pour appuyer son existence de < français [cf. Chau rand et Cerquiglinil - La grammaire comparée s'est développée dans toutes sortes de directions, dont la linguistique historique, la dialectologie et la typologie des langues.

La linguistique diachronique s'est accaparé un problème abandonné par la linguistique synchronique, celui de l'origine du langage, que cette origine soit ou non confondue avec la langue-mère (Greenberg. Ruhlen) [cf. JML. BIOLOGIE ET MÉTABIOLOGIE].

Pour passer du comparatisme au structuralisme, il a fallu à Saussure rompre avec la phonétique et fonder la phonologie, du son au phonème ou, plutôt, à la syllabe, voire à la chaîne ou au groupe [cf. Coursil dans *Langages* 129] : de la grammaire générale à la linguistique générale et, de là, à la sémiologie comme branche de la psychologie sociale ; penser, donc, la langue comme structure ou système et comme forme et non plus comme substance (parlée ou écrite). C'est ainsi qu'il y a articulation du signifiant et du signifié ou de l'expression et du contenu et articulation de l'axe paradigmatique (ou associatif) et de la chaîne syntagmatique (ou consécutive) dans la malencontreuse distinction de la langue et de la parole (confondue avec le discours).

L'arbitraire du signe, situé par Saussure entre le signifiant et le signifié et resitué par Benveniste entre le signe et le référent, ne fait plus l'unanimité, plus particulièrement chez les évolutionnistes néo-darwiniens, linguistes ou non, qui ne peuvent que faire prévaloir la lente

diachronie (l'origine et l'évolution) sur la rapide synchronie (la le système) dans structure et l'émergence du langage et qui ne sont pas sans faire valoir l'iconicité phonologique ou syntaxique (longueur des voyelles ou des syllabes, ordre des mots, intonation, emphase, timbre de la voix, etc.). La linguistique (générale) fonde se cependant sur le concept de langue comme forme et de la forme comme valeur, c'est-à-dire différence (ressemblance dissemblance, position ou opposition) la langue ne saurait alors être assimilée à un idiome, ni non plus à une écriture ou à un style, un idiome se situant lui-même entre le sociolecte et l'idiolecte et étant donne un dialecte (trionphant) Pendant longtemps, la linguistique a été la grammaire moins la sémantique, plus particulièrement du côté du fonctionnalisme, pour lequel la linguistique est d'abord et avant tout une phonologie, avec l'École de Prague (Jakobson et Troubetzkoy) ou avec Martinet et sa double articulation du phonème (paradigmatique) et du monème (syntagmatique) ou de la signification et de la communication.

Avec le distributionnalisme de Bloomfield, la séparation de la grammaire et de la sémantique, restreinte ou assimilée au sémantisme du référent, est consommée ; d'abord sympathique à Saussure, Bloomfield lui devient hostile lorsqu'il se convertit au comportementalisme de Skinner [cf. R. Harris]. Du fonctionnalisme insistant sur la communication au générativisme insistant sur la signification, le distributionnalisme des 10 « constituante immédiats » se maintiendra, dans la réduction de la grammaire à la phonologie et à la syntaxe.

Dans la lignée ou la foulée du structuralisme saussurien ou de la linguistique structurale, vont se développer deux écoles : la glossématique de l'École de Copenhague (Hjelmslev et Brondal) et la psychomécanique ou la systématique (Guillaume et Moignet). Dans l'isomorphisme de la forme de l'expression et de la forme du contenu, Hjelmslev cherchera à fondre la morphologie et la syntaxe et Guillaume à fonder la grammaire sur la morphologie.

Ce dernier a le grand mérite (aristotélien) de penser l'acte de langage comme langue et discours, comme acte en puissance (constant, permanent, profond e energiea ») et puissance ou acte en effet (momentané, éphémère, superficiel : « dynamis »), tout en réservant à la parole le statut d'éléments formateurs de l'unité de puissance (faculté- et non instinct ou organe - du langage), l'acte de langage étant puissance en acte.

Chez Hjelmelev, la morpho (no) logie de la syllabe est centrale pour l'édifice théorique qu'il érige comme fondement d' une science du langage au-delà de la linguistique, jusqu'à la va sémiotique, laquelle Greimas donnera sa sémantique structurale. Puis vint Chomsky ! En s'inspirant de la grammaire de Port- Royal, ladite « linguistique cartésienne », laquelle Joly oppose ou appose la e linguistique aristotélienne > un.p Guillaume, et de la grammaire transformationnelle de z.

Harris et contre le behaviorisme de Skinner, Chomsky fonde lagrammaire générative en 1957 ; depuis elle a connu toutes sortes de bouleversements et de remaniements, de la théorie standard au programme minimaliste (la récursivité et la perfection) en passant par la

théorie standard étendue et la théorie des principes et des paramètres ou du gouvernement et du liage, tout en continuant de présenter comme grammaire universelle, innée et valable pour toutes les langues naturelles ou idiomes.

Ce vaste programme de recherche, d'abord limité aux Etats-Unis, va se répandre dans le monde entier ; il doit en partie son succès aux enjeux techniques elle a bien vu le jour dans un technologie : le Massachussets institut de Institute of Technology (MIT) - qu'elle implique du côté de l'informatique, de l'analyse automatique du discours, de l'intelligence artificielle, de la traduction et même de la logistique.

Il s'est aussi à la sociolinguistique et à la étendu psycholinguistique, voire à la biolinguistique s'est heurtée à la (Jenkins) : mais elle neurolinguistique (Edelman, Lieberman), dont serait plus proche que le minimalisme le connexionnisme (par l'épigenèse) [cf. Reich et Richards) ; il a été intégré par la psychologie de l'évolution (Toomy et Cosmides, Pinker et Bloom, Buss) ou la * psychologie évolutionnaire [Schaeffer), confondue ou non avec la sociobiologie, et par Bickerton.

Et cela, même si Chomsky et Bickerton comme Gould et Lieberman, mais différemment rejettent le postulat de la psychologie de l'évolution à l'effet que le langage est une simple et lente adaptation de l'évolution de la communication, le langage étant une organe > selon eux et non un instinct » ; de part et d'autre cependant, il y a des < modules > plutôt que e contrôle moteur > Distinguant les structures profondes ou la compétence (L1 ou langue interne) et les structuressuperficiellles ou la performance (L2 ou langue externe), la grammaire générative examine comment il y a transformation de celle8-la en celles-ci par des règles de réécriture.

L'un des premiers problèmes qui ont été soulevés est le statut des structures profondes : pour Chomsky, elles sont essentiellement syntaxiques : pour la sémantique générative de Lakoff, elles sont sémantiques ; pour certains, elles n'existent pas et il n'y a donc pas de transformations: pour d'autres, ce sont les structures superficielles qui sont les plus profondes, que ce soit du côté de la philosophie de Deleuze, suivi par Lecerclle, ou du côté de la sémantique interprétative de Rastier - mais si les structures de surface ont de l'épaisseur, il y a bien de la profondeur et du volume! Après la sémantique générative et les réaménagements qu'elle causés grammaire en générative, de Chomaky a Jackendoff (X-barre), c'est la grammaire cognitive de Langacker ou la sémantique cognitive de Talmy qui se sont présentées comme les principaux concurrents de la grammaire générative, dans la mouvance de philosophie du langage, de la philosophie de l'esprit, de l'épistémologie, des neurosciences et des sciences cognitives ou de la e métaphysique cognitive > [Rastier et Bouquet].

Pourtant, et le cognitivisme et le générativisme partagent la même préoccupation pour le langage comme représentation ou signification comme cognition, ou comme esprit et donc comme conscience (de la mémoire a l'intelligence) ; même (pré) occupation aussi pour la linguistique des opérations énonciatives Culioli et pour la linguistique fonctionnelle de Dik ou de Halliday et sa « lexicogrammaire ». Beaucoup de llinguistes tiennent à la grammaire universellei mais de quelle nature est- elle i générative (Chomsky, Jackendoff, Bickerton), ou

simplement transformationnelle (z. Harris), catégorielle (Montague) ou relationnelle (Postal), applicative ou applicationnelle (Shaumyan) ou bien intégrationnelle (Firth, R. Harris, Lecercle) ou instructionnelle (Weinrich), cognitive ou fonctionnelle, etc. ? Est-elle même linguistique ou sémiotique ? Pour la glossématique, s'il y a universalité, elle peut qu'être ne pas linguistique : elle doit être langagière, comme chez Culioli, qui insiste bien sur la différence entre la théorie du langage et les théories de la langue et des langues, entre la topologie et les typologies. La typologie des langues la de psychomécanique se situerait davantage du côté la grammaire générale et comparée que du côté de la grammaire générative et universelle (cf. Joly).

Par ailleurs, ne saurait être négligée l'évidence que toutes les tendances de la linguistique se partagent une technique : le formalisme logique ou logico-mathématique, agrémenté de ou non statistiques et de banques de données, jusque dans ses avancées en électronique et en informatique.

En marge, au sein ou du sein même de la grammaire générative- sans parler de qui ceux l'ont rejetée après avoir été les ardents en défenseurs ou les plus chauds (p) artisans comme Milner France, qui qualifie maintenant le en paradigme ou le programme de recherche moins de décadent -, sont venues diverses critiques ou poussées. La théorie de l'optimalité (Prince, Smolensky, Kager, McCarthy), d'abord et surtout développée en phonologie, s'inscrit toujours dans le programme de la grammaire générative ; mais substitue des contraintes aux règles de réécriture.

À la surface, il y a résolution des conflits entre les contraintes, qui sont universelles mais peuvent être violées : les principes y sont des propriétés universelles et les paramètres sont des choix universels binaires ; il n'y a pas de dérivation.

Cette théorie est en conformité avec le connexionnisme et la théorie de l'harmonie et elle se présente comme une théorie de la faculté ou de la capacité du langage ; elle se considère plus proche de la grammaire générative de la deuxième génération et ne s'oppose pas au fonctionnalisme, tout au moins phonologie, mais en au constructionnisme ou à la grammaire de construction d'un Filmore. En conformité avec le programme de 1957 et contre la théorie standard étendue par la sémantique générative ou interprétative (Montague), se sont développées les grammaires d'unification, d'unification de la production et compréhension ou de la syntaxe et du lexique par exemple, mais dans la distinction de la syntaxe et de la morphologie ; ce sont : la grammaire catégorielle (Baschung), la grammaire syntagmatique généralisée (Gazdar et Sag), la grammaire syntagmatique guidée par les têtes (Pollard et Sag) qui en dérive et qui s'inspire aussi de la théorie du gouvernement et du liage, la grammaire lexicale fonctionnelle (Brennan) et la grammaire d'arbres adjoints (Joshi). Les grammaires d'unification rejettent les transformations et réhabilitent les descriptions linguistiques de surface : elles insistent sur les langues plutôt que sur la faculté ou l'activité de langage.

La grammaire y est un automate qui peut être implanté dans des machines, dans des programmes automatiques. À base de contraintes et sans le composant transformationnel, elles ne distinguent pas la compétence et la performance: pour elles, il n'y a pas de

parallélisme entre les structures syntaxiques, morphologiques et sémantiques ; il n'y a donc pas de représentation sous forme d'arbre.

L'implémentation informatique d'une grammaire va de pair avec la construction d'un dictionnaire électronique. Comme la grammaire générative, les grammaires d'unification peuvent être des grammaires hors contexte : c'est le cas de la grammaire syntagmatique généralisée (GPSG) ou de la grammaire syntagmatique guidée par les têtes (HPSG) ; ou elles peuvent être contextuelles : c'est le cas de la grammaire lexicale fonctionnelle (LFG) et de la grammaire d'arbres adjoints (TAG).

La grammaire a syntagmatique généralisée comme objectif la lexicalisation intégrale de la grammaire, soulevant ainsi les problèmes de l'homonymie, de la polysémie et de la dérivation : par exemple, est-ce que les affixes sont lexicaux ou grammaticaux ?

La grammaire lexicale fonctionnelle cherche à intégrer les travaux en psycholinguistique et elle ne rejette point la psychologie de Piaget; plus restreinte que la grammaire générative parce que contextuelle, elle remplace le composant ou l'appareil transformationnel par un niveau lexical- fonctionnel : les unités de la syntaxe sont les mots et non les morphèmes : c'est par la morphologie qu'il y a formation des mots et non par la syntaxe ; il n'y a pas d'isomorphisme entre les constituants ou les catégories et les fonctions : les règles syntaxiques changent les ne pas fonctions grammaticales, qui ne sont pas des cas ou des rôles sémantiques et qui relèvent de la sous- catégorisation.

La grammaire syntagmatique guidée par les têtes, qui sont généralement les verbes, distingue les règles lexicales et les contraintes linguistiques (ou la théorie), les deux affectant le lexique et celles-ci conduisant à des syntagmes bien formés ; la signature du modèle > est < une ontologie, c'est-à-dire une liste de types d'objets linguistiques, organisés selon une hiérarchie (avec des sous-types), une liste d'attributs appropriés pour chaque type, une liste de valeurs appropriées pour chaque attribut [Abeille, p. 117]. Les attributs, les noms des traits, sont des branches (sujets ou têtes), à la place des parties du discours ; les traits locaux peuvent être catégoriels (les catégories comme la tête, la valence et la marque) ou sémantiques (le contenu et le contexte) : les constantes sont morphosyntaxiques et les variables sont sémantiques. Les adverbes sont traités comme des prépositions sans complément et les conjonctions de subordination comme des prépositions à complément phrastique. Y prévaut l'hypothèse lexicaliste : la syntaxe manipule des formes fléchies, construites par la morphologie.

Les principes de la grammaire syntagmatique guidée principe des traits de tête, le principe de par les têtes sont : le valence, les principes sémantiques, les principes d'ordre des mots et les principes des traits non locaux. La tête est la catégorie qui partage ses traits morphosyntaxiques avec le syntagme, qui détermine la sous-catégorisation (ou la valence) du syntagme et qui détermine aussi l'interprétation (ou le type sémantique) du syntagme.

Dans les temps composés, la tête est l'auxiliaire, qui détermine le mode de la phrase, tandis que le participe fixe la complémentation ; alors que le verbe est une unité lexicale,

l'auxiliaire est une unité grammaticale. Finalement, la grammaire syntagmatique guidée par les têtes se caractérise par une sémantique situationnelle et un principe d'héritage sémantique régissant l'accord et le contrôle [cf. Abeillé].

La grammaire d'arbres adjoints se démarque des autres grammaires d'unification par son modèle encore plus mathématique : il y a extension des grammaires en chaîne pour formaliser les théories de z. Harris : la capacité générative y est plus contrainte que dans la grammaire transformationnelle. La grammaire des arbres adjoints est plus proche des grammaires catégorielles et de la théorie du gouvernement et du liage.

Les règles de réécriture sont remplacées par des arbres élémentaires lexicalisées, conduisant à des arbres dérivés et à des arbres de dérivation par adjonction ou substitution et par unification ; les arbres élémentaires sont tributaires du lexique et des schémas d'arbres élémentaires produits par une e métagrammaire >. La substitution conduit à des arbres initiaux et l'adjonction à des arbres auxiliaires dans une grammaire arborescente d'arbres élémentaires.

L'arbre n'est pas un arbre au sens strict « parce que les branches d'un arbre de dérivation sont pas ordonnées » [Abeillé, 202]; la racine de l'arbre est un nœud unique, chaque nœud a un père unique et les branches ne se croisent pas ; il arrive qu'il n'y ait pas de différences dans les arbres dérivés mais qu'il y en ait dans les arbres de dérivation, qui sont des combinaisons d'arbres élémentaires.

Les principes de la grammaire d'arbres adjoints sont : 1) l'ancrage lexical : moins ancre au une lexicale (qui n'est pas nécessairement une tête) pour un arbre élémentaire ; 2) la cooccurrence : au moins un nœud pour un prédicat et pour chaque argument; 3) la consistance sémantique : association d'un arbre syntaxique et d'un arbre sémantique ;4) la minimalité sémantique : à un arbre élémentaire correspond une seule unité sémantique. Les catégories traditionnelles ou les parties du discours sont remplacées par des arbres initiaux ou auxiliaires. Et il n'y a pas de catégories vides, ni non plus de syntagme verbal comme constituant intermédiaire, tout au moins en français selon Abeillé, les coordinations n'étant pas de bons indicateurs de constituants et la séquence verbe- complément n'ayant pas de raison phonétique ou prosodique d'exister ; le groupe verbal s'en trouve donc plus restreint.

La grammaire d'arbres adjoints est une grammaire légèrement contextuelle, comme la e grammaire catégorielle combinatoire » (Steedman) et une e version dérivationnelle du modèle minimaliste » (Stabler). qui sont des grammaires. plus puissantes que les grammaires hors contexte.

C'est une grammaire dont la métalangue ou la « métagrammaire » est extrêmement lourde : il y aurait 10 000 types d'arbres élémentaires pour le français et 1200 pour l'anglais, sans compter les signes de ponctuation et la grammaire du discours.

La grammaire des arbres adjoints, comme les autres grammaires d'unification, favorise un formalisme logico-mathématique, mais une algèbre (de graphes) plutôt qu'une géométrie

(d'arbres binaires) i alors que la linguistique de l'énonciation d'un Culioli cherche à formuler un formalisme non logico-mathématique dans une sorte de phénoménologie de l'esprit. si la (méta) grammaire est un automate, elle est une sorte de machine de Turing favorable à l'implémentation électronique : elle privilégie ainsi un ou des langages plutôt que le langage cher à Culioli [cf. Abeillé pour l'ensemble des grammaires d'unification et une grammaire électronique du français) .

L'approche par compétence

L'approche par compétence a été introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la récente réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Education Nationale.

Cette approche a pour objectif un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

L'évolution sociale, économique et culturelle qu'a connue l'Algérie ces dernières années a nécessité la progression de l'école algérienne dans son savoir les connaissances linguistiques proposées aux élèves) et savoir-faire (la méthode pour transmettre ce savoir).

Ce changement s'est imposé dans le cadre de la mondialisation pour pouvoir suivre les multiples défis de notre siècle. L'utilisation des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) est devenue nécessaire dans notre apprentissage. Le recours à l'outil informatique est pratiquement indispensable pour être un citoyen du monde.

L'école algérienne actuellement a pour but de former l'homme de demain à travers 'apprentissage, autrement dit, les savoirs acquis au cours de l'apprentissage par l'élève ne servent pas uniquement à les réutiliser lors d'un examen de passage, mais à les exploiter aussi dans la vie de tous les jours, donc, dans des situations authentiques, comme par exemple : être capable de rédiger une lettre, un e-mail, un reçu, une facture, pouvoir communiquer sans difficulté avec les autres en langue étrangère...

Certainement, l'approche par compétence vise à établir un lien entre les différents aspects du savoir acquis en milieu scolaire et leur transposition dans des contextes hors

École. Elle permet aux apprenants d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de partager et d'échanger un savoir avec les autres.

Le lien entre le savoir et l'utilisation de la langue permet à l'apprenant de donner un sens à son apprentissage.

Rôle de l'enseignant

Pour concrétiser ces objectifs, l'enseignant est appelé à jouer un certain nombre de

rôles vis-à-vis de ses apprenants, parmi lesquels on pourra citer: Orienter et fournir assistance aux apprenants; Conseiller et faciliter l'apprentissage au maximum; Assigner des travaux à réaliser en classe et à l'extérieur (projets);

► **Individualiser l'enseignement;**

Développer l'autonomie chez les apprenants;

Encourager le travail coopératif ;

► **Enseigner les stratégies d'apprentissage.**

Rôle de l'apprenant

L'apprenant a lui aussi un certain nombre de rôles à jouer; à cet effet, il doit: Apprendre à savoir ce qu'il apprend et à être responsable de son apprentissage ;

► Faire le lien entre apprendre et agir ;

► Construire ses propres stratégies d'apprentissage ;

Apprendre à résoudre des problèmes en situation ;

Evaluer son apprentissage au fur et à mesure.

Dans cette approche, la grammaire est enseignée selon le besoin langagier de l'apprenant. Il faut tout d'abord, partir d'un texte contenant les éléments de la notion à enseigner pour la découvrir. Et c'est l'apprenant lui-même qui découvre la notion par une série d'activités pertinentes.

La grammaire est abordée à partir de son aspect sémantique. Elle est mise au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

On s'intéresse moins à la grammaire de la phrase (simple, complexe, les accords ...) qu'à la grammaire du texte (temps des verbes, les articulateurs ...) et à la grammaire du discours (indices d'énonciation, les adjectifs et les adverbes subjectifs ...). La méthode utilisée actuellement se base sur ces deux types de grammaire. L'enseignant doit choisir le support qui doit contenir le ou les points de langue les plus pertinents.

Grammaire explicite et grammaire implicite {définition ext}

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants du collège algérien éprouvent d'énormes difficultés à enseigner la grammaire en classe du français langue étrangère(F.L.E).

Cette contrainte réside et se manifeste surtout dans le choix de la méthode appropriée pour atteindre ou réaliser les objectifs visés par l'enseignement de cette activité ; jugée primordiale dans l'apprentissage de toute langue car elle permet d'installer chez l'apprenant la compétence de communiquer aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit, à l'école ou ailleurs. Cependant, avec l'avènement du courant communicatif, et dans l'intention de mieux acquérir ces notions grammaticales par l'apprenant, ces enseignants, pour la conceptualisation des différences et les ressemblances, rendent souvent explicites ces références que les apprenants font de manière implicite à leur langue première (maternelle) ou à une autre langue qu'ils ont

déjà apprise. Nous serons obligés aussi de savoir laquelle des deux démarches (explicite et/ou implicite) est la plus adéquate pour un enseignement efficace de la grammaire, et laquelle de ces deux méthodes pourrait vraiment donner lieu à un réinvestissement réussi des points de grammaire étudiés et ce, lors des séances de productions écrites où ces apprenants. Font appel impérativement à leurs acquis de classe.

Nul ne peut ignorer que l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère vise à installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, plutôt que d'acquérir des savoirs savants. Ainsi, il sera en mesure de produire des énoncés intelligibles et cohérents dans diverses situations, se donnant la possibilité, par conséquent, de transmettre et comprendre un message entre lui et son interlocuteur dans les deux codes.

Dans la vie courante, nous distinguons deux modes d'apprentissage différents : l'un explicite, l'autre implicite. Dans les apprentissages explicites qui proviennent, bien entendu, de l'expérience scolaire, le mode d'introduction des connaissances est soigneusement prévu, l'apprentissage se réalise alors de manière intentionnelle, par le biais d'un effort attentionnel orienté de la part de l'enseignant. À l'opposé, dans les apprentissages implicites, des aptitudes sont acquises de façon spontanée, sans qu'un quelconque superviseur ait planifié une méthode d'instruction, et sans effort ni intention particulière de la part de l'apprenant. Il s'agit d'un mode d'adaptation par lequel le comportement d'un individu apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance de cette structure, comme nous montrent d'ailleurs les deux chercheurs Sébastien Pacton & Pierre Perruchet dans leur article publié le 14/04/2006 et qui a pour titre : « *L'apprentissage implicite au labo et à l'école* », la page 02.

Ces deux auteurs nous confirment aussi que l'acquisition de la langue maternelle est souvent présentée comme le prototype de l'apprentissage implicite mais elle n'est en aucun cas unique. L'apprentissage implicite est également impliqué dans l'élaboration de catégories, le développement d'une sensibilité à des régularités du langage écrit ou de la musique tonale, l'acquisition d'habiletés sociales ou celle de connaissances sur le monde physique.

La grammaire constitue, en effet, un exemple significatif de cette situation où les connaissances que les élèves ont de la langue apprise devront être mises au service de l'expression écrite. Sachant que la maîtrise de la langue reste indispensable dans le sens où la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue empêche certainement son bon usage. Or, il faut savoir qu'une simple connaissance de la langue ne signifie pas forcément une maîtrise linguistique.

Il en sort que les exercices devant lesquels se retrouvent les élèves ne semblent développer bien ni les connaissances explicites ni les connaissances implicites. Aussi, ayant choisi de travailler sur des collégiens de quatrième année moyenne dont le programme est essentiellement centré sur l'argumentation (voir la partie pratique), avons-nous pris, à titre illustratif, les points de langue relatifs à l'activité de grammaire en quatrième année moyenne et dont les apprenants auront fortement besoin lorsqu'il leur sera demandé, à la fin de la

séquence ou du projet didactique, de réaliser un texte argumentatif répondant aux caractéristiques étudiées. L'expérience a montré que, lors de la rédaction d'un texte argumentatif, cet apprenant se trouve incapable de réinvestir les points de langue étudiés en classe notamment ceux de la grammaire. À cet effet, nous avons formulé notre problématique de la manière suivante :

*Dans quelle mesure l'enseignement explicite ou implicite de la grammaire pourrait favoriser l'enseignement / apprentissage du FLE en quatrième année moyenne ?

Sous cette problématique, nous pouvons intégrer d'autres interrogations secondaires mais qui sont indispensables pour notre thématique entres autres: Quel rôle devrait jouer les enseignants face à ces deux types de grammaire ?, quelles activités développent plutôt les connaissances explicites ?, lesquelles exercent des connaissances implicites ? Et dans quelle mesure permettent-elles de préparer l'apprenant de 4^{ème} A.M. à la maîtrise de la morphologie dans les textes qu'il rédige ?

À cette question de recherche principale ainsi qu'aux questions complémentaires, nous tentons d'apporter des éléments de réponse Et pour répondre à cette problématique et aux interrogations qui en découlent, nous suggérons les deux hypothèses cidessous :

1/- La démarche explicite permet à l'élève uniquement de résoudre les problèmes posés en fin de séance(les exercices structuraux).

2/- La démarche implicite permet un réinvestissement réussi des points de grammaire traités en classe de FLE.

En effet, dans une approche méthodologique qui privilégie l'appropriation de la langue à des fins communicatives, la grammaire ne devrait nullement être conçue comme une activité isolée se suffisant à elle-même, mais plutôt comme une phase dans le processus d'acquisition de la langue qui aboutit à une utilisation adéquate et une reconstruction personnelle voire autonome. Ainsi nous serons obligés d'abord d'analyser les pratiques des enseignants qui constituent en ce sens que ce qui se fait sur le terrain ne correspond pas toujours aux finalités et autres intentions déclarées. Ensuite, nous allons examiner les phrases isolées produites par les apprenants de 4^{ème} A.M à l'issue de l'activité de grammaire et enfin les productions écrites. C'est sur la base de cette analyse et en fonction des résultats auxquels nous aurons abouti, qu'il nous sera possible de déceler les moments de rupture et les incohérences méthodologiques qui empêchent le réinvestissement par l'apprenant de la notion étudiée, en grammaire et ce, par rapport au type de grammaire préconisé par les enseignants (explicite ou implicite).Et pour aborder cette question de l'implicite et de l'explicite, nous allons focaliser notre regard tout d'abord sur la définition du terme grammaire.

Définition de la grammaire

Le mot « grammaire », en français, est ambigu car son sens varie selon les contextes et aussi en fonction des disciplines. En effet, les linguistes et les sociolinguistes nous donnent des définitions totalement différentes de celles données par les didacticiens, mais celles qui nous

intéressent dans le cadre de ce travail de recherche, ce sont les définitions fournies par les didacticiens du F.L.E. Cependant, il faudrait peut-être, avant d'exposer ces différentes définitions, parler de l'étymologie du terme « grammaire ». Pour Cuq J.P.⁽¹⁾, la grammaire vient du mot grec *gramma*, caractère d'écriture signifiant figure ou lettre. Cette tendance continue à exister de nos jours, le mot grammaire est étroitement lié ou associé à la face écrite de la langue ; c'est-à-dire à son orthographe ce qui conduit certainement à croire que si l'écriture n'avait pas été inventée, la grammaire n'aurait peut-être pas pu exister non plus. La première chose qui nous vient à l'esprit quand nous entendons parler du terme « grammaire », ce sont les règles et les normes au moyen desquelles les mots sont agencés de manière à leur donner un sens. Nous pensons également à l'art de parler et d'écrire correctement. Pour Fisher, M. et Hacquard,

G. ⁽²⁾ : « La grammaire est le système des formes et de tours dont use celle-ci pour traduire les intentions du sujet parlant ». Nous disons enfin que la grammaire traditionnelle est l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. À vrai dire, le mot grammaire, en dépit de son usage redondant dans l'environnement scolaire et aussi de la variété des ouvrages et manuels abordant la notion, ne demeure pas facile à cerner dans le sens où le terme admet une multitude de définitions. En effet, depuis son apparition, le mot grammaire ne cesse d'évoluer. Chacun le définit selon l'optique, l'objet et surtout la manière dont il se sert pour mener son étude. Le D.D.L.⁽³⁾, par exemple, propose d'ailleurs des acceptions différentes les unes des autres, nous allons les citer toutes dans ce contexte en essayant au passage de joindre chacune d'elles à son emploi bien précis : description du fonctionnement général d'une langue maternelle, description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle et enfin discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.

Certains spécialistes considèrent en effet la grammaire comme un ensemble de règles à apprendre et à appliquer convenablement afin d'aboutir à des énoncés corrects. D'autres prennent parti en s'inscrivant dans une approche descriptive : ils partent alors de constats faits sur la langue pour fonder cette science qui appartient à la linguistique et qui est nommée grammaire. D'autres encore, comme la grammaire générative de Noam Chomsky, définissent la notion du côté de la langue puisque le linguiste se charge de construire des systèmes d'analyse ou de production dont se servent et les locuteurs et les spécialistes de la langue. De leur part, Henri Besse et Remy Porquier ⁽⁴⁾ mettent en relief l'aspect polysémique que nous offre le sens du terme « grammaire » et donnent aussi trois définitions :

- 1- Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée.
- 2- L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement.
- 3- La méthode d'explication suivie.

En outre, ces deux auteurs précisent que la première acception renvoie principalement à des activités linguistiques quant aux deux autres acceptions (2 et 3), elles relèvent d'activités métalinguistiques. Ces trois acceptions nous permettent de dégager deux approches : l'une

s'intéresse à la langue en soi, et l'autre au discours. Nous pouvons en déduire donc que la grammaire est l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue et de là, nous pouvons dire que toute langue quelle que soit sa valeur, importante ou rudimentaire, possède une grammaire qui régit son fonctionnement même si cette grammaire n'existe pas ou ne lui appartient pas. À partir de ce qui a été avancé précédemment, nous pouvons énoncer que le caractère scientifique de la grammaire lui permet d'avoir un objet d'étude entre autre le fonctionnement d'une langue, une théorie et une méthode qui lui sont propres et qui assure, bien entendu, sa scientificité. Néanmoins, une question qui nous vient, à présent, à l'esprit : Mais que pourrait être la langue sans grammaire ?

La grammaire permet de comprendre quel est le rôle joué par chaque mot, et aussi de savoir de quoi l'on parle, ce qui est bien la raison d'être langage. À l'instar de la route, la langue a donc son code ; c'est la grammaire. Et si ce code n'existait pas, c'est le capharnaüm assuré. Imaginons un conducteur de voiture qui roule en ville sans avoir appris ce code de la route. Par conséquent, nous pouvons maintenant connaître l'importance de cette grammaire dans la langue. Quant à son enseignement, il se justifie essentiellement par la nécessité de maîtriser l'orthographe, pour les élèves des écoles primaires et pour les apprenants du collège et du lycée, il s'agit alors d'acquérir les règles du bon usage de la langue en développant un esprit logique, d'analyser les textes littéraires afin d'apercevoir les fondements d'une grammaire générale ⁽⁵⁾. Cependant, quels sont les différents types de grammaire?

Types de grammaire

Il est clair, comme nous l'avons montré précédemment, que la grammaire joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE autant que dans les méthodes audio

visuelles, que dans les méthodes communicatives. Dans ces méthodes, les apprenants ne voient aucune description grammaticale, ils acquièrent les divers emplois d'une même structure grammaticale et ce, par le biais d'exercices de différents types. Il convient en didactique de la grammaire du F.L.E de prendre en compte les notions ci-dessous ; comme elles ont été évoquées par Khatira Tanriverdieva⁽⁶⁾. Selon cette auteure, elles sont regroupées sous forme de couples ou ensembles et en fonction aussi d'opposition de sens qui existe en quelque sorte entre elles. Nous n'allons pas les détailler toutes, mais nous allons essayer de mettre la lumière sur une d'elles, à savoir l'opposition : explicite / implicite afin d'en dégager les spécificités et éventuellement la ou les différences qui pourraient exister à l'intérieur de ce couple. Nous tenons à souligner ici que notre intérêt majeur se focalise essentiellement sur un type de grammaire bien précis à savoir explicite / implicite en prenant comme appui les définitions fournies par les chercheurs et spécialistes en psychologie cognitive et en didactique du FLE.

Grammaire explicite/implicite

Grammaire explicite

Elle est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par l'enseignant, suivi d'applications conscientes par les élèves. D'une autre manière, nous disons que c'est un enseignement de la

grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit. La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de «fabriquer» ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus au moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent. Elle pourrait être inductive ou déductive. Et pour mieux expliciter ces propos, nous allons l'illustrer par un exemple concret tiré de la pratique quotidienne des classes : lors d'une activité de grammaire portant sur la notion de cause / conséquence, l'enseignant pourrait, à travers l'analyse d'un corpus de phrases (un texte argumentatif en occurrence), amener ses apprenants à dégager et énoncer les règles qui régissent le fonctionnement de ce rapport logique puis les appliquer à travers des phrases produites par eux-mêmes.

Grammaire implicite

À l'inverse de la grammaire explicite, la grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus au moins systématique d'énoncés et de formes. En d'autres termes, la grammaire implicite est l'enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition⁽⁷⁾. S'agissant toujours d'une leçon de grammaire portant par exemple sur les pronoms relatifs, l'enseignant pourrait proposer à ses apprenants une série d'exemples contenant des outils de cause et de conséquence pour aboutir à la règle qui régit l'emploi de ces outils dans des énoncés produits ultérieurement par les apprenants eux-mêmes. La règle, dans ce cas, ne sera pas énoncée par les apprenants mais elle sera plutôt concrétisée dans l'emploi correct de ce rapport logique : cause/ conséquence. Evoquant la grammaire explicite / implicite, nous fait rappeler l'article publié le 26 Mars 2013 par Maryse⁽⁸⁾, portant sur le caractère : implicite/explicite de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Nous sommes contraints aussi d'évoquer dans ce contexte les travaux menés par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca⁽⁹⁾ qui opposent ces deux démarches (implicite / explicite) par le sens et leurs démarches.

L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans l'approche communicative

En passant en revue la place qu'occupe la grammaire française dans l'enseignement / apprentissage de français langue étrangère au sein du système éducatif, nous allons tout de suite nous apercevoir que cette activité n'est pas vue sous une même optique dans les différents courants méthodologiques notamment celui de l'approche communicative ou de l'approche par compétences⁽¹⁰⁾.

Emergence de l'approche communicative

C'est un courant didactique qui a connu son développement en France à partir des années soixante-dix, et ce en réaction à la méthodologie audio-orale (M.A.O) et la méthodologie

audio-visuelle (M.A.V). Son moment d'apparition s'est caractérisé par la remise en cause, en Grande-Bretagne, de l'approche situationnelle, et aussi de la grammaire générative de Noam Chomsky, aux Etats-Unis, qui était en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'elle n'est pas considérée comme une méthodologie proprement dite dont les constituants sont solides. En effet, cette approche est fondée sur la base de la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe...etc.), qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative, une approche diversifiée dont la préoccupation majeure était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Ainsi, toute une partie de la recherche en didactique des langues étrangères va s'orienter dans les années soixante-dix vers l'analyse des besoins avant même l'élaboration d'un cours de langue ce qui a donné lieu donc à une nouvelle définition d'apprentissage. À ce propos, Christian Puren⁽¹¹⁾ souligne: *«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»*. Nous comprenons de ce qui a été dit, qu'il s'agit bien du rôle de l'enseignant qui a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'approche communicative.

Ses caractéristiques

Dans cette approche, nous pouvons remarquer nettement que l'enseignant a perdu son statut de «maitre» qui détient le savoir et qui n'autorise pas les interventions des «élèves » que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée.« L'élève», quand à lui, change également de statut, il se transforme en «apprenant» qui se prend en charge de manière autonome. Autrement dit, le cours de langue vivante n'est plus centré sur l'enseignant et sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins, en définissant des contenus et en choisissant des supports pédagogiques adaptables à l'apprenant. C'est ce qu'Evelyne Bérard⁽¹²⁾ identifie comme «l'enseignement fonctionnel du français».C'est dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, que la dynamique de groupe est également considérée comme un facteur primordial de motivation pour apprendre une langue. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont aussi encouragés afin d'instaurer un climat de confiance et de solidarité favorable à la communication valorisant l'échange et l'entraide dans la classe de langue.

L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans l'approche communicative

S'agissant du statut qu'occupe la grammaire dans l'approche communicative, il est important de signaler que les quatre habiletés peuvent être développées. Cela dépend, bien entendu, des besoins langagiers des apprenants, selon Christine Tagliante ⁽¹³⁾. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent alors la compétence grammaticale qui ne serait, en réalité, qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en considération les dimensions linguistiques et

extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert au même moment que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles de grammaire de la langue étrangère afin de communiquer, il faudrait en plus connaître les règles régissant leur emploi, en d'autres termes quelles formes linguistiques l'apprenant doit employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc. L'objectif étant de réaliser ou aboutir à une efficacité dans la communication. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication ⁽¹⁴⁾ (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc) et à l'intention ou la fonction langagière de la communication par exemple l'enseignant vise à ce que l'apprenant identifie un objet, une permission ; donner des ordres, etc.

Au vu de ce qui a précédé, il paraît clair que l'activité de grammaire, dans l'approche communicative, n'est pas vue sous une même optique que dans d'autres courants méthodologiques. Tagliante par exemple, s'exprime au sujet des acquis de la grammaire en approche communicative : « L'approche communicative, elle, privilégie la communication, orale ou écrite. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, très à l'aise pour faire passer un message, qui, malgré ses imperfections linguistiques, était parfaitement compris »⁽¹⁵⁾.

Cet état des lieux est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire - qui reste lié à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction, mais sur la façon d'envisager avec attention particulière :Le traitement et l'utilisation des erreurs, la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation, l'appropriation et la fixation de ces points de grammaire, le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative⁽¹⁶⁾. Nous pouvons en déduire qu'il s'agit donc de doter les apprenants d'une méthode tout en mettant l'accent sur le processus d'acquisition et la connaissance ou le terminale, c'est-à-dire qu'elle doit être en relation avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Signalons qu'après cette approche, il y avait l'apparition d'autres méthodes telles que l'approche par compétences, l'approche actionnelle.

Méthodologie de la recherche

Il convient de souligner, dès le départ, que ce présent travail de recherche s'inscrit dans la perspective de la communication écrite au sein de la classe du F.L.E et plus particulièrement la manière dont l'enseignant du collège algérien devrait se comporter le moment de l'activité de la grammaire face à ses apprenants afin de réaliser les objectifs fixés.

*Deuxième
chapitre : Analyse,
interprétation des
résultats et
perspectives*

Présentation des deux groupes expérimentaux :**Présentation du groupe témoin (G1)**

Le nombre dans ce groupe est le même que le groupe expérimental. Nous leur avons proposé le même test mais les activités qui suivent sont différentes. Elles sont d'un genre classique (exercices à trous, phrases à compléter ...etc.) proposés aux apprenants à l'issue de la leçon de grammaire sur les pronoms relatifs présentée à l'aide de règles grammaticales d'une manière explicite.

Présentation du groupe expérimental (G2)

C'est un groupe qui se compose de dix élèves de niveaux de langue différents. Le partage du groupe est fait après avoir effectué un pré-test où nous avons détecté des failles dans l'utilisation des pronoms relatifs. Nous allons proposer à ce groupe un ensemble d'activités communicatives par lesquelles va se faire l'apprentissage de ces pronoms.

Description des outils méthodologiques (test, activités, questionnaire)

Dans la recherche scientifique, il est important de choisir la méthode appropriée, bien que la combinaison des avantages des autres méthodes puisse conduire à une position objective. Quel que soit le choix, cette recherche doit être menée avec une rigueur méthodologique. Cette rigueur est d'abord basée sur le choix d'un bon modèle.

Certains linguistes distinguent différents types de recherche, notamment en linguistique appliquée : expérimentale, ethnographique, cas d'étude, observation d'une classe, introspective, analyse d'interaction et évaluation de programme. Chacune de ces méthodes diffère en termes de buts, centre d'intérêt et principales caractéristiques. Par exemple, dans le cas d'étude, les buts peuvent être : de décrire, d'analyser et interpréter des situations uniques, d'identifier la complexité de certaines situations ou comportements, de présenter la réalité. Quant aux centres d'intérêt, on peut citer des individus, des situations, des cas uniques... etc. Les mots-clés dans un cas d'étude peuvent être les suivants : individualité, analyse en profondeur, interprétation, particularité, subjectif, descriptif, analytique.

L'objectif dans un cas d'étude est de décrire, présenter et représenter une situation et de proposer des solutions quant aux faits observés dans une investigation en profondeur.

Il est généralement admis que les cas d'études sont soit exploratoires, descriptifs ou explicatifs.

Conception du test : Description des activités utilisées

«On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquise par un individu dans un domaine donné. Il peut être pronostique ou diagnostique ou projectif et sert généralement à classer les individus les uns par rapport aux autres ». (JP Cuq 2003 : 236)

Selon Jean Pierre CUQ le test sert à diagnostiquer des savoirs des apprenants, ainsi nous pouvons évaluer le niveau de chacun.

Le Docteur Pierre Piochot (1990) cité par J.J. Laramé (1992: 10) donne la définition suivante :

« On appelle test une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné ».

Donc cette définition insiste sur deux éléments :

Le premier : Les apprenants doivent avoir les mêmes conditions et se trouver dans la même situation : activités, durée...

> Le deuxième, l'évaluation du comportement intervient selon les règles rigoureuses déterminées statistiquement.

Le test ou le pré-test est proposé à l'ensemble de la classe au nombre de vingt élèves, dans le but de diagnostiquer leurs connaissances des pronoms relatifs. Ce test consiste en deux types d'exercices :

1-Deux exercices de compréhension :

Le premier est un exercice à trous où l'élève doit compléter des phrases par les pronoms relatifs indiqués.

Le deuxième est un exercice de reconstitution où l'élève doit relier deux phrases simples en utilisant le pronom relatif qui convient et éviter la répétition.

2- Un exercice de production :

Le troisième est un exercice de production où l'élève doit produire des phrases en utilisant un pronom dans chacune d'elle.

Le même test est proposé à la fin de l'expérimentation pour pouvoir procéder à la comparaison entre les deux méthodes utilisées. Ce que nous pouvons appeler le post-test. (cf. Annexe1)

Les activités proposées pendant l'expérimentation

Après avoir proposé les épreuves du pré-test aux apprenants, nous avons divisé la classe en deux groupes de dix pour avoir un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2).

Les participants du G1 bénéficieront d'une leçon de grammaire classique où nous présenterons les quatre pronoms relatifs simples, suivie du rôle du pronom dans une phrase, pour terminer avec les fonctions de chaque pronom relatif, avec des exemples. (cf. Annexe2).

Après l'explication de la leçon, nous leur proposerons un ensemble d'activités d'apprentissage:

Activité 1 (exercice à trous: deux pronoms relatifs = qui et où)

Activité 2 (exercice à trous: deux pronoms relatifs que et dont)

Activité 3 (Même principe mais avec les quatre pronoms)

Activité 4 (Transformer des phrases simples en phrases complexes en réutilisant les pronoms). (cf. Annexe3)

Les participants du G2 ne bénéficieront pas de la leçon de grammaire, mais auront des tâches (des activités interactionnelles) à réaliser :

Tâche 1 : (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom relatif « où » dans sa réponse).

Tâche 2 : (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom "qui" dans sa réponse).

Tâche3 : (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom "que" dans sa réponse).

Tâche4 : (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom "dont" dans sa réponse).

Nous considérons ces quatre premières tâches, comme des activités d'apprentissage à travers lesquelles l'élève apprend l'utilisation correcte des pronoms relatifs en répondant à une série de questions, en utilisant le pronom indiqué dans chaque consigne.

Tâches 1 - 4 (interactions élève/élève) sont des tâches écrites d'abord, puis présentées oralement.

Proposer aux élèves de construire des phrases complexes en utilisant des pronoms relatifs dans leur tour de parole.

Les exercices visent donc à développer l'usage des pronoms relatifs. Certains sont classiques (phrases à compléter...); d'autres sont des exercices interactifs oraux (les apprenants sont dans des situations communicatives). (cf. Annexe4)

Le questionnaire

Déroulement de l'expérimentation :

L'expérimentation s'est déroulée de la manière suivante :

Nous avons procédé dans un premier temps à un test, que nous appelons test d'entrée ou pré-test, pour un groupe de vingt élèves. Ce test s'est déroulé une semaine avant l'expérimentation. Il se compose de trois activités différentes. La première activité est un exercice à trous (ou exercice lacunaire) que les élèves doivent compléter en utilisant les quatre pronoms relatifs (qui- que- où et dont). La deuxième activité est un exercice où ils doivent éviter la répétition en utilisant les mêmes pronoms. Les deux premiers exercices sont des exercices en rapport avec la compréhension. Le troisième est un exercice = procédural où les apprenants produisent des phrases personnelles en se servant des pronoms relatifs. Le but de ce test est d'avoir un constat des capacités des élèves sur l'emploi des pronoms relatifs. Le test s'est effectué en une demi-heure. (cf. Annexe 1)

Ensuite la classe a été divisée en deux groupes de dix élèves chacun (la répartition a été faite au hasard).

L'expérimentation avec le groupe témoin (G1)

Avec le premier groupe, nous avons expliqué la leçon de grammaire d'une manière classique, c'est-à-dire cité les quatre pronoms, puis donné leur rôle dans la phrase (éviter la répétition), et les fonctions de chacun de ces pronoms, en illustrant avec des exemples. (cf. Annexe 2)

Viennent ensuite les activités d'apprentissage, au nombre de quatre, de difficulté différente : trois exercices lacunaires, les deux premiers avec seulement deux pronoms, dans des phrases à compléter avec d'abord - qui-et- où, ensuite -dont-et-que. Ce troisième est plutôt un texte qui sera donné avec les quatre pronoms à la fois.

Enfin, le quatrième exercice est une activité avec cinq phrases qui se répètent trois fois et avec chaque fois un pronom différent. (cf. Annexe3)

Ce travail va déboucher sur le post-test ou le test final, pour voir l'efficacité de la leçon de grammaire faite explicitement, suivie des différentes activités proposées. (cf. Annexe)

Les activités du post-test seront les mêmes que le pré-test pour mieux analyser les résultats et éviter le risque de donner des activités plus faciles ou plus difficiles que celles proposées dans le test initial.

La durée des activités présentées au groupe témoin est de deux heures.

L'expérimentation avec le groupe expérimental (G2)

Pour le groupe expérimental, nous avons proposé des activités communicatives où les

élèves interagissent pour apprendre les pronoms relatifs.

Les activités présentées sont plutôt des tâches à faire, car il s'agit d'un ensemble de documents authentiques qui comportent des activités de compréhension, de production, d'interaction par les paires. La visée pragmatique est privilégiée par rapport à la forme linguistique.

Les quatre premières tâches consistent à employer les pronoms relatifs dans des réponses que doivent donner les élèves à des questions posées par le professeur. Chaque tâche est illustrée par un exemple en relation avec un pronom. Il s'agit d'un ensemble d'activités semi-dirigées où les élèves interagissent avec le professeur.

La cinquième tâche, est une activité ludique où chaque élève pose une question à son camarade qui doit répondre en utilisant le pronom relatif de son choix. (cf. Annexe)

La sixième tâche, est réalisée par paires. Un album photos est proposé à chaque paire d'élèves. En s'inspirant du document proposé, ils construisent un dialogue entre un grand père et son petit fils, en utilisant le maximum de pronoms relatifs (cf. Annexe5). Le travail est préparé sur des brouillons pour permettre la réflexion et l'interaction entre élèves, puis présenté oralement. La correction est faite ensemble par les élèves et le professeur.

La septième tâche, consiste à faire le même travail mais avec un autre document :

Cette fois-ci, avec des images de monuments, des photos de personnages de la ville de Tlemcen (cf. Annexe). Ces images sont accompagnées de commentaires pour aider l'élève à construire un dialogue entre un visiteur étranger et une personne de la ville. Le déroulement de l'exercice a le même principe que la tâche précédente.

Nous terminons notre expérimentation, par le test final qui est, bien entendu, le même que celui du groupe témoin.

La durée des activités présentées au groupe expérimental est de trois heures puisque les deux dernières tâches sont des tâches écrites qui demandent une réflexion et une interaction entre les élèves avant la présentation orale du travail. (cf. Annexe7).

Le chapitre précédent nous a permis de présenter notre méthodologie de recherche.

En effet, il s'agissait d'un test que nous avons proposé aux élèves des groupes témoin et expérimental. Il se présentait sous forme de pré-test pour diagnostiquer les pré-requis et le post-test pour déterminer les résultats, ainsi qu'un questionnaire que nous avons proposé au groupe expérimental pour connaître leur avis sur les méthodes utilisées et les activités proposées.

Résultats des tests (pré-test et post-test)

Pour déterminer les résultats, nous avons fait ressortir dans deux tableaux les notes obtenues par chaque élève des deux groupes (témoin et expérimental) dans le pré-test et le post-test, ainsi que les écarts enregistrés entre les deux. Les résultats obtenus sont calculés sur 16 puisqu'il y a 16 applications à faire. Et pour chaque application, nous avons accordée un point.

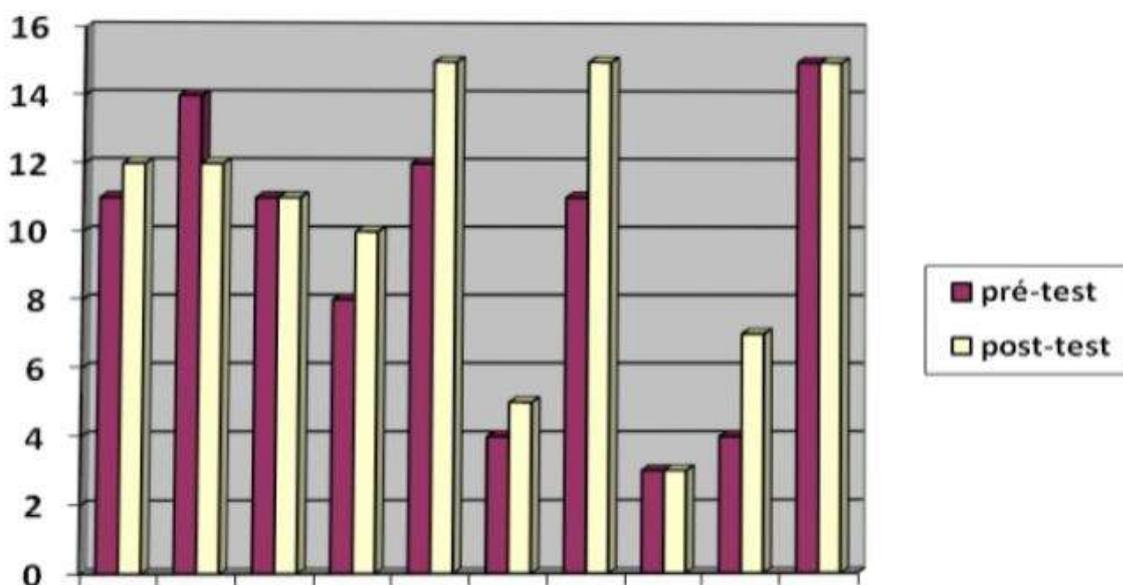
Pré-test	Post-test	Les écarts
11	12	+1
14	12	-2
11	11	0
8	10	+2
12	15	+3
4	5	+1
11	15	+4
3	3	0
4	7	+3
15	15	0

Présentation des résultats du pré-test et du post- test chez le groupe témoin

Résultats du pré-test et du post-test pour le groupe témoin

Représentation graphique pour le groupe témoin

Figure1



Analyse et interprétation des résultats pour le groupe témoin

Comme indiqué dans le tableau concernant le groupe témoin, nous remarquons que les notes obtenues par les participants de ce groupe au test initial varient entre 3 et 15 puisque les résultats sont calculés sur 16. Donc la moyenne est de 8.

Ainsi nous pouvons dire que pour trois élèves, leur note se situe au dessous de la moyenne , par contre, pour les autres, au nombre de sept, leur note varie entre 8 et 15. Donc la moyenne générale du pré-test est de 9,03 sur 16 ce qui représente 70% des élèves ayant obtenu la moyenne.

Pour le post-test, nous pouvons dire que trois élèves n'ont pas eu la moyenne et leur note varie entre 3 et 7. Les autres ont obtenu la moyenne et leur note se situe entre 10 et 15.

Donc la moyenne générale du test final est de 10,8 sur 16, ce qui représente 80% des élèves ayant obtenu la moyenne.

Nous pouvons ainsi conclure qu'il a eu une amélioration de 10% et que les écarts enregistrés entre les notes du pré-test et les notes du post-test ne dépassent pas quatre points, comme indiqué dans le tableau et la représentation graphique (figure 1) .Les intervalles entre le pré-test et le post-test apparaissent clairement.

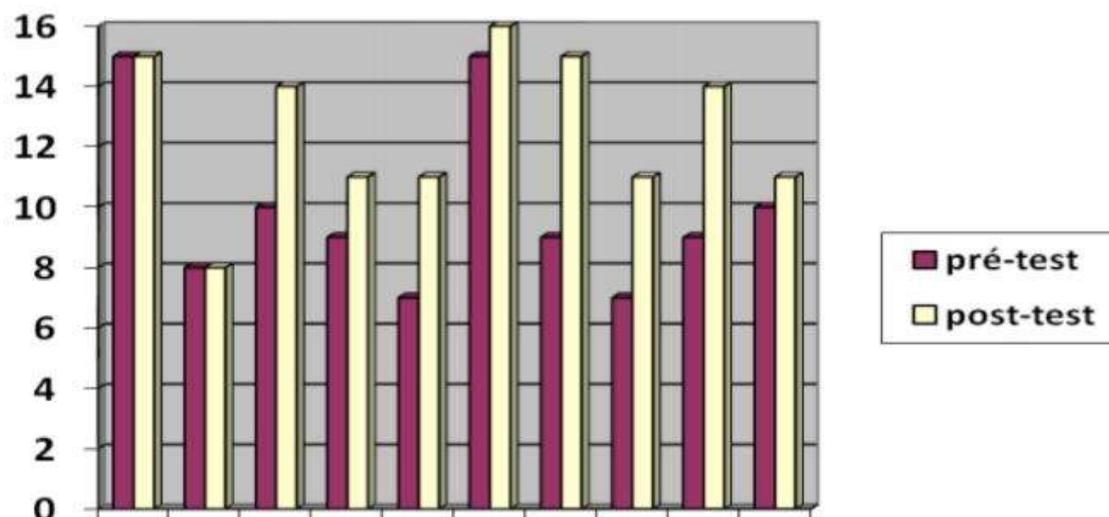
Présentation des résultats du pré-test et du post- test chez le groupe expérimental

Pré-test	Post-test	Les écarts
15	15	0
8	8	0
10	14	+4
9	11	+2
7	11	+4
15	16	+1
9	15	+6
7	11	+4
9	14	+5
10	11	+1

Résultats du pré-test et du post-test pour le groupe témoin

Représentation graphique pour le groupe témoin

Figure2



Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental

Dans le tableau où sont mentionnés les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental, nous constatons que les résultats du pré-test se rapprochent de ceux du groupe témoin puisque nous remarquons que deux élèves seulement n'ont pas eu la moyenne. Les deux élèves ont obtenu 7 sur 16 tandis que les autres notes varient entre 8 et 15.

Ainsi la moyenne générale du pré-test est de 9,9 sur 16 ce qui représente 80% des élèves ayant obtenu la moyenne.

L'utilisation des pronoms relatifs dans le pré-test et le post-test chez le groupe témoin.

L'analyse des trois activités du pré-test et du post-test chez le groupe témoin, doit pouvoir nous révéler la progression et l'efficacité de la grammaire explicite, par voie de conséquence.

Activité 1

Nous proposons aux élèves un exercice à trou. Ils doivent compléter des phrases en utilisant le pronom relatif adéquat. Nous avons eu les résultats suivants :

Pré-test

qui	où	que	dont
100%	100%	50%	50%
100%	100%	50%	50%
100%	100%	0%	50%
100%	100%	100%	50%
100%	100%	50%	100%
100%	100%	50%	0%
100%	0%	50%	0%
0%	0%	50%	0%
0%	0%	50%	0%
100%	100%	100%	50%
80%	70%	50%	35%

Commentaire

D'après les résultats observés dans la première activité du pré-test chez le groupe témoin, nous pouvons dire que dans l'utilisation du pronom qui, la majorité des élèves ont su placer ce pronom puisque nous avons eu 80% de réponses justes. Pour le pronom où c'est plutôt 70% de réponses justes. Mais pour les deux autres pronoms que et dont, les résultats varient entre 50% et 35%. Donc, nous déduisons que les élèves maîtrisent mieux les pronoms qui et où que les pronoms que et dont.

Post-test

qui	où	que	dont
100%	100%	50%	50%
100%	100%	50%	50%
100%	100%	100%	0%
0%	100%	100%	100%
100%	100%	50%	100%
100%	100%	0%	0%
100%	100%	100%	50%
100%	0%	50%	0%
100%	0%	50%	0%
100%	100%	100%	100%
90%	80%	55%	45%

Commentaire

Pour la première activité du post-test réalisée par le groupe témoin, nous avons eu les résultats suivants : la majorité des élèves ont eu la totalité de la note en ce qui concerne l'utilisation du pronom qui avec un pourcentage de 90%. Pour le pronom où, nous avons enregistré un total de 80%. Cependant, les résultats correspondants le pronom que sont de 55% c'est-à-dire la moitié du groupe. Et pour le pronom dont c'est seulement 45% de réponses justes. Nous pouvons faire la même remarque que celle contenue dans le Commentaire précédent.

Activité2

Dans cette activité, nous demandons à l'élève d'éviter la répétition en employant le pronom relatif. Le résultat est le suivant :

Pré-test

qui	où	que	dont
100%	100%	100%	100%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	50%	100%
0%	0%	50%	0%
100%	100%	0%	0%
0%	0%	0%	0%
100%	100%	100%	100%
50%	0%	50%	0%
50%	0%	50%	0%
100%	100%	100%	100%
70%	60%	60%	50%

Commentaire

Dans la deuxième activité du pré-test, les résultats obtenus chez le groupe témoin sont présentés de la manière suivante : 70% des élèves ont eu la note complète concernant la maîtrise du pronom qui. 60% des élèves pour le pronom où. 60% aussi pour le pronom que et 50% pour le pronom dont. En observant les pourcentages obtenus nous remarquons que les résultats sont presque similaires entre les quatre pronoms.

Commentaire

Sur le tableau concernant les résultats de la deuxième activité du post-test chez le groupe témoin. 70% des participants de ce groupe utilisent correctement le pronom qui. Pour le pronom où c'est 60% de réponses justes. Pour les deux autres pronoms, le que et le dont leurs pourcentages varient entre 75% et 50%. Nous pouvons dire sur cette activité qu'il y a un certain équilibre entre les résultats des quatre pronoms.

qui	où	que	dont
100%	100%	100%	0%
100%	100%	50%	0%
100%	100%	100%	0%
0%	100%	100%	100%
100%	100%	100%	100%
0%	0%	50%	0%
100%	100%	100%	100%
50%	0%	0%	0%
50%	0%	50%	100%
100%	0%	100%	100%
70%	60%	75%	50%

Activité3

Pour cette troisième activité, nous demandons aux participants de construire quatre phrases personnelles en utilisant un pronom relatif dans chacune d'elles :

Pré-test

qui	où	que	dont
100%	0%	0%	0%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	0%	100%
0%	100%	100%	0%
100%	100%	100%	100%
100%	0%	0%	0%
100%	100%	0%	0%
0%	0%	0%	0%
100%	0%	0%	0%
100%	100%	100%	100%
80%	60%	40%	40%

Commentaire

Pour la troisième activité du pré-test chez le groupe témoin. Les résultats nous révèlent que les élèves maîtrisent le pronom relatif qui avec un pourcentage de 80%. En ce concerne le pronom où c'est 60%. Mais pour les pronoms que et dont nous avons enregistré seulement 40% de bonnes réponses. Nous déduisons encore que les élèves arrivent à mieux utiliser les pronoms qui et où que les pronoms que et dont.

qui	où	que	dont
100%	100%	100%	0%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	0%	0%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	100%	100%
100%	100%	0%	0%
0%	0%	100%	0%
100%	100%	0%	0%
100%	100%	100%	100%
90%	90%	70%	50%

Commentaire

Les résultats obtenus dans la troisième activité du post-test chez le groupe témoin, nous montrent que la plupart des participants de ce groupe ont réussi l'épreuve du pronom relatif qui avec un taux de 90%. Le même résultat est observé pour le pronom où, 90%.

Pour le pronom que c'est 70% et le pronom dont, 50%. Nous remarquons toujours cette différence de résultats entre les deux premiers pronoms et les deux derniers.

L'apprenant va se trouver dans une situation perplexe à chaque fois qu'on lui demande de trouver le pronom adéquat. A cause de la complexité de la règle, l'élève va confondre entre le complément direct, le complément indirect, le complément du nom et le complément de l'adjectif, même s'il a à sa disposition le temps pour réfléchir et répondre à la question. Et s'il se trouve dans une situation de communication directe avec un interlocuteur ? Est ce qu'il aura le temps pour réfléchir sur les fonctions du pronom pour pouvoir communiquer correctement ?

Présentation des activités proposées chez le groupe expérimental

(Activités interactionnelles)

Les quatre premières tâches sont des activités d'apprentissage. C'est une série d'exercices que on peut facilement trouver sur internet où l'élève est appelé à répondre à des questions posées par son enseignant. Ce genre de tâches permet à l'élève de s'exercer sur les pronoms relatifs à travers l'interaction. Nous avons proposé, en premier lieu le pronom relatif qui, ensuite le pronom où, puis le pronom que, et enfin le pronom dont.

Dans cette activité, nous proposons à l'apprenant de jouer un petit rôle avec son camarade. L'un pose une question sur un sujet de son choix, et l'autre lui répond en utilisant un pronom relatif. Après avoir accompli cette tâche, nous avons eu les réponses suivantes :

Participants	Questions et réponses	juste	faux
Elève1 : question	Peux-tu me dire où je peux trouver le professeur de physique ?		
Elève : réponse	Le professeur de physique que tu cherches est au laboratoire.	+	
Elève2 : question	Que pensez-vous de l'Algérie ?		
Elève : réponse	L'Algérie est un pays qui occupe une place importante en Afrique.	+	

Travail n°1

Elève3: question	Aimez-vous les films d'action ?		
Elève : réponse	J'aime les films qui présentent des actions dangereuses.	+	
Elève4 : question	Avez-vous résolu votre problème ?		
Elève : réponse	Le problème dont tu parles n'a aucune solution	+	
Elève5 : question	Qui a écrit le livre des « Misérables » ?		
Elève : réponse	C'est Victor Hugo qui a écrit ce livre.	+	
Elève6 : question	Où puis-je acheter le livre de mathématique ?		
Elève : réponse	Tu peux te procurer le livre à la librairie qui se trouve en face.	+	
Elève7 : question	A quoi ressemble le film dont tu m'as parlé ?		
Elève : réponse	Le film dont je t'ai parlé ressemble au film du week-end dernier.	+	
Elève8 : question	Qui est le responsable de la fuite nucléaire ?		
Elève : réponse	C'est l'homme qui a causé ce problème.	+	
Elève9 : question	Qui est le meilleur joueur du monde ?		
Elève : réponse	Ronaldo. C'est un joueur qui j'aime beaucoup.		+
Elève10 : question	Où as-tu passé tes vacances l'année passée ?	+	
Elève : réponse	J'ai passé mes vacances où mes parents habitent.	+	

Commentaire

Comme nous pouvons remarquer, la quasi-totalité a donné une réponse juste, sauf l'élève qui a répondu à la question n°9. L'élève a du confondre entre le qui sujet et le que complément d'objet direct. C'est l'impact des règles de grammaire apprises.

Dans cette tâche, nous demandons aux élèves de construire des tours de paroles en utilisant des pronoms relatifs. Le dialogue se déroule entre un grand père et son petit fils en regardant un album photos. Nous utiliserons le signe (+) pour indiquer la justesse ou l'erreur

Le groupe se compose de dix élèves, donc nous aurons cinq travaux.

Travail n°2

Elève1et élève2	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Qui est cette charmante femme avec son bébé dans la photo ?	+	
Le grand père	La photo que tu me parles représente ta grand-mère lorsqu'elle avait 30 ans avec ton père.		+
Le petit fils	Quand tu as pris cette photo ?	+	
Le grand père	La photo dont tu me parles, je l'ai prise pendant mon voyage en France.	+	
Le petit fils	Qu'est que tu as caché derrière toi dans cette photo ?	+	
Le grand père	C'est un cadeau que j'ai offert à ton oncle pendant son anniversaire.	+	
Le petit fils	Qui est ces gens là?	+	
Le grand père	Ce sont les amis de ton père qui sont entrain de	+	
Le grand père	Oui, c'est la voiture dont j'ai voyagé avec ta grande mère autour de notre cher pays.		+
Le petit fils	Papi ! As-tu visité ce restaurant ?	+	
Le grand père	Oui, le restaurant que tu vois se trouve en Amérique.	+	

Commentaire

Le nombre total des tours de paroles et de douze tours. Nous remarquons que dans la majorité des répliques, les élèves ont pu maîtriser l'usage des pronoms relatifs. Sauf au deuxième tour et le dixième tour de parole. Dans les deux tours l'erreur se situe dans l'utilisation des pronoms que et dont.

Travail n°2

Elève3et élève4	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Papi ! C'est la voiture dont tu m'avais parlée, mais tu ne m'as pas fini son histoire. Peux- tu me dire pourquoi elle te tient à cœur ?	+	
Le grand père	C'est ma première voiture qui j'ai acheté et qui m'a beaucoup aidé pendant mes voyages que j'effectuais tous les samedis et c'est celle dont ton père aimait bien conduire.		+
Le petit fils	Papi ! A quelle époque remonte cette photo ? C'est bien moi ici à côté de ma mère ?	+	
Le grand père	C'est une photo dont tu faisais tes premiers pas, et c'était une année après le mariage de tes parents.		+
Le petit fils	C'est qui toutes ces personnes dans la photo?	+	
Le grand père	C'est la photo dont on était tous réunis, tes parents, ta grande mère et moi pour faire une fête.		+
Le petit fils	Que signifie cette photo ? Elle est en noir et blanc, elle a l'air ancien.	+	
Le petit fils	ça a l'air d'un restaurant chic ! Tu as bien des souvenirs là dessus ?	+	
Le grand père	Oui mon petit fils, j'en n'ai des souvenirs et c'est là que j'ai rencontré ta grande mère.		+
Le petit fils	Cette photo me rappelle quelques souvenirs, c'est le jour où tu m'avais donné un cadeau...C'était bien pour ma réussite de mon examen de sixième.	+	
Le grand père	Oh ! Oui fils, c'est à ce moment que j'étais très fière de toi et c'était une joie pour toute la famille.	+	

Commentaire

Dans le deuxième travail, nous enregistrons douze tours de paroles. Les élèves ont fait quatre fautes sur l'utilisation des pronoms relatifs et plus précisément dans le deuxième tour, quatrième, sixième et dixième tour de parole. Les erreurs se situent dans l'utilisation des pronoms *que* et *où*.

Travail n°3

Elève5et élève6	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Papi ! Je me demande qui a pris cette photo ?	+	
Le grand père	C'est ton père qui l'avait prise pour garder un souvenir de Paris.	+	
Le petit fils	Oh ! C'est moi là dans la photo ?	+	
Le grand père	Non, c'est ton père qui avait cinq mois. Tu ne vois pas que la photo est en noir et blanc.	+	
Le petit fils	Je suis sûr que la femme qui porte le chapeau est ma grande mère.	+	
Le grand père	Et oui, elle était très belle. Tu te rappelle du jour où j'ai fêté mes 60ans.	+	
Le petit fils	Non, j'étais encore jeune. Mais qui la femme qui est assise devant vous.	+	
Le grand père	C'est ma sœur qui est morte depuis huit ans. Tu vois sur cette photo c'est Paris, la ville où ton père est né. Et sur celle la voiture que j'ai achetée en 1989.Elle était toute neuve.	+	
Le petit fils	Est-ce que c'est le restaurant dont mon père m'avait parlé ?	+	
Le grand père	Oui, il était vaste. C'est dans ce restaurant où ton père a commencé son premier travail.	+	
Le petit fils	Oh ! Papi je me rappelle bien de ce jour où tu m'avais offert un joli cadeau.	+	
Le grand père	Le cadeau que je t'avais acheté était vraiment cher mais tu les mérites bien.	+	

Commentaire

Pour ce troisième travail, les élèves ont élaboré douze répliques dans lesquelles, nous n'enregistrons aucune faute. Les deux élèves sont arrivés à préparer le dialogue en utilisant dans leurs tours de paroles les pronoms relatifs sans erreurs

Commentaire

A travers les résultats observés dans ce dernier travail nous pouvons dire que les deux élèves ont élaboré dix tours de paroles dans lesquels nous enregistrons trois fautes seulement. Dans le premier tour, le sixième tour et le dixième tour. Nous mentionnons des erreurs dans l'utilisation des pronoms dont et où. Récapitulation des réponses

Nous allons exposer ici un rappel du nombre de fautes commises par les élèves sur les pronoms relatifs pour les cinq travaux: et 10ème

Travail n°1 : deux fautes aux 2^{ème} tour de parole.

Travail n°2 : quatre fautes aux 2ème, 4ème, 6ème et 10ème tours de parole.

Travail n°3 : aucune faute commise.

La dernière tâche a le même principe que la tâche précédente. Nous demandons aux participants de construire un dialogue entre un étranger qui vient visiter pour la première fois la ville de Tlemcen et un tlemcenien. Un élève va jouer le rôle du touriste et l'autre celui du guide. En utilisant bien sûr, le maximum de pronoms relatifs dans leurs tours de parole. Nous indiquerons par le signe (+) si la réponse donnée est juste ou fautive. Nous avons eu le résultat suivant :

Touriste	Que porte cette jeune fille ?	+	
Guide	C'est un habillement traditionnel dont porte la mariée lors de son mariage, et il s'appelle le kaftan.	+	

Elève1et élève2	Tours de parole	juste	faux
Guide	C'est les ruines de Mansourah qui fut bâtie par le sultan Mérinide Abou Yacoub en 1299.	+	
Touriste	Ce minaret est d'une hauteur extraordinaire.	+	
Guide	Maintenant nous sommes devant la grande mosquée qui est construite par Yousef Ibnou Tachines vers 1102.	+	
Touriste	Pouvez-vous me la décrire ?	+	
Guide	Elle est dotée d'un minaret et d'une coupole centrale où se suspend un grand lustre.	+	
Touriste	Ce palais que tu vois là était un lieu où des conseils de ministres s'effectuaient dans l'appellation d'El Mechouar.	+	
Guide	Qui était son fondateur ?	+	
Touriste	C'était Yaghmoracen IbnZian qui était le roi des Zianides.	+	
Guide	C'est la mosquée qui fut bâtie par le sultan Mérinide de Fès Abou El Hassan sous l'appellation de Sidi Boumediene.	+	
Touriste	Pouvez-vous me parler des gens qui ont marqué l'histoire de cette ville ?	+	
Guide	Par exemple Cheikh Larbi Ben Sari, il était un musicien de la ville de Tlemcen qui a su transmettre la musique andalouse.	+	

Commentaire

L'observation de ce tableau du premier travail de la tâche n°4 nous précise clairement que les deux élèves, ont su utiliser correctement les pronoms relatifs. Nous n'enregistrons aucune erreur dans cet exercice. Nous pouvons dire qu'il y a une amélioration en comparaison avec le premier travail fait par les deux mêmes élèves dans la tâche précédente. Le nombre de répliques est de treize tours.

Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental

A travers les résultats obtenus chez les élèves du groupe expérimental dans les tâches proposées, nous constatons que la majorité des réponses est juste. Donc nous pouvons affirmer que l'interaction dans une leçon de grammaire est un élément positif qui peut apporter ses fruits. L'élève se trouve dans une situation de communication avec son professeur ou son camarade. Il apprend sans contrainte. Il prend du plaisir à communiquer avec les autres, et par conséquent il prend du goût à apprendre la grammaire. L'interaction constitue un moyen efficace pour l'apprentissage, dans une classe de langue. Comme nous montre H.P. Hodel (2004-2007 :6): «On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication ».

Analyse comparative

L'explication systématique de la langue n'implique pas forcément son acquisition.

L'étude strictement explicite de la grammaire peut se révéler ennuyeuse, encombrante et difficile pour qu'un apprenant comprenne, assimile et applique les règles apprises.

L'exemple des pronoms relatifs que et dont qui pose généralement problème aux apprenants comme nous l'avons remarqué chez les apprenants, a pour cause cette complexité des règles de grammaire. L'enseignement explicite de la langue passe par l'explication de ces omissions en classe. Il s'agit tout simplement de l'enseignement

/apprentissage systématique ou ponctuel de la langue.

Le problème qui se pose aux enseignants est que malgré plusieurs répétitions, nos élèves ne retiennent pas les règles grammaticales. Ils ne les retiennent qu'au moment de son explication. Quelque temps après, tout est oublié. La grammaire implicite offre à l'élève la chance de réfléchir à ce qu'il apprend. Il va créer une grammaire individuelle.

Comme nous l'affirme T. Nguyen Quang (2003 :93) :

«L'enseignement de la grammaire doit se faire par un enseignement implicite où on les laisse découvrir eux-mêmes la règle grammaticale à travers l'observation et l'induction à partir d'exemples « parlants » ».

Par l'interaction, l'élève part du sens pour aller vers la forme. Il n'y a pas uniquement une

focalisation sur la forme mais aussi sur le contenu. C'est-à-dire en communiquant il apprend le métalangage. La connaissance de la langue n'implique pas forcément la connaissance de sa structure.

L'élève joue un rôle important dans son apprentissage. Il s'auto-corrige à travers la communication. « 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 ». (J.Courtillon. 1980:89)

Conclusion générale

Conclusion

Conclusion :

Quand on veut apprendre une langue étrangère, la première question on l'on se pose est est-ce que la grammaire de cette langue est facile ou difficile ? Il en est de même pour l'enseignant qui doit enseigner un tel point grammatical qui se posera la question comment "je vais aborder ce point avec les apprenants ?" Donc, à vrai dire, on s'occupe de la grammaire avant de son objectif linguistique qui est la communication.

A partir de notre point de vue dans l'enseignement du français langue étrangère , nous avons remarqué que les apprenants ont vraiment soif pour la grammaire. Il n'est pas facile de les faire travailler un texte pour dégager le point grammatical visé sans avoir quelques notions sur ce point. Pour être franc, expliquer aux étudiants le point grammatical avec des exemples, passer en suite aux exercices d'application et enfin de compte lire un texte riche du point grammatical enseigné C'est bien sa apporte des fruit mais l'approche communicative et les nouvelles méthodes comme vous l'avez constaté apporte aussi Ces fruit on le sais bien que c'est deux méthode ne sont pas d'accord , mais il faut savoir qu'il y a deux contraintes l'enseignant et obliger d'enseigner la grammaire d'une façon explicite. Comme la contrainte du temps si bien que l'enseignant doit finir son programme dans un temps limité. S'il veut procéder par la grammaire implicite en faisant découvrir aux étudiants la règle grammaticale il faudra doubler le temps et avoir beaucoup de patience ,la deuxième contrainte et cette étude tentaculaire éprouvent qui et la grammaire explicite , l'apprenant en a mart de sa et va finir de tout lâché comme on le vois de nos jour ces aussi une vérité non dite <personne et je dis bien personne n'aime la grammaire il ya une étude récente à propos de l'éducation de la grammaire en France qui montre un niveau très bas en grammaire chez les étudiant français.

Pour conclure, nous sommes avec l'approche communicative, mais aussi avec l'étude explicite en cherche un certaine croisement entre les deux pour sortir avec une nouvelle méthode d'enseignement.

Références
Bibliographiques

Références Bibliographiques :

Bibliographie

1. BESSE, H. (1985) Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : Didier-CREDIF.
2. BESSE, H. GALISSON, R. (1980) Polémique en didactique de nouveau en question. Paris : CLE international.
3. BESSE, H. POQUIER, R. (1991) Grammaire et didactique des langues. Paris : HatierCREDIF.
4. COURTILLON, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.
5. CUQ, J.P. (2003). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier/ Hatier.
6. DEBYSER, F. (1997-1998). La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Sève-Lausanne : Cours UNIL.
7. DEFAYES, J.M. DELTOUR, S. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Mardaga : Liège édition.
8. DUBOIS, J. LAGANE, R. (1973). La nouvelle grammaire du français. Paris : Larousse.
9. FEVE, G. (1985).Le français scolaire en Algérie. Pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage. Alger : Office des publications universitaires.
10. GREVISSE, M. (2007). Corrigé des exercices de grammaire française. Paris : De Boeck.
11. JULIEN, P. (1997). Activités ludiques. Paris : CLE international.
12. KRAMSCH, C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris : HatierCREDIF.
13. KRAMSCH, C. (1991). Interaction et discours dans la salle de classe de langue. ParisCollection LAL, Hatier/Didier
14. LARAME, J.J. (1992). Les tests de sélection dévoilés. Paris. Edition de l'Ecrit 1992
15. PIAGET, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris. Denoël.
16. ROBIDOUX, N. (1995). L'utilité en grammaire- syntaxe- registre de langue- affixationponctuation. Alger : Chihab.
17. SALIMS, G. D. (1994). Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE. ParisDidier/ Hatier.
18. SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche parcompétences. Paris : De Boeck.
19. SCHIFFLER, L. (1991). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris : Hatier / Didier. Paris.
20. Thèses et mémoires
21. Belkhoudja lynda Pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien:

22. Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs: Cas d'étude : classe de 3^{ème} AS Lycée Yaghmoracen, Tlemcen
23. BENGHABRIT, M.T. (2010-2011). « La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du F.L.E en Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen ». Thèse de doctorat en didactique. Université de Tlemcen
24. GUIMFAC, M. (2007). « L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège ». Chaire
25. UNESCO. Thèse de doctorat en didactique. Université Marien NGOUABI. Brazzaville.
26. MAHIEDDINE. A. (2008-2009). « Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens ». Thèse de doctorat en didactique. Université de Tlemcen.
27. BENGHABRIT, M.T. (2004). « Le FLE dans le secondaire algérien » Mémoire de magistère en didactique. Université de Tlemcen.
28. CHERAK, R. (2006-2007). « Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire ». Mémoire de magistère en science du langage. Université de Batna.
29. YALAOUI, W. (2004-2005). La grammaire du français langue étrangère au secondaire algérien (préconceptions et pratiques de classe des professeurs d'enseignement secondaire). Mémoire de magistère en science du langage. Université de Tlemcen.
30. COURTILLON, J(1984). « L'interaction symétrique comme mode d'apprentissage ». In
31. Actes de IV^e colloque CRAPEL, Avignon, mai 1983. Nancy CRAPEL. Document en ligne :
32. <http://www.cavi.univ-paris3.fr>.
33. Extrait de Conseil de l'Europe (2001). « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer ». Education et langues. Politiques linguistiques. Document en ligne: <http://www.coe.int/lang/fr>. Consulté en Février 2008.
34. GERMAIN, C. NETTEN, J. SEGUI, SP(2002). « L'apprentissage intensif du français ».
35. Rapport final, présenté au patrimoine canadien. Canadian Journal of Applied Linguistics.
36. Revue en ligne: <http://www.caslt.org>. Consultée en juin 2010.
37. HODEL, HP. (2004-2007). « CECR : activités, compétences, niveaux ». Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues, module Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV. Document en ligne: <http://www.Archive.ecml.at>. Consulté en Janvier 2008.
38. KIM JIN OK. (Novembre 2002). « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de langue étrangère ». Université de Paris III. DELCA (France) Marges linguistiques- Numéro 4. PP.101-122. Document en ligne: <http://www.kimjok.com>

39. Le point (Avril 2000). Les pays francophones dans le monde. Revue en ligne : <http://www.lepoint.fr>. Consulté en juin 2008.
40. NGUYEN, Q T (du 1er au 5 décembre 2003). « Enseigner la grammaire aujourd'hui.
41. Séminaire régional de recherche-action ». Université nationale de Hanoi. Cantho. Document en ligne: <http://www.refef-asie.org>. Consulté en Mars 2011.
42. PERRENOUD .P(2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? »
43. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Document en ligne: [http://www. Unigel.ch](http://www.Unigel.ch). Consulté Novembre 2009.
44. RIEGEL, M, PELLAT, JC et RIOUL, R. (Janvier 2008). « Grammaire méthodique du français ». PUF. Revue en ligne: <http://www.amazon.fr>. Consultée Mars 2011.
45. BERARD, E., 1991, L'approche communicative : Théorie et pratiques, Paris, Clé international, coll. DLE, p.32.
46. BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire en didactique des langues, HATIER, PARIS, 1984, p.17.
47. BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactique des langues, 1991, p.86.4.CUQ, J-P., & GRUCA, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002, Presses Universitaires de Grenoble, 452p..
48. 5.CUQ, J-P., Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, 2003, Clé international, p.170.
49. FISCHER M., HACQUARD, G., À la découverte de la grammaire française, 1959, Hachette. p.526.
50. GALISSON, R., et COSTE, D., Dictionnaire de didactique des langues, 1976, pp.255-256.
51. GERMAIN, C., Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, 1993, Paris, Clé international, col. DLE, p.203.
52. Guide des programmes, 4ème Année Moyenne Langue arabe-Langue Amazighe-L'éducation islamique- Langue française- Langue anglaise, juillet 2005, p.30-43, revu et modifié par la Commission Nationale des programmes : Groupe disciplinaire de français juin 2013.
53. PACTON, S. & PERRUCHET, P., Chapitre 6- L'apprentissage implicite au labo et à l'école, 14/04/2006, article, 13 p.
54. PUREN, Ch., L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères, 1988, Larousse, n°82, p.372.
55. TAGLIANTE, C., La compétence communicative, comme l'esquisse: la classe de langue, 1999, Paris, Clé international, p.36.
56. TAGLIANTE, C., La classe de langue, Clé international, 1999, Paris, p.150.
57. TANRIVERDIEVA, Kh., La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique : mars 2002, DESS Réseaux d'information et document électronique, p.42-48.
58. VERGAS, C., Grammaire pour enseigner : Une nouvelle approche théorique et didactique, 1992, Paris, Armand Colin, p.05.

59. Maryse Blanco, *comprehension, reading development, reading comprehension, evidence-based research, educational psychology* : lweblog.overblog.com/article-implicite-explicite-induc, consulté le 20/06/2014.
60. 7-TANRIVERDIEVA, Kh., *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique : mars 2002, DESS Réseaux d'information et document électronique, p.42-48.
61. 8-BESSE H, PORQUIER R, *Grammaire et didactique des langues*, 1991, p.86.
62. 9-Maryse Blanco, *Maitre de conférences, université de Grenoble, comprehension, reading development, reading comprehension, evidencebasedresearch, educational psychology* :
63. flweblog.over-blog.com/article-implicite-explicite-induc, consulté le 20/06/2013.
64. CUQ, J-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2002, Presses Universitaires de Grenoble, 452p., p.347.
65. Idem, p.244-250.
66. PUREN, Ch., PUREN, Ch., *L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères*, 1988, Larousse, n°82, p.372.
67. BERARD, E., 1991, *L'approche communicative Théorie et pratiques*, Paris, Clé international, coll. DLE, p.32.
68. TAGLIANTE, C., *La compétence communicative, comme l'esquisse: la classe de langue*, 1999, Paris, Clé international, p.36. D'après TAGLIANTE, la compétence communicative est formée de quatre composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive ou énonciative et la composante stratégique :
69. GERMAIN, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, col. DLE, p.203.
70. TAGLIANTE, C., *op.cit*, p.74.
71. TNAGLIANTE, C., 1999, *La classe de langue*, Clé international, Paris, p.150.
72. BESSE, H. & PORQUIER, R. : *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-Credif, 1984, p.13
73. GERMAIN, C. & SEGUIN, H : *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Canada, CEC, 1995, p. Avant-propos.
74. MOIRAND, S., PORQUIER, R., VIVES, R. : «...Et la grammaire ?», in *Lefrançais dans le monde/ Recherches et applications*, Février-mars 1989, Paris, Hachette EDICEF, p.4.
75. DENIS, D. & SANCIER, A. : *Grammaire du français*, Paris, Le Livre de poche, 1994, pp.481-494
76. COSTE, D. & GALISSON, R. : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, pp.206, 245.
77. BESSE, H. & PORQUIER, R. : *Grammaires et didactiques des langues*, Paris,
78. Hatier-Credif, 1984, p.86.
79. COURTILLON, J. & SALINS, G-D.: *Libre Echange « Méthode d'enseignement de français »*, Paris, Hatier/Didier, 1991, Exercice p.156.
80. CHARTRAND, S-G. : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Canada,

Annexes

81. Les Editions Logiques, 1996, pp.398,400.

82. COURTILLON, J.: « Lagrammaire sémantique l'approche communicative », dans « ...Et la grammaire ? », in Le Français dans le monde/Recherches et applications, Paris, Hachette EDICEF, Février-Mars 1989, p.118.

Annexe

Annexes

Annexe

Annexe1 : Le test (pré-test et post-test).

Annexe2 : La leçon de grammaire.

Annexe3 : Activités d'apprentissage (G1).

Annexe4 : Activités interactionnelles (G2).

Annexes

Annexe 1 :

Choisis le pronom relatif correct.

1. Voici l'école..... je suis allé.
2. Est-ce que tu as déjà lu le livre..... je t'ai offert l'année dernière ?
3. Depuis notre voyage à Paris, nous savons a construit le Sacré Cœur.
4. Est-ce que vous vous souvenez du film nous avons parlé la semaine dernière ?
5. Ils ont parlé du prochain voyageils feront.

Choisis le pronom relatif qui convient.

1. Je ne comprends pastu veux me dire.
2. La serveuse m'a demandé..... j'avais besoin.
3. La police lui a demandé s'est passé.
4. Est-ce que vous savez déjà.....demain ?
5. Il semble déprimé mais ses parents ne savent pas il a en ce moment.

Complète les phrases avec les formes contractées du pronom relatif *lequel*.

1. C'est bien le jeu nous pensons.
2. Il ne sait pas..... des deux brosses à dents il doit choisir.
3. Voici l'homme avec..... j'ai été mariée pendant 15 ans.
4. Elle demande à son amie..... des deux collants elle préfère.
5. Voici le plongeur j'ai sauté pour la compétition de saut à la piscine.

Annexes

Choisir le bon pronom relatif :

1. Elle achète beaucoup de livres dont où qu' que qui Je ne sais pas elle ne lit pas.
2. Nous venons de nous faire des amis dont où qu' que qui Je ne sais pas viennent du sud.
3. Nous avons fini les devoirs dont où qu' que qui Je ne sais pas le professeur nous a donnés il y a deux jours.
4. Voici l'université de Hanoi dont où qu' que qui Je ne sais pas mon frère fait ses études.
5. Le père de Pierre est ingénieur dans une usine dont où qu' que qui Je ne sais pas il travaille depuis plusieurs années.
6. Elle me montre les photos dont où qu' que qui Je ne sais pas elle a prises pendant ses vacances à la mer.
7. Le vêtement dont où qu' que qui Je ne sais pas porte Hélène est très beau.
8. C'est la maison dont où qu' que qui Je ne sais pas les volets sont verts.
9. Je connais Victor Hugo dont où qu' que qui Je ne sais pas les œuvres sont intéressantes.
10. Ces étudiants dont où qu' que qui Je ne sais pas travaillent beaucoup réussiront.

Annexes

Annexe 2 :

Les pronoms relatifs

I. Qu'est-ce qu'un pronom relatif ?

La fenêtre que je viens d'ouvrir donne sur la cour.

Le garçon qui mange à cette table est notre invité.

La fillette dont je vous parle est la fille de ma sœur.

"qui", "que", "dont" sont des **pronoms relatifs**.
Un pronom relatif représente et remplace son antécédent placé généralement devant lui. Il prend le genre et le nombre de cet antécédent. Un pronom relatif introduit une proposition qui sert de complément à ce nom (ou pronom). Cette proposition s'appelle « proposition subordonnée relative ».

Les pronoms relatifs sont :

a) les cinq pronoms invariables : "qui", "que", "quoi", "dont", "où"

b) le pronom variable : "lequel"

II. Les pronoms relatifs invariables

1. QUI, QUE

Examinons :

Le cheval <u>qui</u> se trouve dans cette prairie, appartient à mon oncle.	Le pronom relatif « qui » s'emploie comme <u>sujet</u> , en parlant des personnes, des animaux ou des choses.
L'enfant à <u>qui</u> tu as donné ce livre en est tout heureux.	"qui" peut être également complément d'objet indirect. Dans ce cas, il est précédé d'une préposition et ne remplace que des personnes.
La pomme <u>que</u> tu manges vient directement du verger.	Le pronom relatif « que » est complément d'objet direct. Il remplace des personnes, des animaux ou des choses.

Annexes

2. DONT

Examinons :

Voici l'ami dont je vous ai parlé.

Je vous présente mon travail, dont je suis fier.

Le pronom relatif « dont » peut avoir différentes fonctions. Il remplace des personnes, des animaux ou des choses.

Je vis dans une maison <u>dont</u> les murs tombaient en ruine.	Il peut être complément du nom (les murs de la maison),
Cette jolie table <u>dont</u> je t'ai parlé est à vendre.	ou complément d'objet indirect (je t'ai parlé de cette jolie table)
Les rennes découvrent sous la neige des lichens <u>dont</u> ils sont friands.	ou encore complément de l'adjectif (les rennes sont friands de lichens)

3. OÙ

Examinons :

L'endroit où je me trouve est ombragé.

Le pays <u>où</u> je vis est le plus beau !	Le plus souvent, on emploie le pronom relatif « où » pour remplacer « lequel, précédé d'une préposition ». Ce pronom relatif est toujours complément circonstanciel de lieu ou de temps.
---	--

4. QUOI

Examinons :

Marivaux a donné son nom à quelque chose à quoi il n'avait jamais pensé.

C'est ce à <u>quoi</u> j'ai pensé toute la journée.	Le pronom relatif « quoi » ne s'emploie qu'en parlant des choses ; il est toujours complément. Il représente souvent un antécédent de sens vague comme "rien" / "ce" / "chose" / "quelque chose".
---	---

Annexes

III. Le pronom relatif variable

SINGULIER		PLURIEL	
Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
lequel	laquelle	lesquels	lesquelles
duquel	de laquelle	desquels	desquelles
auquel	à laquelle	auxquels	auxquelles
J'ai couru chez mon oncle et ma tante, <u>laquelle</u> m'a remis une lettre pour vous.		"lequel" s'emploie comme sujet quand on craint l'équivoque ou que l'on désire simplement mettre l'antécédent en valeur. Attention : cette tournure est teintée d'archaïsme.	
Vous avez voulu donner à l'illustre compagnie à <u>laquelle</u> j'ai l'honneur d'appartenir, une marque de confiance.		"lequel" s'emploie comme complément ; il remplace le plus souvent des choses et des animaux.	

Le choix du pronom se fera en fonction de l'antécédent, étant donné que le pronom relatif sera du même genre et du même nombre que l'antécédent.

Annexes

Annexe 3 :

Complétez les phrases suivantes par le pronom relatif simple qui convient :

Questions :

1. Mon frère a pris l'argent _____ était dans le tiroir.
2. Le prisonnier _____ je t'ai parlé s'est évadé.
3. J'ai soigneusement rangé la robe _____ j'ai achetée.
4. La ville _____ j'habite est très belle.
5. Au cinéma, j'ai vu un film _____ m'a beaucoup plu.
6. J'ai versé à la banque l'argent _____ tu m'avais remis.
7. Nous avons passé les vacances dans le village _____ je suis née.
8. Vous verrez des choses _____ vous serez très fiers.
9. Les enfants ont cassé le vase _____ était sur la table.
10. La plage _____ nous sommes allés est très polluée.

Exercice : Complétez la proposition afin de faire en sorte que les deux propositions soient reliées par le pronom relatif adéquat (si deux choix sont possibles, utilisez la forme la plus moderne).

Exemple : J'ai vu un homme. Il était très grand.

Proposition de démarrage : J'ai vu un homme _____.

Je complète avec ma réponse : **qui était très grand** (J'ai alors relié les deux phrases avec un pronom relatif. Cela donne : J'ai vu un homme qui était très grand.)

Questions :

1. Tu prends toujours les tonneaux vides. | Les tonneaux vides font le plus de bruit.
-> Tu prends toujours les tonneaux vides, _____.
2. On relit avec plaisir ses travaux. | Il a consacré beaucoup de soin à ses travaux.
-> On relit avec plaisir ses travaux _____.
3. Le bonheur est une boule. | Après cette boule, nous courons sans jamais pouvoir l'atteindre.
-> Le bonheur est une boule _____.
4. L'innocence est un trésor. | Nous devons garder ce trésor avec soin.
-> L'innocence est un trésor _____.
5. Certains élèves font de rapides progrès. | Ces élèves travaillent avec constance.
-> Certains élèves _____.
6. L'estime publique est une récompense. | L'honnête homme a droit à cette récompense.

Annexes

- > L'estime publique est une récompense _____.
7. Je me souviendrai toujours des bontés. | Ma mère me combla de bontés.
- > Je me souviendrai toujours des bontés _____.
8. Les balances sont des instruments très utiles. | Les balances servent à déterminer le poids des objets.
- > Les balances sont des instruments très utiles _____.
9. L'obéissance est une des vertus. | Cette vertu a le plus de prix chez les enfants.
- > L'obéissance est _____.
10. Nous envions le sort de ces personnes. | Ces personnes ne sont pas toujours heureuses.
- > Ces personnes _____.

Annexes

Annexe 4

Activités interactionnelles (G2)

Tâche n°1 : Interaction professeur / élève.

Objectif : Produire un jeu de rôle. Faire travailler le pronom relatif « où ». (Activité semi-dirigée)

Répondez aux questions posées en utilisant des subordonnées relatives introduites par le pronom relatif « où », en suivant l'exemple donné : Consigne : L'élève doit utiliser le pronom relatif « où » dans sa réponse.

Exemple :

Question : Pourrais-tu me décrire ta classe?

Réponse proposée : Oui, la classe où j'étudie est très vaste.

1) Question : Que peut vous rappeler le 1er novembre 1954?

Réponse : C'est le jour

2) Question : Voulez-vous me parler de la maison de vos grands parents?

Réponse : Oui, c'est la maison.....

3) Question : Vous connaissez le lycée Yaghmoracen?

Réponse : Oui, c'est le lycée.....

Tâche n°2 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « qui ».

Consigne : L'élève doit utiliser le pronom relatif « qui » dans sa réponse.

Question : Répondez aux questions posées en utilisant des subordonnées relatives introduites par le pronom relatif « qui », en suivant l'exemple donné :

Exemple :

Question : Qui est le directeur de l'établissement ?

Réponse proposée : C'est l'homme qui porte un manteau noir.

Annexes

1) Question : Qui est Louis Pasteur?

Réponse: C'est le savant.....

2) Question: Vous ne connaissez pas un informaticien, j'ai un problème avec mon ordinateur?

Réponse: Oui, je connais quelqu'un.....

3) Question: Quel type de chansons aimez-vous?

Réponse: J'aime les chansons

Tâche n°3 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « que ».

Consigne : L'élève doit utiliser le pronom relatif « que » dans sa réponse.

Question : Répondez aux questions posées en utilisant des subordonnées relatives introduites par le pronom relatif « que », en suivant l'exemple donné :

Exemple :

Question: Tu as aimé mon nouveau CD?

Réponse proposée: Oui, le CD que tu as acheté m'a beaucoup plu.

1) Question: A qui est cette chanson?

Réponse: La chanson.....

2) Question : Vous aimez le football?

Réponse: C'est le sport

3) Question: Vous aimez l'équipe algérienne?

Réponse: Oui, c'est une équipe

Annexes

Tâche n°4 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « dont ».

Consigne : L'élève doit utiliser le pronom relatif « dont » dans sa réponse.

Question : Répondez aux questions posées en utilisant des subordonnées relatives introduites par le pronom relatif « dont », en suivant l'exemple donné :

Exemple :

Question: Où as-tu rangé le pull, son col est à recoudre ?

Réponse proposée: Le pull dont le col est à recoudre est dans ta chambre.

1) Question: Vous aimez l'équipe algérienne?

Réponse: Oui, c'est une équipe

2) Question: Vous m'avez trouvé le DVD demandé?

Réponse: Le DVD.....

3) Question: Vous avez acheté les annales de science?

Réponse: Oui, j'ai acheté les annales

Tâche n°5 : Interaction élève / élève. (Activité ludique)

Objectifs :- Produire des tours de parole. (Un jeu de rôle)

- Placer l'apprenant en situation de communication, d'interaction.

A votre tour essayez d'imaginer des questions sur lesquelles votre partenaire doit trouver une réponse en utilisant toujours les pronoms relatifs.

Consigne : Demandez aux élèves de construire des phrases en utilisant des pronoms relatifs dans leur réponse.

Annexes

Tâche n°6 : Interaction élève / élève.

Objectifs :- Produire un dialogue. (Un jeu de rôle)

- Placer l'apprenant en situation de communication, d'interaction.
- Proposer une situation d'échange de la vie courante.

Sujet proposé :

Vous êtes assis avec votre grand père. Il vous présente un album photos évoquant des souvenirs de famille : endroits, personnes, objets ...etc.

Imaginez un dialogue entre votre grand père et vous.

Consigne : Demandez aux élèves de construire des phrases en utilisant des pronoms relatifs dans leur tour de parole.

Exemple :

Elève1 (petit fils) : Papi, ça c'est la maison où je suis né ?

Elève2 (grand père) : Oui, c'est la maison que j'ai achetée en 1960.

(Un travail fait sur des brouillons par deux élèves pour permettre la réflexion et l'interaction puis présenté oralement)

Tâche n°7 : Interaction élève / élève.

Objectifs :- Produire un dialogue. (Un jeu de rôle)

- Placer l'apprenant en situation de communication, d'interaction.
- Proposer une situation d'échange de la vie courante.

Sujet proposé :

Vous faites visiter votre ville natale à votre ami(e) venant de France. Imaginez le dialogue entre vous deux pendant la visite. Vous pouvez commencer ainsi:

Elève1: Tlemcen est la ville où je suis né et dont je suis fier.

Annexes

Elève2: Vous pouvez me la faire visiter?

Consigne : Demandez aux élèves de construire des phrases en utilisant des pronoms relatifs dans leur tour de parole.

(Un travail fait sur des brouillons par deux élèves pour permettre la réflexion et l'interaction puis le présenté oralement)

Résumé

Résumé :

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants du collège algérien éprouvent d'énormes difficultés à enseigner la grammaire en classe du français langue étrangère(F.L.E).

Cette contrainte réside et se manifeste surtout dans le choix de la méthode appropriée pour atteindre ou réaliser les objectifs visés par l'enseignement de cette activité ; jugée primordiale dans l'apprentissage de toute langue car elle permet d'installer chez l'apprenant la compétence de communiquer aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit, à l'école ou ailleurs.

Cependant, avec l'avènement du courant communicatif, et dans l'intention de mieux acquérir ces notions grammaticales par l'apprenant, ces enseignants, pour la conceptualisation des différences et les ressemblances, rendent souvent explicites ces références que les apprenants font de manière implicite à leur langue première (maternelle) ou à une autre langue qu'ils ont déjà apprise.

Nous serons obligés aussi de savoir laquelle des deux démarches (explicite et/ou implicite) est la plus adéquate pour un enseignement efficace de la grammaire, et laquelle de ces deux méthodes pourrait vraiment donner lieu à un réinvestissement réussi des points de grammaire étudiés et ce, lors des séances de productions écrites où ces apprenants . font appel impérativement à leurs acquis de classe.

Summary :

In their every day practices, teachers encounter enormous difficulties in teaching French grammar.

This constraint occurs mainly in the choice of the appropriate method for achieving or realizing the objectives of this activity which is considered as essential in the learning of any language because it allows the learner to be able to communicate both verbally and in writing at school or elsewhere.

However, with the advent of the communicative current, and with the intention of better acquiring these grammatical notions by the learner, these teachers, for the conceptualization of differences and resemblances, often make explicit these references that the learners make implicitly in their first language (mother tongue) or another language they have already learned.

Therefore, we will also have to know which of the two approaches (explicit and / or implicit) is the most appropriate for an effective teaching of grammar, and which of these two methods could really give rise to a success full reinvestment of the grammar points studied in the written production sessions where these learners of the 4th year of middle school make an imperative use of their acquired notions.

Mots clés :

Enseignement, Grammaire, Explicite, Implicite, Démarche-- FLE Teaching, grammar, explicit, implicit, approach, French, foreign language.