

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des lettres & langues
Département des Lettres & langue françaises



Mémoire
Présenté pour l'obtention de diplôme de Master II
Option : Didactique du FLE/FOS
Intitulé

**L'enseignement /apprentissage de la grammaire implicite
et son rôle dans l'amélioration des acquis.
Cas des apprenants de la 1^{ère} A.S lycée 8 Mai 1945**

Réalisé par :
Haddana Mounira
Zelaci Zouhaira

Supervisé par:
Mme Badi Kenza

Présenté et Soutenu publiquement le
Mardi 5 juin 2018

Jury de soutenance

Président : Chamsa Mohamed
Examineur : Chihani Wacila
Directeur de recherche : Badi Kenza

Maître assistant A
Maître assistant A
Maître assistant A

Université d'El-Oued,
Université d'El-Oued,
Université d'El-Oued,

Année universitaire 2017- 2018

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu notre directeur de recherche Mme BADI Kenza pour ses orientations, sa disponibilité et ses remarques pertinentes.

Nos remerciements s'adressent aussi aux membres de jury pour avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Nous remercions également tous les enseignants de notre université pour leurs conseils et leur compréhension.

Et

A tous ceux qui nous ont aidés et encouragés.

Résumé

Dans cette étude scientifique, nous avons procédé à la recherche de la meilleure méthode d'enseignement /apprentissage de la grammaire au troisième palier. Notre objectif est de démontrer l'importance accordée à la grammaire et ses répercussions sur l'apprentissage des apprenants. Pour répondre à cet examen, nous avons appliqué l'expérimentation comme outil d'investigation afin de faire une comparaison entre les méthodes et aboutir au résultat voulu.

Mots clés : Approches grammaticales – grammaire implicite - grammaire explicite – compétences – erreurs - pronoms personnels.

المخلص

في هاته الدراسة العلمية نحاول البحث عن افضل طريقة لتدريس القواعد في الطور الثانوي .
الهدف من ذلك هو توضيح أهمية القواعد ونتائجها على التحصيل العلمي للتلميذ. وللإجابة على الإشكالية المطروحة استخدمنا التجربة كأداة للبحث وذلك من اجل المقارنة بين الطرق والحصول عن النتيجة المرجوة .

الكلمات : مناهج التدريس-القواعد الضمنية-القواعد التلقينية – المهارات –الأخطاء –الضمانات الشخصية

المفتاح

The Abstract

In this scientific study, we have researched the best methods of teaching /learning grammar at the secondary level. Our aim is to prove the importance given by grammar and its implications on learners learning to answer this thesis, we used experimentation as an investigative tool to compare methods and achieve the desired results

Key words: grammatical approaches- implicit grammar –explicit grammar – competence – errors – personal pronouns.

Table des matières

Remerciements	I
Résumé	II
Table des matières	III
Introduction	06
Chapitre I : Aperçu historique de la grammaire	
1. Définition de concept de grammaire (polysémie)	10
2. La grammaire à travers les siècles	12
2.1. Les Grecs	12
2.2. les Romains	13
2.3. Le Moyen Age et la Renaissance	14
2.4. Les XVII et XVIIIe siècles	14
2.4.1 La Grammaire de Port Royal	14
2.5 Les XVIIIe et XIXe siècles	15
3. L'utilité de la grammaire	15
4. Les types de grammaire	17
4.1 La grammaire descriptive	17
4.2 La grammaire pédagogique	17
4.3 La grammaire d'apprentissage	18
4.4 La grammaire d'enseignement	18
4.5 La grammaire de référence	18
Chapitre II : La grammaire et son enseignement	
1. Traitement de la grammaire en classe de langue	21
1.1 La grammaire inductive et déductive	21
1.2 La grammaire contextuelle et décontextuelle	21
1.3 La grammaire implicite et explicite	22
2. l'enseignement /apprentissage de la grammaire à travers les méthodes	23
2.1 La méthode traditionnelle : L'apogée de la grammaire, reine de cette méthode	23
2.2 la méthode directe	24
2.3 La méthode audio-orale	25

2.4 La méthode audio-visuelle	26
2.5 la méthode communicative	27
2.6 L'approche par compétence	28
3. la grammaire dans le système éducatif algérien	32
4. les étapes d'une leçon de grammaire	34
4.1. La leçon selon le Cadre Européen Commun de Référence	34
4.2 La leçon dans notre système éducatif	35
5. La typologie des erreurs grammaticales	36
5.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes	36
5.2 Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique	36
5.3 Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves	36
5.4 Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles	36
5.5 Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves	37
5.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive	37
5.7 Erreurs liées à l'oubli de l'interdisciplinarité	37
5.8 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu	37
Chapitre III : Le déroulement, l'analyse et l'interprétation de l'expérimentation	
1. Description des outils méthodologiques (groupes, test, activités, leçons)	39
1.1 Présentation des groupes	40
1.2 Conception du test	40
1.3 Description des activités utilisées dans le pré-test	40
1.4 Déroulement de la leçon	40
1.4.1 Groupe témoin et la leçon présentée implicitement	40
1.4.2 Groupe expérimental et la leçon présentée explicitement	41
1.5 Descriptions des activités du post test	43
2. Analyse et interprétation des résultats	44
Conclusion	67
Bibliographie	70
Annexe	

INTRODUCTION

« Elle était l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface. »

C.Germain et H .Seguin

L'enseignement/ apprentissage de la langue française a subi plusieurs modifications à travers le temps soit dans son contenu ou ses méthodes. Comme l'a appelée Kateb Yacine « butin de guerre », elle est enseignée comme la première langue étrangère dans notre pays c'est pourquoi nous lui donnons une place importante dans nos écoles.

Pour bien appréhender la langue de Molière, il nous faut connaître tous ses éléments constitutifs. Apprendre une langue requiert une solide motivation, une discipline nourrie et un travail consistant et régulier. Nous nous permettons donc d'affirmer que même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières.

Bien qu'elle soit présente à tous les niveaux de l'apprentissage, mais sous des formes très variées, la grammaire mérite une place importante dans l'enseignement du français langue étrangère. Comme l'a dit Delphine de Vigan :

Ceux qui croient que la grammaire n'est qu'un ensemble de règles et de contraintes se trompent. Si on s'y attache, la grammaire révèle le sens caché de l'histoire, dissimule le désordre et l'abandon, relie les éléments, rapproche les contraires, la grammaire est un formidable moyen d'organiser le monde comme on voudrait qu'il soit. (cité par S. Anselmi, 2014 :4)

Pour apprendre le français, il faut passer par la grammaire car ses règles permettent à l'apprenant de produire convenablement dans cette langue. G. Vigner (2004 : 36) dit à ce propos : « *Toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases* ».

Avec la langue écrite la grammaire est essentielle ; quand une personne parle, quand elle écrit, elle veut faire passer un message, c'est-à-dire, transmettre des informations. Pour que ce message et les informations soient compris, elle doit respecter certaines règles. C'est dans ce sens qu'intervient la connaissance de la grammaire. G. Vigner rajoute (2004 : 101) : « *On ne peut produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent la production* ».

La grammaire est la science descriptive d'une langue. Mais beaucoup d'élèves sortent de l'école à la fin du cycle secondaire, avec des difficultés à construire une phrase grammaticalement correcte. Nous remarquons un recul du niveau scolaire des élèves en langue française et plus particulièrement en grammaire. C'est ce constat qui nous a poussé à lancer cette recherche afin de connaître les causes de cette récession et proposer des suggestions pour améliorer le niveau de nos apprenants.

Dans les dernières approches, nous remarquons que l'apprenant est actif, il construit ses connaissances en ce confrontant à elles, il manipule les idées, les concepts et les raisonnements pour résoudre ses problèmes. Tandis que l'enseignant est auprès de lui, il devient formateur, guide, tuteur, informateur et questionneur qui renvoie l'apprenant à ses propres questionnements. Avec ses nouveaux procédés, le formateur doit être un expert et l'apprenant doit assumer ses responsabilités car il est plus autonome et il est au centre du système de formation.

C'est dans cette perspective que nous allons inscrire notre projet de recherche **« L'enseignement /apprentissage de la grammaire implicite et son rôle dans l'amélioration des acquis chez les apprenants de la première année de l'enseignement secondaire »** Les motivations qui nous ont poussées à choisir ce thème sont d'ordre personnel, intellectuel et surtout professionnel car nous sommes des étudiantes du Master II et nous exerçons la fonction d'enseignant au secondaire depuis quelques années. Notre motivation jaillit de notre vécu, de notre expérience, les difficultés nous les avons rencontrées nous même en classe.

A partir du nombre flagrant des erreurs commises par les élèves que nous avons affronté sur le terrain ainsi que les opinions des enseignants de l'université qui dénoncent la situation désastreuse des étudiants en expression écrite (absence de la bonne construction de phrases). Nous voulons attirer l'attention sur ce point essentiel de notre enseignement/apprentissage par cette modeste recherche afin de trouver des solutions à cette situation défavorable et améliorer le niveau de nos apprenants.

L'objectif de notre investigation est de démontrer l'importance accordée à la grammaire et ses répercussions sur l'apprentissage. Encore d'amener les apprenants à comprendre les leçons de grammaire et de montrer qu'ils ont toujours besoin.

Cela nous amène à poser la problématique suivante : L'enseignement /apprentissage de la grammaire implicite joue t-il un rôle dans l'amélioration des acquis chez les apprenants de la première année de l'enseignement secondaire ? À cette question principale nous proposons d'autres questions annexes :

- Quelle grammaire enseignons-nous actuellement en classe de FLE ?
- Est- ce un problème de compréhension ou de pratique ?
- Quelles sont les étapes suivies dans une leçon de grammaire ?
- Cet enseignement implicite consolide t-il les acquis des apprenants ?

Nous suggérons les hypothèses suivantes :

- La grammaire appliquée en classe ne donnait pas de bons résultats car nos élèves seraient incapables de comprendre la leçon à partir d'une grammaire implicite.
- Même si les apprenants comprenaient les leçons, ils trouveraient des difficultés à les appliquer parce qu'ils sont devant deux difficultés, l'une c'est la compréhension du texte support et l'autre l'exploitation des acquis.
- Les étapes suivies ne rendraient pas l'apprenant capable d'exploiter ses notions dans son apprentissage faute de temps.
- Les acquis ne seraient pas consolidés par cet enseignement/apprentissage de la grammaire implicite mais veut une explication plus approfondie pour l'acquisition de nouveaux savoirs..

Pour vérifier ces hypothèses nous allons nous appuyer sur les opinions des grammairiens, didacticiens et linguistes et nous avons opté pour la méthode descriptive afin de décrire les différents concepts, types, méthodes et étapes de la grammaire, sur la méthode analytique pour analyser les différents résultats de la phase pratique et confronter les résultats de l'analyse. Cette partie pratique dont nous avons choisi l'expérimentation comme outil d'investigation avec des élèves de la première année de l'enseignement secondaire qui seront notre échantillon.

Afin de diriger au mieux cette recherche nous avons commencé par une partie théorique qui comprend : « un aperçu historique de la grammaire » dans le premier chapitre pour éclaircir quelques définitions du mot grammaire, son historique, son utilité et ses différents types. Un deuxième chapitre vient consolider le premier par « la grammaire et son enseignement » où nous détaillerons le traitement de la grammaire, son enseignement à travers les méthodes, la typologie de ses erreurs et ses étapes dans le système éducatif algérien et dans le comité européen commun de référence(CECR). Pour la partie pratique , et pour veiller à la fiabilité de notre recherche nous avons opiné pour une expérimentation à dominante provoquée, qui est menée dans un lycée du chef lieu de la wilaya d'El oued, comme moyen d'investigation dans le troisième chapitre. Ce dernier comprendra le déroulement de l'expérimentation et l'analyse et interprétations des résultats.

A l'appui de cette synthèse qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses qui présument que la méthode implicite reste non lucrative dans l'enseignement /apprentissage de la grammaire.

CHAPITRE I

APERCU HISTORIQUE DE LA GRAMMAIRE

« 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 ».

Christian Puren

Courtyllon (2002 : 107) nous dit : « *Apprendre une langue, c'est s'approprier un « comment faire pour » comprendre, parler ou écrire, et non pas de nouvelles connaissances (savoir faire)* ». L'étudiant est donc invité à apprendre à comprendre et à produire des énoncés écrits et oraux. C'est pourquoi, La grammaire est une discipline dont aucune langue ne peut s'en passer comme l'a dit Molière, acteur, Artiste, écrivain, Scénariste : « - *veux-tu ta vie offenser la grammaire ?*

- *Qui parle d'offenser grand-père ni grand-mère ?* »

Donc dans ce premier chapitre nous procéderons à un essai de définitions du mot grammaire à la fois d'un point de vue des grammairiens et des didacticiens. Ensuite, nous allons aborder l'évolution de la grammaire à travers les siècles. De plus, nous parlerons de son utilité pour terminer avec ses différents types.

1. La définition de concept grammaire (polysémie)

Avant d'exposer les différentes définitions, il faudrait parler de l'étymologie du terme « grammaire ». Pour J-P. Cuq (2003 :170) : « *la grammaire vient du mot grec « gramma », caractère d'écriture signifiant figure ou lettre* ». Cela montre que la grammaire est étroitement liée à l'écrit de la langue car sans ce dernier la grammaire n'existait pas.

Dans le dictionnaire de didactique des langues R.Galisson et D.Coste (1976 :253) nous exposent six acceptions :

- 1)- Description du fonctionnement générale d'une langue maternelle ;
- 2)- Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle ;
- 3)- Discipline étudiant les règles du fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle ;
- 4)- Ensemble de prescriptions normatives [...] jouant un rôle de discrimination sociolinguistique ;
- 5) Système formel construit par le linguiste etc ;
- 6) Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue etc.

Selon R.Glisson et D.Coste , les cinq premières acceptions dépendent des activités de réflexion et des démarches d'ordre métalinguistique qui effectue un discours sur « *le langage humain* »

Tandis que H. Besse et R. Porquier (1991 :10) disent : « *En français, le mot **grammaire** est particulièrement ambigu: selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité*».

Et Ils attribuent à ce terme trois acceptions :

1-«*Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée* » (1991 :11).

Cette acception nommée aussi grammaire intériorisée.

Cette idée est proche à celle adoptée par Chomsky (J-P.Cuq et I. Gruca ,2008: 386) : « *la grammaire comme un phénomène humain à la fois d'ordre biologique et génétique et d'ordre psychologique et sociale* ».

Ce qu'il désigne par la « *grammaire intériorisée* » c'est qu'elle n'est pas accessible qu'à travers des « *manifestations externes normales ou pathologiques* ». H. Besse et R. Porquier (1991 :13)

2- «*L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement* ». (1991 :11) c'est un savoir, une connaissance explicite, qui comprend des descriptions, c'est-à-dire les «*résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories* » et des simulations, c'est-à-dire « *la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée* ». Et ils ajoutent :

Contrairement à l'acquisition d'une grammaire intériorisée, la connaissance d'une description ou d'une simulation grammaticale résulte toujours d'un apprentissage scolaire ou institutionnel, et ne constitue une véritable acquisition que chez certains sujets dont la profession concerne directement le langage. » (1991 :17)

3- «*La méthode d'explication suivie*» (1991 :11) se sont des théories qui organisent le fonctionnement et la structure interne d'une langue.

Le travail de nos derniers H. Besse et R.Porquier résumant les six acceptions de D. Coste et R. Galisson de la manière suivante :

La première acception est pareille à la 6^{ème}.

La deuxième acception récapitule la 1^{ère}, 2^{ème} et 4^{ème}.

La troisième synthétise la 3^{ème} et la 5^{ème}.

Du point de vue didactique, et selon J-P. Cuq (1996 :41) la grammaire est une activité double :

1. «*Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.*»

2. « *Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qui se fait de la langue qu'il enseigne* ».

2. La grammaire à travers les siècles

2.1 Les Grecs

Les Grecs adoptent l'écriture alphabétique qu'ils avaient empruntée aux Phéniciens. Platon d'Athènes a trouvé les premières mentions de la « *grammatiké techné* », la science des lettres. En occident la grammaire et la réflexion sur l'écriture vont en parallèles. Mais pour les notions, nous remarquons que c'est Platon qui a fait dans le *Shophiste* le premier pas pour distinguer l'« *onoma* » du « *rhéma* » (sujet et prédicat).

Mais J-P.Cuq voit que la grammaire commence véritablement, en tant que science et non plus comme philosophie du langage, avec son disciple, Aristote de Stagyre (384-322), qui fut aussi le disciple du grand orateur Isocrate.

Tandis que M. Santacroce explique que l'étude systématique des différences portant sur les « *éléments (ou parties) mis en jeu dans le langage réalisé (le discours)* » autrement dit les parties du discours, a été entreprise il y a fort longtemps par les grammairiens. En Grèce, pour Aristote, l'élocution se ramène tout entière aux parties suivantes: la lettre, la syllabe, la conjonction, l'article, le nom, le verbe. Mais c'est Denys de Thrace (170-90) qui élabore la distinction entre les huit parties reprises telles quelles par Juifs et Arabes du Moyen-Âge.

L'effet des connaissances entassées pendant la période grecque a été apprécié soit pour la didactique que la linguistique comme l'a dit J-P.Cuq :

L'impact des connaissances accumulées par les Grecs a été considérable dans les siècles suivants, tant en linguistique qu'en didactique. En effet, à part le rattachement du participe au verbe, la promotion de l'adjectif et l'invention de l'interjection, les grammaires d'aujourd'hui vivent encore sur les catégories d'Aristote et d'Aristarque. (1996 :8)

Selon J-P. Cuq ,les Grecs étaient des racistes car ils considéraient comme « barbares » tous ceux qui ne donnaient pas d'importance à leur langue et n' enseignaient pas les langues étrangères.

Les leçons du grammairien analogiste Denys de Thrace restèrent pendant près de treize siècles un modèle à suivre dans l'enseignement de leur propre langue. Après l'arrivée des Romains , les Grecs qui veulent apprendre le droit ou pour d'autres raisons sociales partent à Rome .

2. 2 les Romains

M. Santacroce affirme que la grammaire enseignée à Rome est un héritage de la grammaire grecque. Ce patrimoine se présente sous les deux aspects fondamentaux de la grammaire à partir de la période alexandrine : l'enseignement proprement dit, ce qui a toujours été la tâche du « grammairien », et la description systématique de la langue, dont la *Tekhnè* attribuée à Denys le Thrace constitue l'illustration grecque.

J-P. Cuq met en valeur les travaux des auteurs principaux de cette époque qui sont Cicéron d'Arpinum, Homme politique, écrivain doué d'une grande sensibilité et Quintilien de Calaguris qui, après avoir été avocat, devint le professeur d'éloquence d'élèves.

Mais ni Cicéron ni Quintilien ne sont à proprement parler des grammairiens. Trois autres auteurs latins, en revanche, méritent vraiment ce titre. Le premier est Varron de Rate (116-27 avant J.-C.), auteur d'un véritable traité de linguistique latine. Sans doute trop en avance sur son temps, Varron est considéré aujourd'hui comme un lointain précurseur de la méthode comparative. Le deuxième est le précepteur de Saint Jérôme, Donat, dont les compilations (*Ars minor*, *Ars major*) eurent un grand retentissement pendant tout le Moyen Âge. Le dernier est Priscien de Césarée, (fin Ve-début VIe siècle), à qui on doit, dans ses célèbres *Institutiones Grammaticales* la première tripartition entre phonétique, morphologie et syntaxe.

Les Romains ont appris le grec contrairement aux Grecs qui refusent d'appréhender le latin. Mais la connaissance grammaticale romaine n'a pas connu le progrès malgré ses multiples chercheurs.

C'est par l'intermédiaire d'esclaves grecs que les familles riches apprenaient la linguistique et l'éducation était bilingue latin/grec. Mais les jeunes Romains après leurs études chez le « *magister* », poursuivaient leur apprentissage en allant chez le « *grammaticus* » apprendre la grammaire latine et la grammaire grecque. Toutefois la grammaire était apprise pour elle-même, comme un élément culturel, sans qu'on puisse vraiment affirmer qu'elle servait à consolider l'apprentissage des langues. A cause de la forme de leur langue et de celle du grec, les Romains connaissaient la déclinaison au niveau de la conjugaison, des pratiques du thème et de la version. Comme celle des Grecs, l'influence des grammairiens latins sur l'enseignement des langues se fera sentir plus tard, et surtout dès le Moyen Âge pour l'apprentissage du latin.

2. 3 Le Moyen Âge et la Renaissance

Quant au Moyen Âge, J-P. Cuq indique que la grammaire est, avec la logique et la rhétorique, à la base de l'éducation car elle est l'un des trois arts du langage « *trivium* ». Très peu novatrice, elle est essentiellement basée sur la connaissance de l'œuvre de Priscien et surtout de Donat, qui, jusqu'au IX^e siècle, fournit la base de l'enseignement du latin, surtout pour l'écrit. Mais le latin écrit (variété haute) s'éloigne de plus en plus de la langue parlée, dite « vulgaire » (variété basse). Quand la langue parlée est devenue si écartée du latin qu'elle réduit ce dernier à l'état de véritable langue étrangère (Xe siècle environ), c'est la grammaire de Priscien qui est de plus en plus utilisée. Ce qu'on enseigne, c'est encore une fois essentiellement les parties du discours, les conjugaisons et les déclinaisons de la morphologie latine.

À la fin du Moyen Âge et au début de la Renaissance les études latines, grecques, hébraïques et arabes se développent dans une perspective descriptive et comparatiste. Encore une volonté humaniste de restaurer les belles-lettres et volonté bourgeoise de préparer les rédacteurs pour les administrations royale ou pontificale, aussi l'apparition un peu partout en Europe d'un grand nombre de grammaires des langues vernaculaires.

2.4 Les XVII^e et XVIII^e siècles

2.4.1 La Grammaire de Port Royal

M. Santacroce considère que l'instauration d'une importante réforme dans l'enseignement des langues et l'entraînement d'un grand bouleversement épistémologique résultent de la rédaction d'une série de grammaires (latine, grecque, italienne, espagnole) rédigée par Claude Lancelot (1644 à 1660), professeur aux Petites Écoles de Port-Royal des Champs. Jusqu'alors les manuels d'enseignement des langues énonçaient les règles de grammaire et les illustraient d'exemples.

Ses règles de grammaire ne sont donc pas normatives (art de « *bien* » parler), mais sont la condition même d'existence de la langue. La grammaire est à la fois art de parler et ensemble des principes fondant cet art. La Grammaire de Port-Royal présente donc un certain nombre de règles comme universelles (règles d'accords, etc.) ; l'ordre des mots doit être naturel (la nature étant ici française) et le nom doit venir avant l'adjectif, le sujet avant le verbe. Bien des grammaires générales succéderont à celle de Port-Royal.

2.5 Les XVIIIe et XIXe siècles

J-P. Cuq (1996 : 12-13) s'appuie sur la vision de Christian Puren (1988) qui dit que dès le XVIe mais surtout au XVIIIe et au XIXe siècle que « *l'approche grammaticale inductive remplace la grammaire déductive* ». Ainsi Charles-François Lhomond (1727-1794), dans son ouvrage « *Éléments de la grammaire française* » (1780), sépare pour la première fois le nom de l'adjectif, définit le participe et fixe ainsi la liste des catégories qu'on apprend encore aujourd'hui, ainsi que la mise en relation du *point* et de la *phrase*. Dans sa *Grammaire française simplifiée* (1778), François Urbain Domergue (1745-1810) sépare le premier *l'analyse grammaticale* (la nature des mots) de *l'analyse logique* (les relations entre les *propositions*).

Cette époque qui va grosso modo de la fin du XVIIIe siècle au début du XXe est donc riche de nouveautés en grammaire française. En effet, c'est avec l'accroissement de l'importance de la grammaire scolaire, et surtout de l'orthographe, que les grammairiens se posent de plus en plus comme les législateurs de la langue.

3. L'utilité de la grammaire

Le savoir grammatical résulte d'une réflexion théorique fusionnée à la pratique de manipulation en envisageant une attitude active à propos de la langue. A partir des acceptions déjà citées nous pouvons retenir deux approches : l'une qui étudie la langue et l'autre qui vise le discours. Faire de la grammaire ce n'est pas l'apprentissage par cœur d'une série de règles mais il s'agit de s'interroger sur la façon d'aborder la discipline tout en suscitant son utilité qui constitue une aide pour mieux communiquer et mieux comprendre. D'après J-P. Cuq (2003 :118) :

L'enseignement de la grammaire peut donner d'une part, une meilleure acquisition de la langue à enseigner ; d'autre part, elle peut avoir une fonction éducative qui va permettre à l'apprenant de prendre conscience sur les divergences et les ressemblances qui se trouvent entre la langue cible et sa première langue. (cité par L.Belkhodja 2012 :19)

Pouvons-nous imaginer une langue sans grammaire ? Les locuteurs d'une langue pensent que l'apprentissage de la grammaire qui constitue une réflexion sur elle est inutile puisque l'inculcation suffit à nous permettre de parler avec nos interlocuteurs. Mais nous pouvons dire qu'un tel apprentissage peut accélérer la progression dans la langue maternelle comme pour les langues étrangères ou il est fréquent de la faire pratiquer systématiquement. Selon

R.Kerrouzi et F. Bouanani (2017 :37) , la grammaire permet de comprendre quel est le rôle joué par chaque mot et aussi savoir de quoi l'on parle ce qui est bien la raison d'être langage. De la même manière que la route, la langue a un code qui est la grammaire et si ce code ne subsiste pas c'est le désordre complet. Imaginons un chauffeur de voiture qui roule en ville sans avoir appris ce code de la route. C'est pourquoi, nous pouvons maintenant connaître l'importance de cette grammaire dans la langue.

J- G. Tamine renforce l'utilité de la grammaire par :

Pour les usagers de la langue, la grammaire ne doit pas constituer une fin en soi mais elle peut être utile pour plusieurs points. En premier lieu elle permet de mieux parler et de mieux écrire. On peut déplorer que dans le système scolaire, l'enseignement de l'orthographe occupe une trop grande place, et l'essentiel devrait consister dans l'explication des règles nécessaires à une pratique raisonnée et maîtrisée de la langue, tant il est vrai que le maniement aisé de la langue parlée et écrite est un instrument de promotion sociale. C'est donc d'abord sur le plan de la production que la grammaire est bénéfique à condition que l'acquisition des structures s'accompagne de leur mise en pratique et qu'elle s'associe à des tâches comme l'évaluation des formes proposées, leur correction en fonction d'objectifs affichés clairement, etc (2012 :24/25).

Et elle ajoute (2012 :25) : « *l'explicitation de la règle et son application accélèrent la prise de conscience métalinguistique et la progression dans le maniement de la langue* ».

La grammaire permet aussi de développer le sens critique, les capacités intellectuelles et analyser les mécanismes linguistiques pour la bonne compréhension d'un texte.

A.Bentolila (2006 :2) accorde aussi une grande importance à la grammaire, soit à l'oral pour pouvoir communiquer avec des phrases compréhensibles ,soit à l'écrit pour pouvoir orthographier des phrases concevables en disant : « *pouvoir se faire comprendre au plus juste de ses intentions et de comprendre l'autre avec autant de respect que d'exigence* ».

Une utilité plus pragmatique de la Grammairienne D. Leeman (2013) qui voit que la grammaire est un outil qui permet de se mettre en « *mouvement intellectuel* ». Faire de la grammaire selon elle, c'est chercher à saisir les règles de fonctionnement de la langue, c'est apprendre à observer, à réfléchir, à raisonner, à se poser des questions, et à se construire des hypothèses pour les résoudre d'où peut-être la référence en mathématique. Ainsi donc, pour elle aussi il s'agit d'un pouvoir intellectuel car :« *Faire de la grammaire c'est donc se constituer des outils intellectuels fondamentaux afin de pouvoir analyser et comprendre le monde* ». (citée par S. Anselmi 2014 :11)

Nous terminons par les paroles de J- G. Tamine (2012 :26) : « *Mieux s'exprimer, mieux réfléchir, mieux apprécier, tel est en définitive les triples intérêts de la grammaire* ».

4. Les types de grammaire

Les types de grammaire varient selon les opinions de différents auteurs. Pour H. Besse et R. Porquier (1991 :181) ils nous proposent trois types qui sont : la grammaire descriptive, la grammaire pédagogique et la grammaire d'apprentissage. Alors que les trois autres Boyer, Butzbach et Pendaux (1990 :211) ajoutent à celles qui sont déjà citées la grammaire d'enseignement. Tandis que M. Elkhatab (2008) Maître de conférence. Université Al. Albayt. Jordanie, nous évoque une grammaire linguistique et une grammaire pédagogique. Cette dernière comporte trois types : grammaire d'apprentissage, grammaire d'enseignement et grammaire de référence.

4.1 La grammaire descriptive (linguistique)

Pour le dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde (2003 :117) la grammaire descriptive est définie comme suit : «*Une théorie sur le fonctionnement de la langue*».

La grammaire linguistique est exhaustive contrairement à la grammaire pédagogique qui est le plus souvent sélective en fonction des besoins de l'apprenant. Elle est une description plus «*scientifique*» de la grammaire, une explication plus profonde, qui n'est pas nécessairement ce dont on a besoin dans l'enseignement didactique d'une langue, si le but est de parler et d'écrire la langue

Elle vise d'abord et avant tout à décrire, et donc à expliquer la connaissance grammaticale sans tenir compte du contexte réel d'emploi de la langue.

4.2 La grammaire pédagogique

Selon le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :117) ,la grammaire pédagogique est: « *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue l'art de parler et d'écrire correctement* ».

Selon M. ElKhatib (2008 :4) la grammaire pédagogique s'intéresse à toute description des règles grammaticales qui permettent à l'apprenant à connaître une langue et qui aide l'enseignant à expliquer le fonctionnement des règles d'emploi et d'usage de la langue enseignée. Donc, la grammaire pédagogique représente une concrétisation de la pratique, par les pédagogues et les didacticiens, de la compétence grammaticale en se basant sur la grammaire linguistique. Il s'agit alors d'un programme grammatical destiné à l'enseignant (grammaire d'enseignement) ou d'un ouvrage de référence ou manuel (grammaire d'apprentissage) s'adressé d'abord et avant tout à l'apprenant.

4.3 La grammaire d'apprentissage

H.Besse et R. Porquier (1991 :13) la conçoivent comme : «*Un phénomène proprement humain encore mal connu*». Ils la nomment aussi comme « *grammaire intériorisée* ». Elle est par conséquent l'ensemble des connaissances que l'apprenant affronte en classe de langue, également à sa langue maternelle et aussi à d'autres langues répandues dans son milieu.

Alors que M. El Khatib (2008) dit que La grammaire d'apprentissage est comme l'ensemble des livres et manuels destinés aux apprenants pour apprendre la grammaire.

4.4 La grammaire d'enseignement

À ces trois types H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendaux (1990 :214) postulent nécessaire d'ajouter un autre type qu'ils qualifient de grammaire d'enseignement, « *pour mieux appréhender la pratique pédagogique*».

La grammaire d'enseignement, comme son nom l'indique c'est une grammaire choisie pour être utilisée dans l'enseignement d'une langue étrangère ; elle peut apparaître sous deux formes : soit un guide pour l'enseignant soit par un programme institutionnel.

4.5 La grammaire de référence

La grammaire de référence est un alliage de la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique. Elle est une œuvre de base pour présenter et expliquer la grammaire.

Ces quatre types de grammaire (plus grammaire de référence) qui se trouvent, à des degrés divers, être à l'œuvre en classe de langue permettent d'une part de tenir compte du décalage nécessaire entre les théories linguistiques et les descriptions grammaticales qui sont proposées à l'apprenant, et de l'autre d'intégrer le rôle des pratiques pédagogiques et d'autres facteurs (langue maternelle et autres langues connues : conscience langagière de l'apprenant) que l'enseignant ne peut maîtriser, mais dont on observe les effets en classe de langue.

En conclusion et après cette large définition donnée par les grammairiens, linguistes et dictionnaristes qui essaient d'éclaircir l'étymologie et le sens de ce mot « grammaire » afin de bien comprendre le rôle et la place de cette dernière, comme a dit M. Chapelan Journaliste et romancier français : « *Les écrivains doivent connaître la grammaire comme les escrocs le code* ». Nous avons ajouté un bref parcours historique pour connaître l'évolution de cette discipline à travers le temps et pour savoir sa progression et ses modifications qu'elle a subies. Encore nous avons montré l'utilité de la

grammaire dans n'importe quelle langue soit à l'écrit ou à l'oral comme a cité A. Rivarol écrivain , essayiste et publiciste français : « *La grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue ; mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau* ». Une grande variété de types a touché la grammaire mais ces derniers diffèrent d'un point de vue d'un auteur à un autre c'est pourquoi nous avons essayé de rassembler les avis qui consolident notre recherche afin de bien expliquer le rôle de chaque type dans l'enseignement de la grammaire.

CHAPITRE II

LA GRAMMAIRE ET SON ENSEIGNEMENT

« Savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatismes ».

Christian Puren

Notre recherche propose en premier lieu d'étudier les méthodes utilisées pour le traitement de la grammaire en classe de langue étrangère qui sont enseignées par paire en fonction aussi d'opposition de sens qui existe en quelque sorte entre elles. Nous avons choisi celles qui ont un lien enrichissant avec notre recherche : déductive/inductive, contextuelle/décontextuelle et implicite/explicite, ses deux dernières visent notre objectif principal. Ensuite nous devons jeter un coup d'œil sur l'évolution de l'enseignement /apprentissage de la grammaire dans quelques méthodologies marquantes : traditionnelle, directe, audio-orale, structuraux globale audio-visuelle, communicative et l'approche par compétence. Encore nous parlerons du système éducatif algérien et de la place qu'il a accordée à la grammaire au secondaire. Enfin nous présenterons les étapes d'une leçon de grammaire afin d'aboutir avec les différents types des erreurs grammaticales.

1. Traitement de la grammaire en classe de langue

1.1 La grammaire inductive et déductive

La grammaire déductive qualifie un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples, autrement dit du général au particulier. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une règle pour guider sa production. A titre d'exemple donner une règle comme le pluriel en « S » et demander aux apprenants de mettre au pluriel les mots soulignés dans l'activité proposée.

Tandis que la grammaire inductive nous révèle un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, c'est-à-dire une progression du particulier au général, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

1.2 la grammaire contextuelle et décontextuelle

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, et non dans des exercices artificiels composés de phrases isolées. La situation de communication est l'ensemble des paramètres qui influe sur les contenus selon certains modes, comme l'indique K.Tanriverdiva dans ce passage :

- Canal: lettre papier, courrier électronique, téléphone, discussion en face à face
 - Statut respectif, personnalité, état d'esprit des interlocuteurs, lieu, moment.
- La situation d'enseignement/apprentissage est l'ensemble des paramètres qui influent sur le processus d'enseignement apprentissage.
- Format, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants;
 - Degré de motivation et maturité des apprenants ;
 - Conditions matérielles, contexte social et institutionnel, etc. (2002 :43)

Alors que la grammaire décontextualisé est l'enseignement de la grammaire hors de son contexte, indépendamment de la situation de communication comme dans des exercices artificiels composés de phrases isolées.

1.3 la grammaire implicite et explicite

Selon R.Galisson et D.Coste » (1976 :206) dans le dictionnaire de didactique des langues, la grammaire explicite « *est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves* ».

Nous pouvons dire que c'est un enseignement de la grammaire qui est transmis par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/ apprentissage, méthodique, d'une description particulière d'un point grammatical de la langue étrangère que les enseignants doivent décrire d'une manière explicite aux enseignés qui peuvent faire recours au modèle métalinguistique déjà présenté.

L'objectif de la grammaire explicite n'est pas de donner en premier lieu un savoir métalinguistique aux apprenants pour leur permettre de produire ou de corriger leurs productions mais seulement de prendre en considération « des perceptions métalinguistiques » de la langue cible d'une façon plus ou moins consciente.

J-P.Cuq et I. Gruca (2008 :387) disent que : « *l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation* ».

Cependant , l'objectif de la grammaire implicite vise « la maîtrise d'un fonctionnement grammatical » en refusant le recours aux règles et au métalangage comme l'ont dit R.Galisson et D.Coste :

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 ou moins systématique d'énoncés et de formes.(1976 :254)

Encore H.Besse , R.Porquier (1984 :86) donnent leur avis à propos de ce point ,ils « *Considèrent que la grammaire implicite est un 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* ». Donc l'objectif de l'enseignement implicite est d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique car les pédagogues visent un enseignement de la grammaire développant la compétence communicative.

La différence entre l'implicite et l'explicite résiderait alors, selon M.Candelier (1975 : 372), dans le fait que pour la première : « *la règle apparait forcément au niveau de la conscience* » des apprenants, alors que pour la seconde, « *on ne peut avoir de certitude à ce sujet* », puisque la prise de conscience n'est pas manifestée. (cité par H.Besse 1991 :86)

2. l'enseignement /apprentissage de la grammaire à travers les méthodes

En didactique des langues, les grammaires ont des plans différents qui varient selon leur type comme le plan descriptif pour la grammaire traditionnelle, un schéma en forme d'arbre pour la générative, etc. J-P Robert le précise comme suit :

Les grammaires qui intéressent plus particulièrement la didactique des langues sont sur le plan descriptif, la grammaire traditionnelle, sur le plan fonctionnel, les grammaires structurales (avec ses exercices de manipulation appelés exercices structuraux), générative (avec son schéma en forme d' "arbre", qui représente la structure de la phrase), notionnelle (avec sa description de la langue en actes de parole) et textuelle (avec son point de vue sur le fonctionnement des textes). (2008 :100).

2.1 la méthode traditionnelle : L'apogée de la grammaire, reine de cette méthode

Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré durant des siècles, elle a dominé l'enseignement /apprentissage des langues vivantes depuis la fin du 16^{ème} siècle jusqu'au 17^{ème} siècle. Mais elle a connu son plein épanouissement au 19^{ème} siècle et a continué à être utilisée durant une bonne partie du 20^{ème} siècle. C.Puren (2012 :21) a dit qu'au XVII^e siècle elle a été appelée grammaire –traduction ou bien lecture-traduction. Déjà au XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et de mémorisation de phrase. Telle étaient la technique d'apprentissage de la langue. Selon C. Puren (1988 :78) : « *L'entrée en didactique se faisait par la grammaire qui détenait une place prépondérante* ». Et il ajoute à propos de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle, en disant « *l'accent est mis constamment sur un enseignement simplifié, gradué et pratique* ».

C'est pourquoi, S. Anselmi (2014 :13) note que la grammaire était enseignée de façon formelle par une démarche pédagogique explicite impliquant une pensée déductive de la part de l'élève. C'est-à-dire que le maître enseigne d'abord la règle puis l'élève applique cette règle aux exemples. Les supports de référence étaient les « *phrases isolées et fabriquées* ». La tâche de l'élève se limitait à la compréhension et à la traduction. L'objectif de l'enseignement était d'enseigner la grammaire et non la langue. La tâche de l'élève se limitait à la compréhension et à la traduction. L'objectif de l'enseignement était d'enseigner la grammaire et non la langue.

Dans la méthode traditionnelle, l'enseignant représente l'autorité institutionnelle, c'est lui qui détient le savoir, c'est lui l'organisateur et le distributeur des tâches, aussi le vérificateur de leur réalisation. Quand à l'apprenant, il est passif, un simple observateur, c'est l'exécuteur des activités imposées par le maître.

Selon H. Besse (1985 :52) cette méthodologie ne peut pas être considérée comme efficace puisque « *la compétence grammaticale reste limitée et que les phrases proposés sont artificielles* ». (cité par L. Belkhodja 2012 :7)

2. 2 la méthode directe

Depuis 1870 une polémique a opposé les traditionalistes aux partisans de la réforme de la méthode directe qui désiraient s'ouvrir vers le monde. C'est pourquoi des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthode directe dans l'enseignement, ce que C. Puren (1988 :44) nomme « *le coup d'Etat pédagogique de 1902* » et il nous confie encore que « *la méthodologie directe est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ». Dans cette méthode dont l'objectif principal est d'enseigner aux apprenants de « *penser directement dans la langue cible* », ils accordent une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Comme l'indiquent C. Germain et H. Séguin :

Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales. (1998: 19).

La grammaire devenait simplifiée et graduée, elle adopte une démarche inductive et implicite. La présentation des règles de grammaire se faisait encore à partir d'exemples sans passer par la langue maternelle. Même l'explication était attribuée directement dans

la langue cible. Alors la traduction, l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage par cœur des règles grammaticales sont déconseillés. Il n'utilise que la langue étrangère à l'aide de gestes, de mimiques, de dessins, d'images et de choses. L'interaction entre maître-apprenant se fait à travers les mouvements corporels, la gestualité, la mimique, l'ouïe, la vue, ... c'est pourquoi le maître doit s'engager « corps et âme » dans ses échanges afin d'introduire l'apprenant à utiliser et réutiliser de nouveaux acquis.

2.3 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale s'est inspirée du contexte militaire (deuxième guerre mondiale), elle a comme objectif de faciliter la communication des soldats de langues différentes dans un temps limité. Elle n'a duré que deux ans mais elle a suscité un intérêt dans l'enseignement scolaire par la priorité accordée à l'oral, l'usage exclusif de la langue cible en classe et par la répétition (mémorisation), un moyen d'apprentissage efficace. Comme l'a considéré N. Özçelik :

L'oral et les structures grammaticales de la langue courante sont donc les sujets privilégiés de cette méthode où, comme l'indique Roulet « la grammaire ne consiste plus, comme dans les grammaires traditionnelles, en un ensemble de règles, mais en une liste de structures » (1972: 35). Les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c'est-à-dire, des exercices d'automatisation. (2012)

D'après C.Germain et H.Séguin (1998: 27) l'apprentissage de la grammaire suit une démarche inductive ; l'essentiel c'est : « *la perception de ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux. L'analyse, chère aux tenants de la méthode grammaire-traduction, fait place à l'analogie* ». Donc MAO ne s'intéresse ni à l'analyse ni à la réflexion sur la langue à apprendre. Pour prévenir les interférences linguistiques, une approche contrastive est mise en jeu car les erreurs observées chez les apprenants peuvent naître des différences entre langue source et langue cible.

La relation enseignant-apprenant se développe par rapport aux méthodes précédentes puisqu'il existe un échange entre les deux acteurs mais cette interaction est toujours guidée par le professeur.

2.4 La méthode audio-visuelle

Vers les années 1950, la méthode structuro-globale audio-visuelle est née en France, elle intègre l'image et le son dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : le magnétophone pour l'audio associé au projecteur pour le visuel. Aussi son fondateur P. Gubérina(1974) désigne comme objectif principal de la méthode celui de : *« développer chez l'apprenant une compétence de communication à partir d'une situation présentée au moyen d'un support audio-visuel. »* (cité par Z.Nadir 2013 :16)

Dans les méthodes SGAV, on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans lui donner aucune description grammaticale. Il s'agit d'un enseignement de la grammaire implicite et inductive comme l'ont signalé C. Germain, H. Séguin :

Fondée, non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales (comme c'est le cas dans la méthode audio-orale américaine), mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. (1998: 25).

La méthode Structuro Globale Audio-visuelle (SGAV) donne plus d'importance au travail sur la syntaxe par rapport à celui de la morphologie.

Dans cette méthode, nous omettons la progression grammaticale parce que la maîtrise des formes linguistiques n'est pas importante mais c'est le vouloir et le pouvoir communicatif de l'apprenant. P. Rivenc (1981: 340) indique que : *« Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire: le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation »*. En fait, tout enseignement de la grammaire représente un jeu sur l'intuition et la répétition.

C'est toujours le professeur qui s'engage de la préparation des cours, il est à coté de ses apprenants il les guide et les oriente. Mais l'apprenant est toujours actif par son écoute, sa répétition, sa compréhension et sa mémorisation. Nous pouvons dire que l'apprenant est semi autonome.

2.5 La méthode communicative

L'approche communicative s'est développée après une prise de conscience en Europe qui avait des manques linguistiques nécessaires aux transactions et au déplacement des personnes. Ses principes fondamentaux sont :

- Enseigner une compétence de communication en traitant ses différents constituants.
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale.
- Appréhender le discours dans sa globalité et privilégier le sens.

Selon S. Moirand (1979 :23-37) la compétence de communication peut être abordée par quatre composantes :

- La composante linguistique : c'est-à-dire, la connaissance des divers systèmes de règles ; aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de réaliser des messages .Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.
- La composante discursive : c'est-à-dire, la connaissance est l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.
- La composante référentielle : qui concerne de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.
- La composante socioculturelle : qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de la communication et d'interaction. S. Anselmi détermine la nature de la grammaire adoptée dans cette approche d'être une grammaire inductive, implicite et influencée par la grammaire générative de Chomsky :

Le mérite de cette approche était d'enseigner la grammaire en contexte. La grammaire générative- transformationnelle de Chomsky était à son apogée. Chaque point de la langue cible devait être étudié à partir de textes ou d'énoncés qui présentaient une énonciation, une visée communicative, donc des choix lexicaux et syntaxiques. La démarche pédagogique adoptée était la grammaire inductive ou implicite. (2014 :15)

Dans le manuel de ses méthodes, nous trouvons les éléments de description grammaticale nécessaires à la pratique linguistique sollicitée dans les activités de production communicative et les exercices grammaticaux sont rejetés en fin de manuel. Ils sont souvent destinés selon les besoins de chaque apprenant, qui peut recourir à la langue

maternelle selon l'objectif travaillé. L'apprentissage de la grammaire se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir. L'erreur n'est pas considérée comme un outil d'apprentissage. Comme le soulignent Puren, Bertocchini et Costanzo (1998: 145) : « *l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message* ».(cité par N. Özçelik 2012)

Dans cette approche, la centration sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui devient un simple animateur et orienteur des interactions entre les apprenants en leur présentant des situations de communication et des moyens linguistiques dont ils ont besoin.

2.6 L'approche par compétence

L'approche par compétence s'est imposée en premier lieu dans le monde anglo-saxon ensuite elle s'est répandue en Europe. Cette approche est influencée par les deux courants qui sont : le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans une perspective méthodologique l'approche par compétences favorise que l'on développe chez les apprenants la possibilité de mobiliser un ensemble « intégrer » des ressources cognitives, capacités , informations...pour résoudre une situation complexe .

Regardons les réflexions de Xavier Roegiers (Xavier Roegiers professeur à l'université de Louvain-la- Neuve (Belgique), Expert UNESCO) qui sont issues d'une approche empirique qui est liée à l'observation de plusieurs (quarantaine) systèmes éducatifs dont il a côtoyés durant une vingtaine d'années. Selon Xavier l'approche par compétence comprend trois convergences qui ne sont contestées par personne. D'abord les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoirs faire .Il y a d'autres contenus que l'évolution de la société impose à aborder à l'école. Ensuite il ajoute en disant que l'élève est l'acteur principal en classe ce n'est plus l'enseignant mais c'est l'apprenant qui est au centre de son apprentissage. Enfin le savoir agir en situation est valorisé ; nous reconnaissons que l'école ne peut plus se passer de mettre les situations complexes au centre des apprentissages. Maintenant nous allons aborder les divergences qui sont basées sur quelques paramètres. Ces derniers sont compris de manières différentes par les systèmes éducatifs, ils sont au nombre de trois : les profils de sortie, les processus d'enseignement et les contenus. Le profil de sortie détermine ce sur quoi l'élève est évalué, il traduit des finalités différentes. Il existe trois types de profil de sortie que nous pouvons évoquer :

- Profil général : (traditionnellement le plus connu) ce profil est pour acquérir un certain nombre de connaissances et d'éléments de culture pour pouvoir la développer.
- Profil sous forme de standards : ce sont des listes de savoir faire que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque cycle. Il est fort développé dans le monde anglo-saxon. Cette approche par les standards est très opérationnelle et prend compte de la dimension d'employabilité qui a dynamisé le système éducatif.
- Profil de sortie en termes de famille de situation : c'est que l'apprenant peut faire face à des situations complexes de la vie quotidienne, professionnelle ou lié à la poursuite de la scolarité (aux études) donc on parle de la pédagogie de l'intégration. C'est une pédagogie qui ne rejette pas les approches précédentes, elle encourage à s'orienter vers les processus d'enseignement /apprentissage qui relève d'avantage du paradigme de l'apprentissage. Cependant la grammaire est enseignée selon la nécessité langagière de l'apprenant. Celui-ci découvre la notion cherchée qui est incluse dans un texte. Donc nous pouvons dire que la grammaire est mise au service de la compréhension du texte et c'est pourquoi nous parlons d'une grammaire de sens. Elle s'intéresse plus à la grammaire du texte (temps des verbes, articulateurs) et à la grammaire du discours (indices d'énonciation). Alors les points de langue sont choisis par l'enseignant selon la demande de ses apprenants.

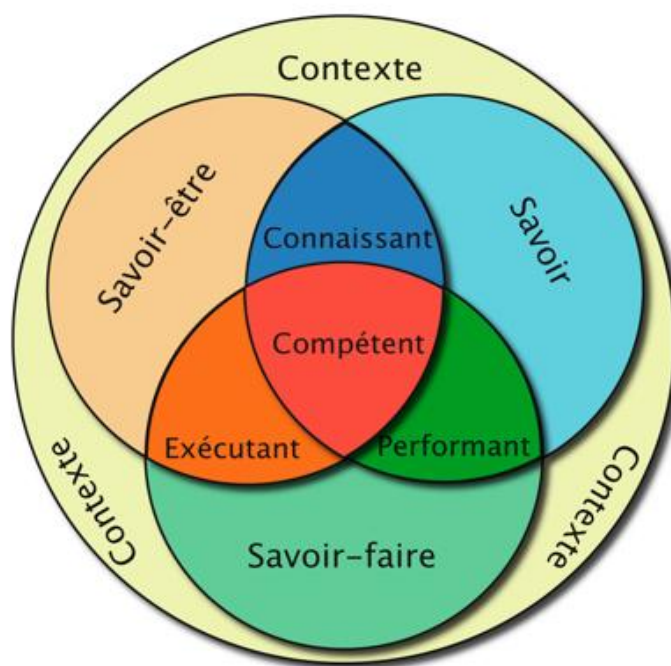


Schéma n° 1 : l'approche par compétences de Tarek Ghazal vu le 18/2/2018 à 22h.

LES QUATRE PROCEDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GRAMMATICAL

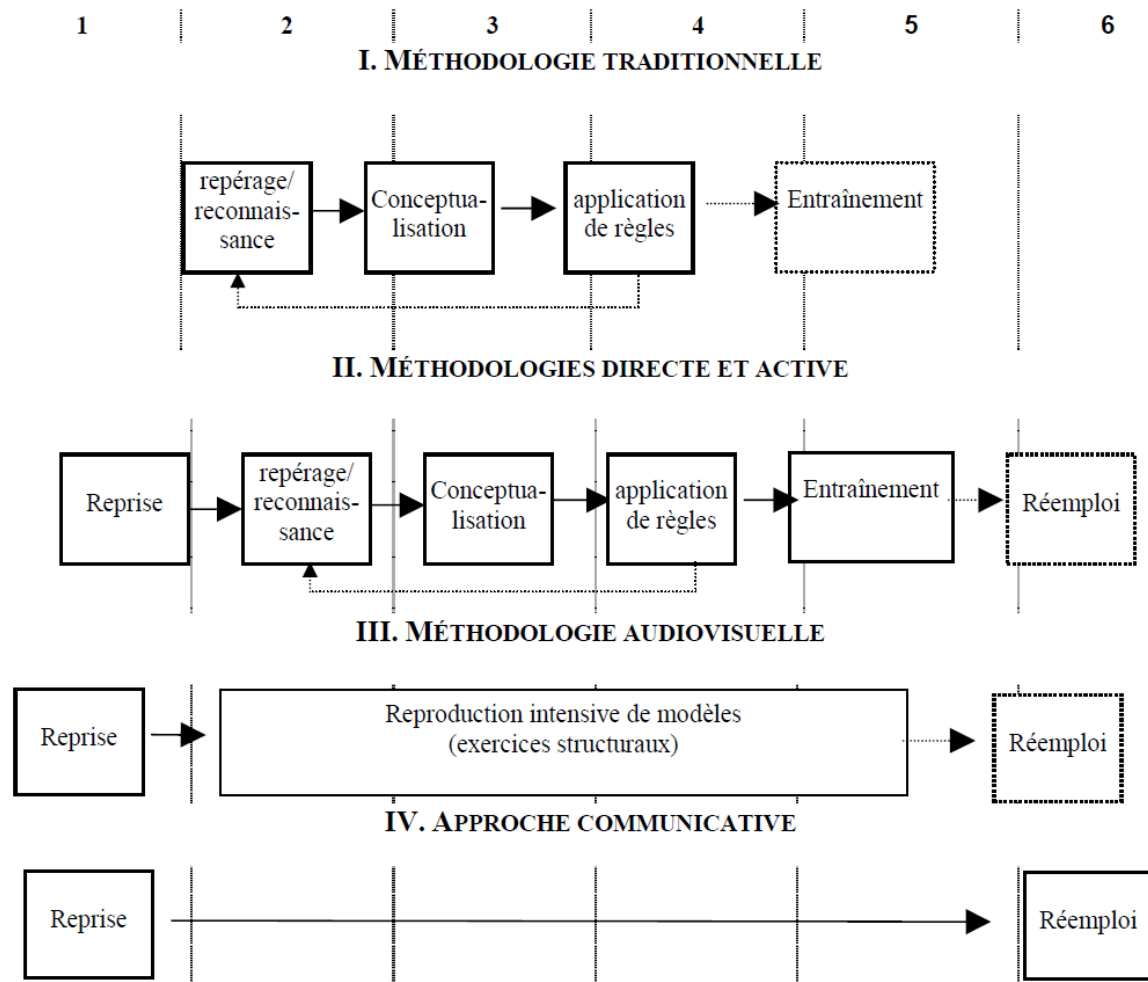


Schéma n°2 : la didactique des langues –cultures comme domaine de recherche de Christian Puren

En conclusion, nous constatons que l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues à travers le temps était limitée aux changements sociaux et scientifiques. Pendant les années 50-60 c'est la linguistique appliquée qui domine dans le domaine de la didactique. Mais vers les années 70-80 , la réflexion didactique s'oriente vers les objectifs .Tandis qu'à partir des années 90, la didactique s'intéresse beaucoup plus aux situations de communication et à l'approche par compétences.

Ces compétences ne se développeront que si la réforme curriculaire s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants.

3. la grammaire dans le système éducatif algérien

Après l'indépendance, la langue arabe qui fut imposée comme langue officielle par les autorités algériennes prend la place de la langue française qui est devenue une langue étrangère. L'introduction de l'Arabe dans le système éducatif algérien fut enseigné progressivement. En 1967 le français devient obligatoire à partir de la 3^{ème} année primaire sous l'ordre de M. le Ministre de l'éducation El Ibrahim Ahmed Taleb. À partir de 1976 l'arabisation commence à conquérir tous les cycles de l'enseignement. La réforme de 2003/2004 vise une éducation tournée vers le progrès et le développement et garantit aux apprenants un enseignement efficace et durable en lui assurant une formation scientifique et technique utilisable dans la vie scolaire, sociale et professionnelle.

Après ce bref aperçu historique du système éducatif algérien, nous passons à l'objectif de notre mémoire qui est l'enseignement /apprentissage de la grammaire dans le secondaire algérien.

L'enseignement de la grammaire a subi une évolution à travers le temps comme les méthodes qui naissent, se développent et meurent, pour donner naissance à d'autres méthodes. Dès l'indépendance de notre pays, la grammaire était enseignée d'une manière restreinte, juste des activités d'analyse lexicale. Vers les années 1974, l'enseignement du français langue étrangère voit de nouvelles orientations qui visent le développement d'une compétence syntaxique et lexicale.

l'enseignement/apprentissage de la grammaire se limite, dès l'indépendance du pays et jusqu'au début des années 1970, à des activités d'analyse lexicale. Les nouvelles orientations de 1974, consacrant le français langue étrangère, se tracent comme objectif linguistique « l'instauration d'une compétence syntaxique et lexicale, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser l'ensemble des règles grammaticales dont l'application engendre toutes les séquences grammaticalement correctes du français et elles seules. ElHabiti (2009 :56)

À partir de 1981, la fixation d'un objectif final dans le cursus secondaire est l'emploi d'un outil linguistique correct, précis et souple par l'élève. la théorie fonctionnelle d'André Martinet se réfère la morphosyntaxe

Dès 1981, l'enseignement du FLE au niveau du cursus secondaire se fixe pour objectif final, la dotation de l'élève d'un outil linguistique correct sur le plan syntaxique, précis et souple sur le plan lexical. La morphosyntaxe s'appuie sur la théorie fonctionnelle d'André Martinet qui consiste, au niveau phrastique, d'aller du plus simple (monèmes fonctionnels prépositionnels), pour aboutir à la phrase complexe (conjonctions / locutions conjonctives). ElHabiti (2009 :56)

Entre 1991/ 1992, les enseignants de l'enseignement secondaire consacrent 10 à 15 mn à la « révision des structures fondamentales » avant de commencer la nouvelle leçon. Cette démarche fait appel à la méthode traditionnelle malgré l'incitation à un apprentissage interactif.

À partir des années 1991/1992, les nouvelles orientations stipulent aux enseignants de consacrer durant tout le cursus secondaire et à chaque séance, une séquence de 10 mn à 1/4 d'heure, à la révision des structures fondamentales (conjugaison, morphologie nominale, phonétique), et ce avant même de procéder à l'étude d'un point de langue. Ceci dénote du fait que malgré la substitution à un enseignement dirigiste, un apprentissage interactif, le recours à une démarche ponctuelle de type traditionnel n'est pas à exclure. R.ElHabitri (2009 :56)

Le renforcement de l'enseignement interactif par de nouvelles notions dans les directives de 1993 exige selon R. Elhabitri (2009 :56) : « *une grammaire sémantique au plan micro structurel et sur une grammaire du texte* ».

Vers les années 1995/1996 les programmes étaient orientés vers le français comme un instrument de la formation professionnelle. Aussi l'enseignant est devant une liste « *non exhaustive* » d'activités et notions grammaticales où il est libre de choisir celles qui conviennent au niveau de ses élèves.

L'objectif de la réforme de 2005, était l'amélioration des programmes d'enseignement, en mettant l'accent sur l'intégration des savoirs et la centration sur l'apprenant. Pour la grammaire, elle est au service de la compréhension du texte et de la signification du discours. Même si l'apprentissage se fait par le biais de la grammaire de la phrase mais cette phrase est à l'intérieur du discours.

En conclusion nous pouvons dire, à cause de la colonisation que le français occupe une place dans la société algérienne et dans l'enseignement comme langue étrangère dans les trois paliers : primaire, moyen et secondaire sans oublier l'enseignement universitaire. Comme nous l'avons dit au début ces réformes sont faites pour améliorer l'enseignement et faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

4. les étapes d'une leçon de grammaire

4.1- la leçon selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)

L'application du **CECR** en classe obéit à la démarche suivante :

- L'apprenant travaille avec un langage authentique.
- Il assure la responsabilité de son propre apprentissage en regardant les documents authentiques pour en faire l'analyse.

L'élaboration du cours de grammaire en classe suit cinq étapes :

Etape 1 :

L'élaboration d'une unité didactique. Séquence pédagogique- écouter ou lire un document authentique.

L'apprenant commence toujours par observer un document déclencheur authentique. Il n'apprend plus de grammaire hors contexte

Etape 2 :

L'apprenant pose des questions tout en regardant le document déclencheur et essaye de comprendre. Cela peut se faire avec l'aide du professeur. Le document doit être cohérent et réel. Grâce à cela l'apprenant devient plus autonome, il crée son propre sens.

Etape 3 :

C'est l'apprenant qui développe les consignes concernant les structures langagières (lexique et grammaire). Il crée ses propres consignes ou règles. Cela aussi peut se faire avec l'aide de l'enseignant.

Etape 4 : Etape de la systématisation

Avec le cadre, ceci se fait non seulement à l'écrit, mais beaucoup plus souvent à l'oral. L'apprenant essaye de créer des automatismes langagiers en pratiquant les structures apprises.

Etape 5 : La production de la tâche

L'apprenant doit produire quelque chose. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exige plus d'activités langagières.

- Elles peuvent être créatives (l'écriture créative)
- Fondées sur des habilités (le bricolage)
- De résolution de problèmes (puzzles- mots croisés), d'échanges courants mais aussi la participation à une discussion, l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la présentation d'un exposé, un projet. (Belkhodja Lynda, 2012 :16)

4.2 La leçon dans notre système éducatif

Selon les programmes officiels de la langue française (juin 2011) les étapes de la démarche pédagogique préconisée dans nos classes sont :

a - Moment de révision (Evaluer les pré-acquis).

Un rappel est prévu au début de chaque leçon. Il permet de réviser une notion vue précédemment.

b - Moment d'observation (Découvrir le point de langue)

Après avoir lu le texte, les élèves sont d'abord placés en situation d'observation.

Guidé par des questions ciblées de l'enseignant, on peut ainsi dégager le corpus (microsystème) à étudier.

c - Moment d'analyse

Dans le cadre d'une démarche inductive, l'élève apprend à nommer et classer en : noms, verbes, pronoms, etc. Puisque le métalangage est développé au cours des leçons.

C'est à l'aide d'exemples et de contre exemples que l'enseignant fera peu à peu dégager la règle à partir des interactions avec les élèves.

C'est dans des exercices variés à réaliser à l'oral et / ou à l'écrit que se fera la généralisation de la règle dégagée pour s'approprier le fait de langue.

Une fois le fait de langue mis en évidence et la règle dégagée, la notion est résumée dans un encadré de couleur. Les élèves doivent en mémoriser le contenu.

d - Application

Un ou deux courts exercices à faire réaliser individuellement ou collectivement à l'oral et/ou à l'écrit pour asseoir la notion.

e - Réinvestissement et évaluation par le biais d'activités variées

On invite les apprenants à réinvestir les savoirs mis en place. Ceci sera réalisé dans des activités variées.

La sélection des exercices à faire réaliser par les élèves individuellement ou collectivement, est laissée à l'appréciation de l'enseignant(e).

5. La typologie des erreurs grammaticales

L'erreur est une partie intégrante du processus enseignement/ apprentissage. Elle ne doit pas être une sanction mais une demande d'aide donc elle doit être connotée positivement. C'est grâce à elle que nous pouvons analyser et rectifier les lacunes. L'erreur est un indice d'apprentissage et signes de besoin. Elle dévoile le manque avec précision chez nos apprenants. Alors il faut la décortiquer pour pouvoir la remédier c'est pourquoi une identification des erreurs est demandée.

À partir de l'erreur, l'enseignant comprendra comment l'apprenant résonne et réfléchit. Selon H. Besse et R. Porquier (1991 :179): « *mieux nous comprendrons comment les étudiants apprennent, mieux nous enseignons* ».

Pour les types, plusieurs auteurs en parlent mais nous allons choisir ceux donnés par J-P Astolfi (1997 : 65-76) qui considère huit types d'erreurs :

5.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes

Les consignes sont mal comprises parce que les apprenants trouvent des difficultés à comprendre les termes employés pour un questionnement comme, expliquer, analyser, relever , etc. Aussi même le vocabulaire employé peut poser problème surtout lorsqu'il est nouveau ou bien quand il n'est pas beaucoup employé. Encore les apprenants peuvent trouver des problèmes de compréhension des consignes lorsque les questions ne sont pas posées directement ou devant deux questions l'une incluse dans l'autre.

5. 2 Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

Les erreurs peuvent survenir des habitudes scolaires qui diffèrent d'un enseignant à un autre. En plus, elles peuvent provenir du mauvais décodage des règles implicites de la situation.

5. 3 Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves

Bachelard « L'esprit ne peut se former qu'en se reformant »

Nous commettons des erreurs lorsque nous réfléchissons avec les acquis que nous possédons déjà, mais ses moyens peuvent être incorrects ou non appropriés.

5. 4 Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles

Certaines opérations se construisent à long terme en passant par des étapes que l'apprenant ignore et qui demandent un effort d'abstraction beaucoup plus important.

5.5 Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves

Les apprenants choisissent des stratégies et des démarches qui ne sont pas convenables, des fois elles sont plus longues où le risque des erreurs.

5.6 Erreurs dues à une surcharge cognitive

La mémoire est au cœur même des apprentissages .Mais parfois elle est incapable de répondre car elle ne possède pas toutes les informations. Elle se concentre sur une seule information malgré l'existence d'autres.

5.7 Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline

Les apprenants ne savent pas réinvestir les connaissances d'une discipline A en discipline B par exemple le carré est une figure géométrique qui a quatre cotés égaux en math .Mais s'ils trouvent le mot carré dans un texte littéraire peut être ils ne vont pas le comprendre.

5. 8 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu

La complexité du sens et des démarches de travail peuvent être à l'origine des erreurs dans nos classes et même plus, jusqu'à le rejet total et le mépris de la discipline.

Alors pour résoudre les problèmes, l'enseignant donnera la priorité aux élèves de chercher et de corriger leurs erreurs car lorsque l'apprenant identifie lui-même son erreur, cette dernière ne se répètera pas. Sinon une intervention de l'enseignant sera indispensable.

En définitive, nous constatons plusieurs façons de traiter la grammaire mais nous avons étudié celles qui répondent à notre travail, nous les avons expliquées car nous aurons besoin lors de l'analyse des principales méthodes d'enseignement.

Nous avons analysé aussi la méthode d'enseignement de la grammaire à travers les méthodologies et approches au fil de temps et aussi dans le système éducatif algérien spécialement au secondaire. Pour achever notre recherche par les étapes d'une leçon de grammaire par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et par le programme officiel de langue française de notre système éducatif. Sans oublier de parler de l'erreur grammaticale et ses différents types selon Astolfi dans le but de la détecter et de la corriger pour améliorer le niveau des apprenants.

CHAPITRE III

LE DEROULEMENT, L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DE L EXPERIMENTATION

« L'enseignant est lui-même une grammaire pédagogique et sa propre connaissance explicite et implicite de la langue étrangère, ainsi que la façon dont il investit dans ses pratiques d'enseignement, constituent une composante de la grammaire pédagogique (...) »

Corder Spitt

Après la visite du lycée et les négociations avec le personnel de l'administration qui était accueillant ainsi que la connaissance de toutes les circonstances de travail, nous avons choisi une classe de première année science expérimentale composée de trente deux élèves âgés de 15 à 16 ans, d'un niveau social moyen.

Le cursus scolaire suivi par ses apprenants en français est de trois ans à l'école primaire et quatre années au cycle moyen avec un horaire de cinq heures par semaine. Au lycée, toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe. Quant à la langue française, avec trois heures par semaine elle n'est utilisée ni dans la communication entre les membres d'une même famille ni au sein de la société. C'est pourquoi nos apprenants trouvent beaucoup de difficultés à comprendre et apprendre le français car le milieu ne les incite pas.

Notre recherche s'est déroulée au lycée 8 Mai 1945 au chef lieu de la wilaya d'Eloued dans un environnement agréable.

Selon Belkhodja (2012 :53) L'enseignement de la grammaire au secondaire n'est pas enseigné comme avant c'est-à-dire bourré l'élève par un ensemble de règles qui doit les apprendre et les pratiquer convenablement. Ses règles grammaticales qui n'ont pratiquement pas de relation avec le type de texte étudié. La grammaire, ne constitue pas un objectif en soi (enseigner la grammaire pour la grammaire), mais elle est mise au service de la compréhension du texte. Ainsi, on est plutôt dans une grammaire du sens.

À propos de la syntaxe, disons que son statut a été reconsidéré au niveau du secondaire. Les dossiers ne reprennent pas l'étude de tel ou tel point de la langue de façon exhaustive. La partie de la notion utile pour l'objectif de l'expression visé sera étudiée, en contexte; ainsi la syntaxe se retrouve-t-elle subordonnée à des fins de communication et non l'inverse . (Livre du professeur 1ère AS. 2005 : 5)

1. Description des outils méthodologiques (groupes, test, activités, leçons)

Dans la recherche scientifique, il est important de choisir la méthode convenable. L'expérimentation qui est l'outil de notre recherche est une technique d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée d'une façon directive qui permet un prélèvement quantitatif et qualitatif en vue d'expliquer. Elle doit être menée avec une rigueur méthodologique. Ses éléments sont le pré-test, l'expérience avec ses variables, le post test, le groupe témoin et le groupe expérimental. Les résultats seront analysés et interprétés par la suite.

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.

1.1 Présentation des groupes

Après avoir fait le pré-test pour l'ensemble de la classe nous avons divisé la classe en deux : l'un, groupe expérimental et l'autre témoin, de seize apprenants chacun. Le groupe témoin à qui nous avons présenté la leçon d'une manière explicite.

1.2 Conception du test

Selon J- P. Cuq (2003 : 236) le test sert à diagnostiquer des savoirs des apprenants, ainsi nous pouvons évaluer le niveau de chacun.

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

1.3 Description des activités utilisées dans le pré-test

Le pré-test est proposé à l'ensemble de la classe au nombre de trente deux apprenants dans le but de diagnostiquer leurs pré- requis sur les pronoms personnels. Ce test s'est déroulé le 24 janvier 2018 de 10h à 11h et comprend une activité en deux parties :

La première est de relever tous les pronoms personnels du texte proposé, puis, de les classer selon qu'il soit sujet ou complément. Le prétest a duré trente minutes. (cf. **Annexe1**)

1.4 Déroulement de la leçon

1.4.1 Groupe témoin et la leçon présentée implicitement

Nous avons commencé avec le groupe témoin qui a assisté à une leçon de grammaire implicite. Au prime à bord, le professeur leur a présenté un texte à lire et à répondre à ses questions de compréhension. Ensuite il leur a demandé de relever les pronoms personnels et de les classer selon leur fonction complément d'objet direct ou indirect. A travers des interactions entre apprenants et enseignant que la leçon s'est déroulée pour arriver aux activités. Et la leçon se déroule de la manière suivante :

C'était le jeudi 25 janvier 2018 , la séance commença à 11h. Un professeur dynamique et souriant débuta sa leçon par l'écriture de la date, la séquence, la séance et l'objectif spécifique sur le tableau. Puis elle distribue le support qu'elle va utiliser au cours de cette séance. L'enseignante demande à ses élèves de dégager les éléments paratextuels : le titre, la source et l'auteur. Ensuite elle leur demande de lire le texte. Après cinq minutes, elle commence de poser les questions suivantes :

- Quel est le thème traité dans ce texte ?
- Un élève répond : la vache
- Qu'est ce qu'elle a cet animal ?
- Elle est malade.

- Bien, le texte parle d'une vache malade.
- Quels sont les personnages du texte ?
- Un apprenant répond : Philippe,
- Une autre fille : Brunette.

L'enseignante demande à ses élèves de relire le texte et de souligner les pronoms personnels.

Après elle demande de ses apprenants de citer les pronoms qu'ils ont trouvés

- Un apprenant : elle
- Un autre : il
- Bien que remplace ses pronoms personnels ?
- Ils remplacent des sujets.
- Bien, mais aujourd'hui nous allons étudier les pronoms personnels compléments.
- Madame nous devons chercher les pronoms personnels compléments alors ?
- Oui allez-y, cherchez.

Et les interactions continuent entre professeur/ apprenants et apprenants /apprenants (Annexe2)

Les élèves trouvent des difficultés à trouver les réponses correctes et l'enseignante est toujours à leur côté pour les aider à comprendre et à identifier les noms qu'ils remplacent tout en indiquant la fonction de chacun d'eux. Après avoir relevé tous les pronoms personnels compléments et connaître leur fonction, elle passe aux activités qui sont au nombre de quatre. (Annexe 3). La première, c'était de chercher les noms que remplacent les pronoms dans les phrases. La deuxième est un exercice à trou, compléter par « en » ou « y ». La troisième était de répondre à des questions posées en remplaçant le COD ou COI par un des pronoms (le, la, les, l' , lui , leur). Et la dernière, disait de remplacer les noms soulignés par des pronoms personnels adéquats.

1.4 .2 Groupe expérimental et la leçon présentée explicitement

La troisième séance s'était la grammaire explicite avec le groupe expérimental. L'enseignant a entamé sa leçon par un éveil de l'intérêt : Comment faire pour éviter la répétition des noms dans un texte ? Quels sont les pronoms que vous connaissez ?

Après il leur propose des phrases. Ensemble ils relèvent les pronoms personnels compléments, puis il leur explique le rôle et la fonction de chacun d'eux pour terminer par le dégagement de la règle. Enfin il leur recommande les mêmes activités que le groupe témoin.

Et voilà le déroulement de la leçon.

C'était le 28 /01/ 2018 dans le lycée du « 8 mai 1945 » à ElOued où un patient professeur entra en classe et salua ses apprenants, elle portait une tenue correcte, sa voix était haute et claire. La classe était propre et organisée, avec quelques images sur les murs et une bonne

luminosité. La montre indiquait 10h 5mn. L'enseignant écrit la date au tableau puis se retourna en posant la question suivante :

- Comment faire pour éviter la répétition des noms dans un texte ?
- Un des élèves répond : On remplace les noms par des pronoms.
- Bien, quels sont les pronoms que vous connaissez ?
- Un autre répond : les pronoms personnels, les pronoms possessifs,
- Un autre intervient : pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs.
- Très bien. Aujourd'hui nous allons voir les pronoms personnels compléments.

Suivez avec moi au tableau et lisez ses phrases.

Après la lecture des phrases « A » l'enseignante teste leur compréhension en leur posant des questions sur le sens. Ensuite le professeur continue :

- Y a-t-il des pronoms personnels compléments dans ses phrases ?
- Oui madame
- Lesquels ?
- « les » dans la première phrase. (en indiquant le 2^{ème} « les »)
- Bien .Que remplace t-il ?
- Après quelques secondes de réflexion il répond : Il remplace « les éléphants »
- Quelle est la question que tu as posée pour trouver cette réponse ?
- Pas de réponse, alors l'enseignant intervient
- Ecoutez, mon frère a photographié quoi ?
- Les éléphants.
- Bien donc « les » remplace « les éléphants » et quelle sera donc sa fonction ? réfléchissez bien à la question que vous avez posée avant.
- Oui « quoi » nous donne un complément d'objet direct.
- Retenons que « les » est un pronom personnel complément d'objet direct.

L'enseignante continua son travail avec les autres phrases « B, C » jusqu'à où elle découvre tous les pronoms personnels compléments tout en les identifiant et en connaissant leur fonction. Une fois terminé, ensemble ils dégagent la règle qu'elle demande de l'écrire sur leur cahier.

L'enseignante a une bonne prononciation, elle maîtrise la langue française et elle passe aux gestes et à la mimique en cas de difficulté. Elle corrige les fautes et dirige et oriente ses apprenants vers la bonne réponse. Elle les encourage par le renforcement positif et favorise l'interaction entre élève/maitre et élève/élève ce qui donne beaucoup de dynamisme chez eux et ce qui nous laisse dire que les apprenants sont bien motivés.(annexe 4) Après ils passent aux activités. Ses dernières sont au nombre de quatre. La première, c'était de chercher les

noms que remplacent les pronoms dans les phrases. La deuxième est un exercice à trou, compléter par « en » ou « y ». La troisième était de répondre à des questions posées en remplaçant le COD ou COI par un des pronoms (le, la, les, l' , lui , leur). Et la dernière, disait de remplacer les noms soulignés par des pronoms personnels adéquats. La correction se faisait au fur et à mesure que l'exercice est terminé en retournant à la règle et aux explications en cas de difficulté. Il est 11h, la leçon est terminée nous rangeons nos affaires et nous sortons. ((cf. Annexe 4) .

1.5 Descriptions des activités du post test.

Après la présentation de la leçon de deux manières différentes (implicite et explicite) nous sommes passés au post test c'est-à-dire à l'évaluation formative. Le post test qui s'est déroulé le lundi 29 janvier 2018 de 10h à 11h comprend trois activités : la première était de relever d'un dialogue les pronoms personnels compléments, de dire si c'est un COD ou un COI et ce qu'ils remplacent dans le tableau que nous avons proposé. La deuxième était un exercice lacunaire ou l'apprenant va le compléter par le « en » ou le « y ». Tandis que la troisième activité était de réécrire les phrases en remplaçant les noms COD et COI soulignés par des pronoms personnels convenables. (cf. Annexe 5).

L'enseignante commence par le rappel de la leçon :

- Qui peut nous rappeler la dernière leçon ?
- Moi madame ; nous avons vu les pronoms personnels
- Bien, nous avons étudié tous les pronoms personnels ?
- Non, juste les pronoms personnels compléments.
- Qui peut me les citer ?
- Moi, le, la les
- Un autre ajoute l', en
- Une autre continue leur, y, lui.
- Bien, maintenant nous allons faire des activités, alors lisez bien la consigne avant de répondre ; et elle distribue les feuilles aux élèves. Nous remarquons une lecture magistrale qui a précédé le commencement du travail.

Avant la fin de la séance de deux minutes, tous les apprenants ont remis leur copie et la séance est terminée.

2. Analyse et interprétation des résultats

Le prétest

G1 : groupe témoin

N°	Prétest
0	07
4	00
6	8
9	10
10	14
12	12
14	14
17	06
19	06
21	10
23	16
26	06
29	16
32	08
33	10
35	08

G2 : groupe expérimental

N°	Prétest
1	10
2	02
3	10
7	05
8	02
11	16
13	12
16	06
18	00
20	16
22	08
25	14
27	6
30	02
31	15
34	16

Pourcentage : 50°/°

Tableau n° 1 : Evaluation du prétest du G1

Pourcentage : 50°/°

Tableau n° 2 : Evaluation du prétest du G2

Commentaire

Après l'analyse, nous constatons que les deux groupes témoin et expérimental ont le même niveau « 50°/° ». Encore, ce résultat nous montre que les apprenants ne connaissent pas les pronoms personnels compléments mais seulement les pronoms personnels sujets car ces 50°/° sont obtenus que des réponses correctes sur les pronoms personnels sujets.

Le post test

G1 : groupe témoin

G2 : groupe expérimental

N°	Post test
0	10.5
4	02
6	8.5
9	06
10	15.5
12	09
14	12
17	07
19	7.5
21	08
23	18
26	08
29	12
32	06
33	11.5
35	05

N°	Post test
1	13
2	10
3	13.5
7	10
8	07
11	14.5
13	11.5
16	06
18	11.5
20	15.5
22	07.5
25	10.5
27	7.5
30	10
31	18
34	16.5

Pourcentage : 37.5°/°

Pourcentage : 75°/°

Tableau n° 3 : Evaluation du post test du G1 **Tableau n° 4 :** Evaluation du post test du G2

Commentaire

À partir des fruits des deux groupes, témoin avec 37.5 °/° et le groupe expérimental avec 75°/°, nous observons la grande différence entre les groupes, malgré qu'ils avaient le même niveau dans le prétest

La comparaison porte sur le post test des deux groupes témoin et expérimental.

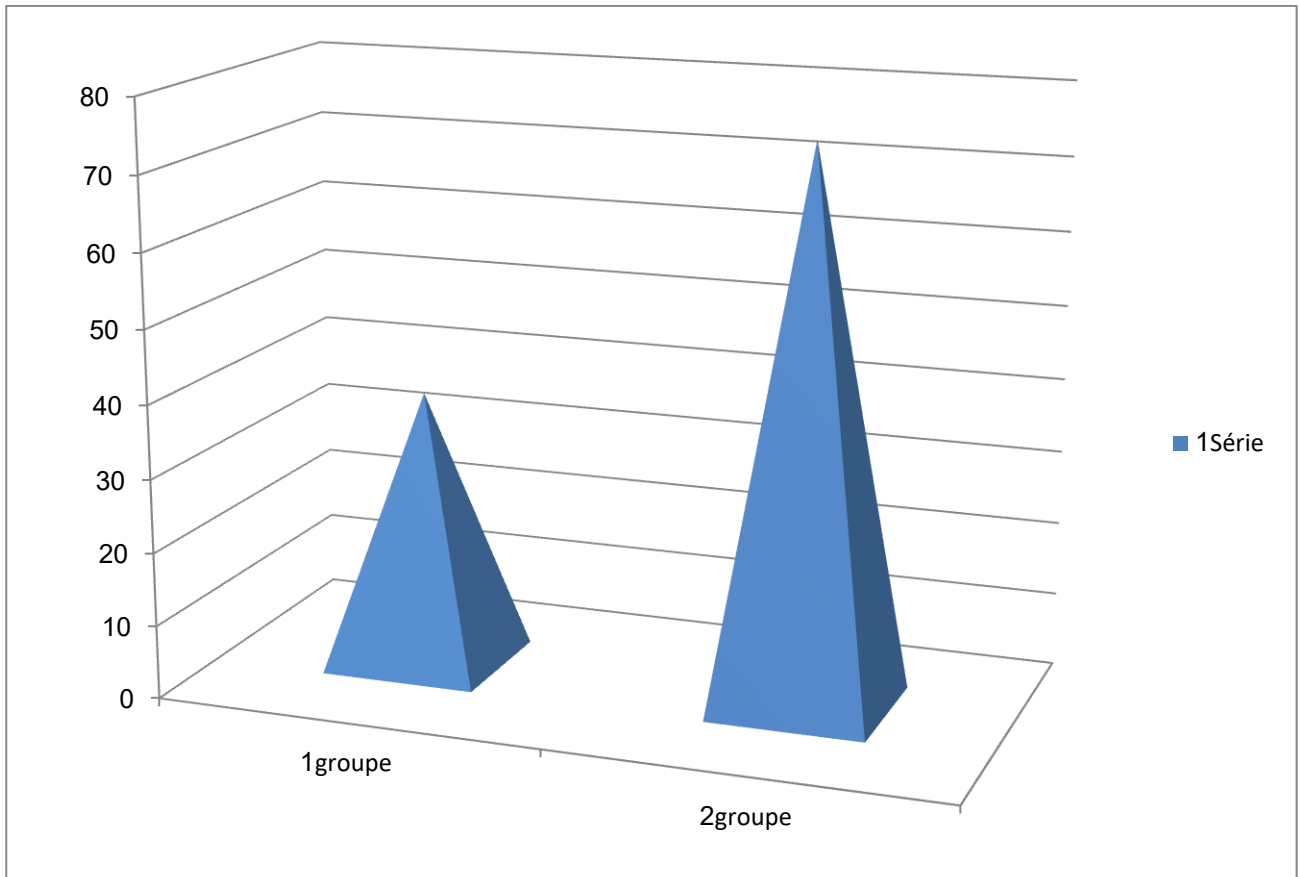


Figure n° 1 : La comparaison entre le post test du groupe témoin et celui de l'expérimental.

Commentaire

Comme nous avons signalé avant une différence apparente entre les deux groupes témoin G1et expérimental G2.

G1 : groupe témoin

Comparaison entre le prétest et le post test

N°	Prétest	Post test	Différence
0	07	10.5	+3.5
4	00	02	+2
6	8	8.5	+0.5
9	10	06	-4
10	14	15.5	+1.5
12	12	09	-3
14	14	12	-2
17	06	07	+1
19	06	7.5	+1.5
21	10	08	-2
23	16	18	+2
26	06	08	+2
29	16	12	-6
32	08	06	-2
33	10	11.5	+1.5
35	08	05	-3

Tableau n°5 : La comparaison entre le prétest et le post test du G1.

Commentaire

Ses résultats nous montrent que parmi les seize apprenants neuf progressent et sept décroissent donc nous pouvons dire qu'il y a une amélioration mais nous n'atteignons pas encore notre objectif. Même les différences entre les deux tests sont élevées.

G2 : groupe expérimental

Comparaison entre prétest et post test

N°	Prétest	Post test	Différence
1	10	13	+3
2	02	10	+8
3	10	13.5	+3.5
7	05	10	+5
8	02	07	+5
11	16	14.5	-1.5
13	12	11.5	-0.5
16	06	06	00
18	00	11.5	+11.5
20	16	15.5	-0.5
22	08	07.5	-0.5
25	14	10.5	-3.5
27	6	7.5	+1.5
30	02	10	+8
31	15	18	+3
34	16	16.5	+0.5

Tableau n°6 : La comparaison entre le prétest et le post test du G2.

Commentaire

Nous apercevons une amélioration par rapport au post test car parmi les seize apprenants onze ont relevé le défi et cinq ont baissé. Le recul de ses derniers n'est pas élevé c'est pourquoi nous pouvons dire que nous approchons de la réussite de la leçon..

G1 : groupe témoin

Les trois activités

N°	Activité n°1 10.5	Activité n°2 04	Activité n°3 5.5
0	6.5	4	0
4	0	2	0
6	5.5	3	0
9	3	3	0
10	8	2	5.5
12	5	4	0
14	8	3	1
17	3	4	0
19	3.5	4	0
21	4	2	2
23	8.5	4	5.5
26	4	4	0
29	8	2	2
32	5	2	1
33	7.5	2	2
35	1	3	1

Tableau n°7 : Résultats des trois activités du post test du G1.

Pourcentage

	Activité1	Activité2	Activité3
Pourcentage	43.75%	100%	12.5%

Moyenne du pourcentage : 52.08%

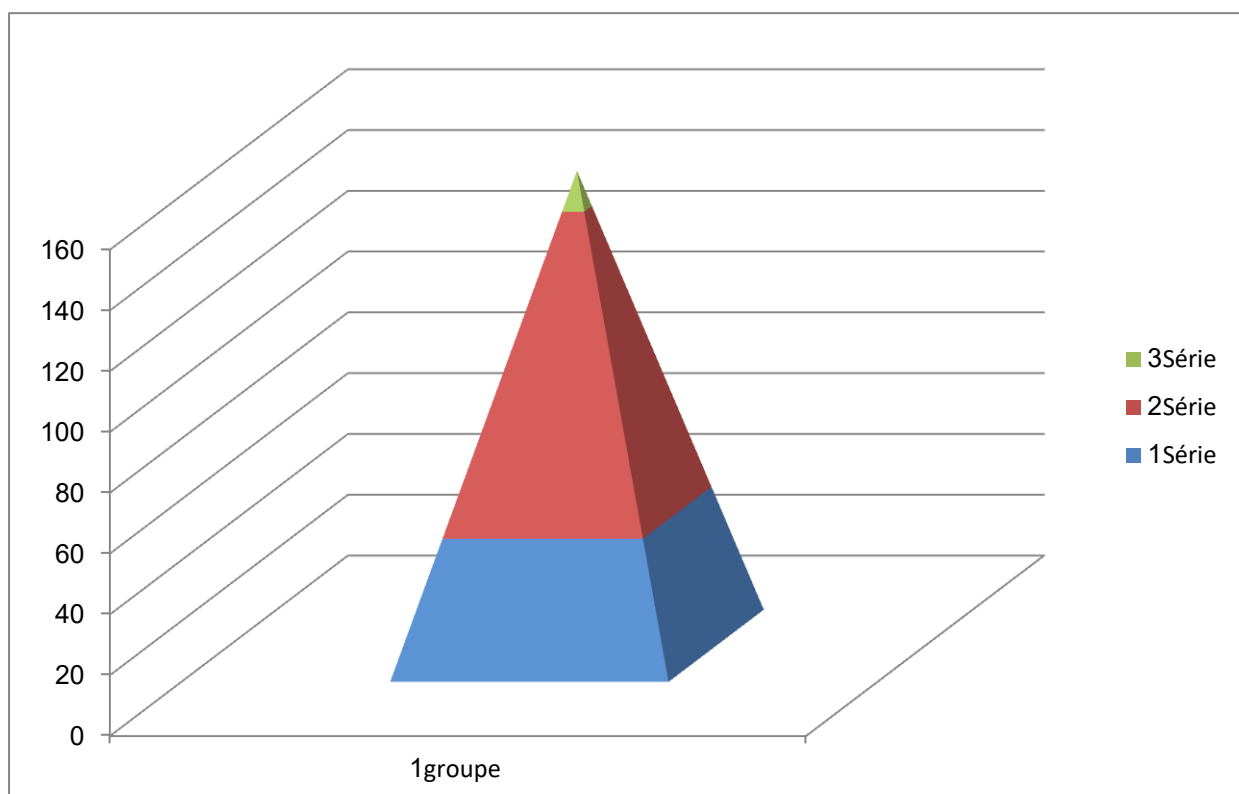


Figure n°2 : Graphique des résultats des trois activités du G1.

Commentaire

Le graphique nous montre que ce groupe a bien répondu pour la deuxième activité tandis que la première et la troisième sont insuffisantes.

G2 : groupe expérimental

Les trois activités

N°	Activité n°1 10.5	Activité n°2 04	Activité n°3 5.5
1	08	00	5
2	6	4	0
3	6	3	4.5
7	6	2	2
8	6	1	0
11	7.5	4	3
13	6.5	4	1
16	3	2	1
18	3.5	4	4
20	6	4	5.5
22	5.5	2	0
25	5.5	2	3
27	3.5	4	0
30	5	2	3
31	9.5	3	5.5
34	10	2	4.5

Tableau n°8 : Résultats des trois activités du post test du G2.

Pourcentage :

	Activité1	Activité2	Activité3
Pourcentage	75	87.50	56.25

Moyenne du pourcentage : 72.91°

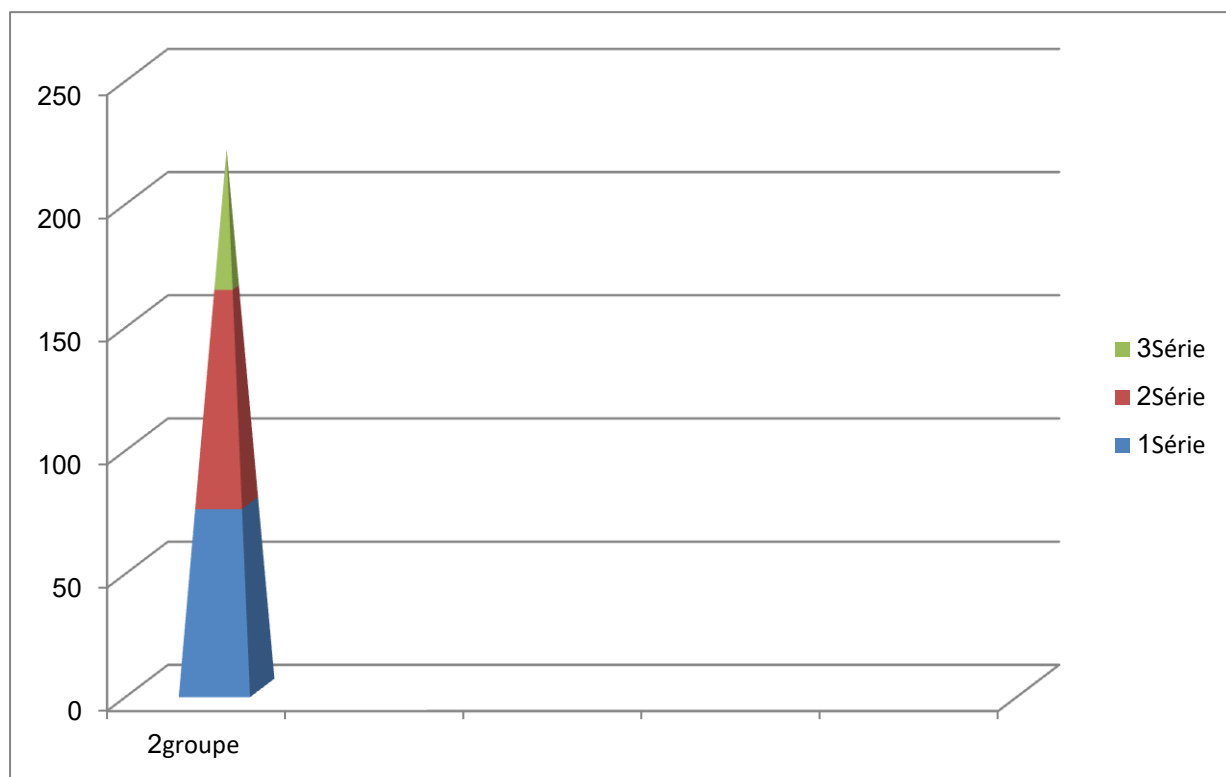


Figure n°3 : Graphique des résultats des trois activités du G2.

Commentaire

Pour ce groupe, il a bien travaillé dans les deux premières activités et avec des résultats acceptables pour la troisième activité.

G1

	Activité1	Activité2	Activité3
Pourcentage groupe témoin 52.08°/°	43.75%	100%	12.5%

Tableau n°9 : Pourcentage des trois activités du post test du G1.

G2

	Activité1	Activité2	Activité3
Pourcentage groupe expérimental 72.91°/°	75	87.50	56.25

Tableau n°10 : Pourcentage des trois activités du post test du G2

Commentaire

Après l'observation des deux tableaux des pourcentages des trois activités nous constatons :

Un écart entre les résultats de chaque activité .Pour le premier exercice et le troisième la différence est grande entre le groupe témoin (G1) et le groupe expérimental (G2) et c'est toujours le G2 qui est le major (75 contre 43.75 et 56.25 contre 12.5) . Or pour le deuxième exercice c'est le G1qui est le meilleur (100 contre 87.50) seulement cette amélioration n'est pas due à la compréhension mais au hasard car l'exercice est du genre lacunaire.

La comparaison entre les activités du G1 et les activités du groupe G2.

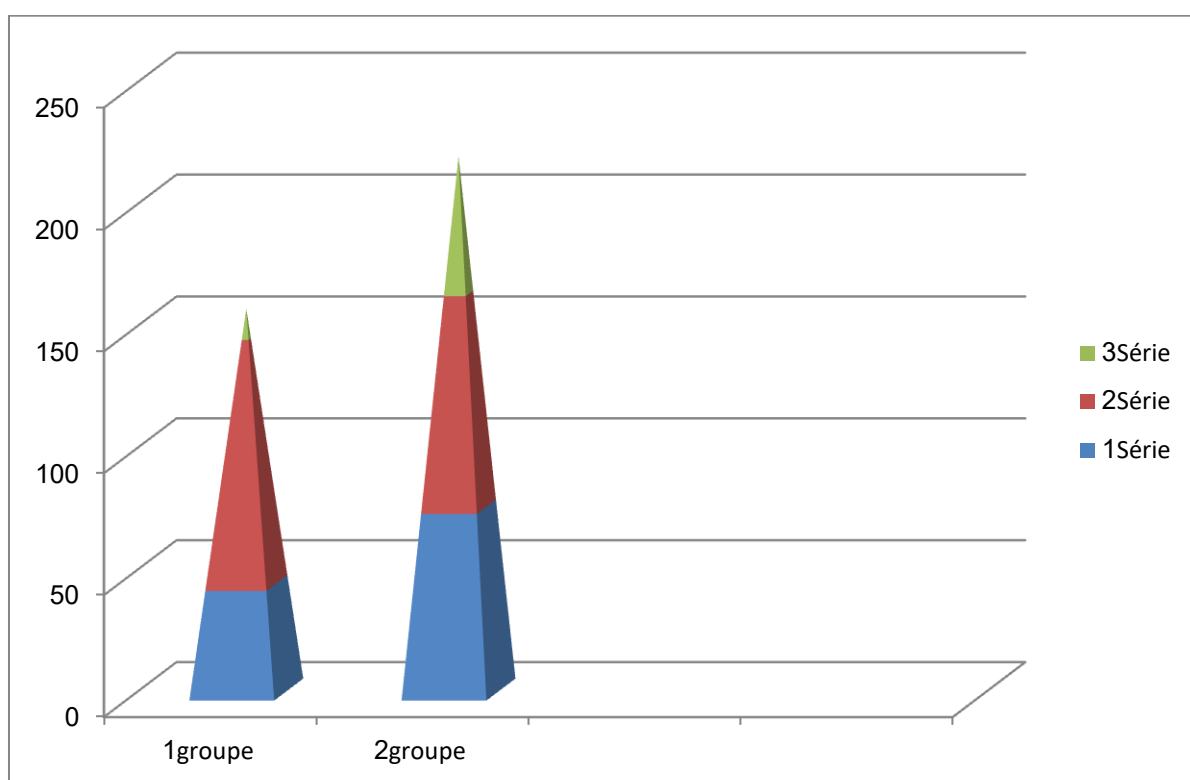


Figure n° 4 : la comparaison des résultats des activités des deux groupes.

G1**Activité1****Le résultat de chaque pronom**

N°	Le ₁	Lui	En	Le ₂	la	Y	Les
0	+	+	-	-	+	-	+
4	-	-	-	-	-	-	-
6	+	+	-	-	+	+	-
9	+	-	-	+	-	-	-
10	+	+	-	+	+	+	-
12	+	-	-	-	-	+	+
14	+	+	-	-	+	+	+
17	+	-	-	+	-	-	-
19	+	-	-	-	-	-	+
21	-	+	-	-	+	-	+
23	+	-	+	+	+	+	+
26	+	+	-	-	-	-	+
29	+	+	-	-	+	+	+
32	+	+	-	-	-	-	+
33	+	-	+	+	-	+	+
35	-	-	-	-	-	-	+
Total	13	8	2	5	7	7	11

Tableau n°11 : Résultat détaillé de l'activité n°1 du G1.**Commentaire**

Nous relevons de ce tableau un résultat positif pour les pronoms personnels « le » et « les » (13/16 pour « le » et 11/16 pour « les »), moyen pour le pronom personnel « lui » (8/16) et faible pour les autres qui restent (en, la, y) . De ce fait nous pouvons en déduire que les apprenants n'ont pas bien compris leur leçon et trouvent encore des difficultés. .

G2

Activité1

Le résultat de chaque pronom

N°	Le ₁	lui	En	Le ₂	la	Y	Les
1	+	+	+	-	-	+	+
2	+	+	-	-	+	+	-
3	+	+	-	+	+	-	-
7	+	-	-	+	+	-	+
8	+	-	-	+	+	-	+
11	+	-	-	+	+	+	+
13	+	+	-	+	-	-	+
16	+	-	-	+	-	-	-
18	+	-	-	-	-	-	+
20	-	+	-	+	+	-	+
22	+	-	-	+	-	+	+
25	+	+	-	-	+	-	+
27	+	-	-	-	-	-	+
30	+	+	-	-	-	-	+
31	+	+	+	+	-	+	+
34	+	+	+	+	+	+	+
Total	15	9	3	10	8	6	13

Tableau n°12 : Résultat détaillé de l'activité n°1 du G2.

Commentaire :

Pour le groupe expérimental, les réponses sont bonnes surtout pour les pronoms personnels « le » et « les » (15/16 pour « le ») et (13/16 pour « les ») .Mais pour les pronoms « lui » (9/16), le₂ (10/16) et « la » (8/16) les résultats sont acceptables. Alors qu'ils sont toujours faibles pour les pronoms personnels « en' »(3/16) et « y » (6/16).

,

Comparaison (entre G1 et G2) des résultats de la première activité

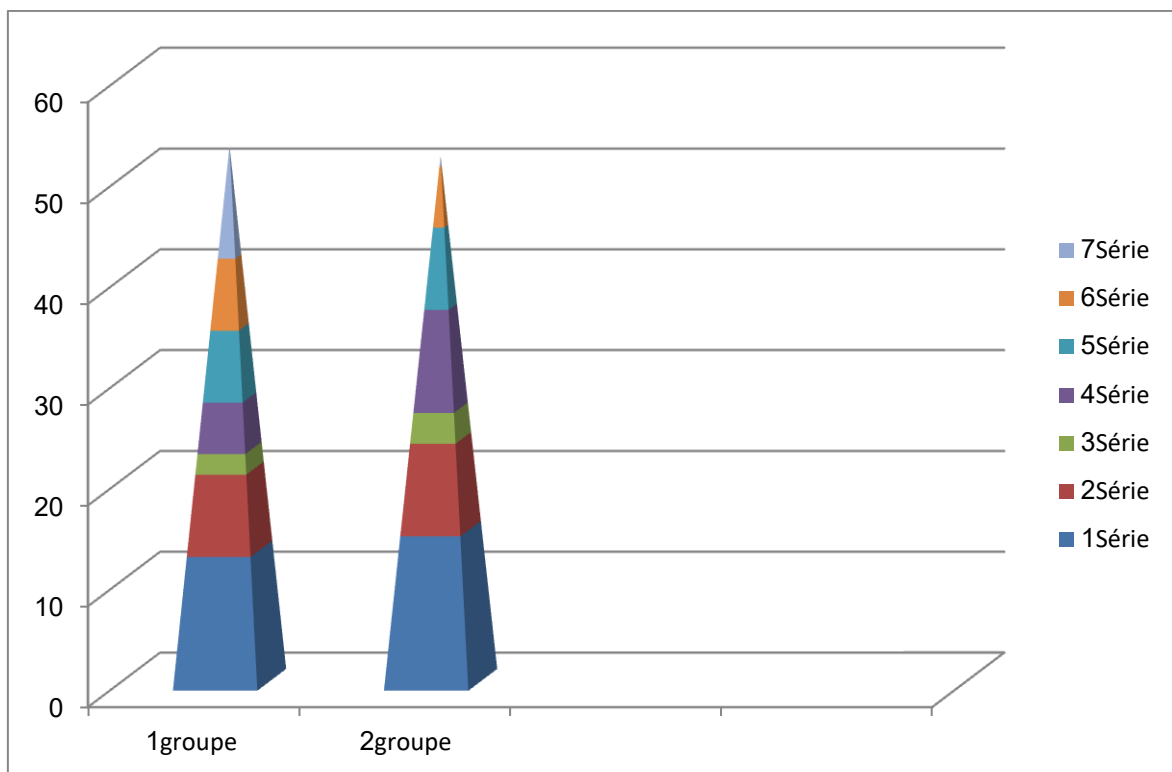


Figure n°5 : Comparaison des résultats de la première activité.

Commentaire

Nous remarquons que les pronoms « en » et « y » sont encore des obstacles pour le groupe G2 alors que le G1 a plus d'embrouillement, même pour les autres pronoms (en, y, la, le et lui) .

G1

Activité 2

N°	En	Y	en	Y
0	+	+	+	+
4	-	+	+	-
6	+	+	-	+
9	+	+	-	+
10	+	+	-	-
12	+	+	+	+
14	+	+	+	-
17	+	+	+	+
19	+	+	+	+
21	-	+	+	-
23	+	+	+	+
26	+	+	+	+
29	-	-	+	+
32	+	-	+	-
33	-	-	+	+
35	+	+	+	-
Total	12	13	13	10

Tableau n°13 : Résultat détaillé de l'analyse de l'activité n°2 du G1.

Commentaire

Les résultats sont affirmatifs ; pour le pronom personnel « en » (12 et 13 /16) et pour le pronom « y » (13 et 10 /16). Mais nous avons un doute pour cette activité car les mêmes apprenants n'ont pas bien répondu dans les autres activités, peut être c'est dû à la nature de l'exercice (exercice lacunaire).

Activité 2

N°	En	Y	en	Y
1	-	-	-	-
2	+	+	+	+
3	+	+	+	-
7	+	-	-	+
8	+	-	-	-
11	+	+	+	+
13	+	+	+	+
16	+	-	+	-
18	+	+	+	+
20	+	+	+	+
22	-	+	+	-
25	-	+	+	-
27	+	+	+	+
30	-	-	+	+
31	+	-	-	+
34	+	+	-	-
Total	12	10	11	9

Tableau n°14 : Résultat détaillé de l'analyse de l'activité n°2 du G2.

Commentaire

Dans son ensemble il est convenable, pour « en » (12 et 11 /16) et pour « y » (10 et 9 /16) .
Les apprenants font des efforts pour y arriver.

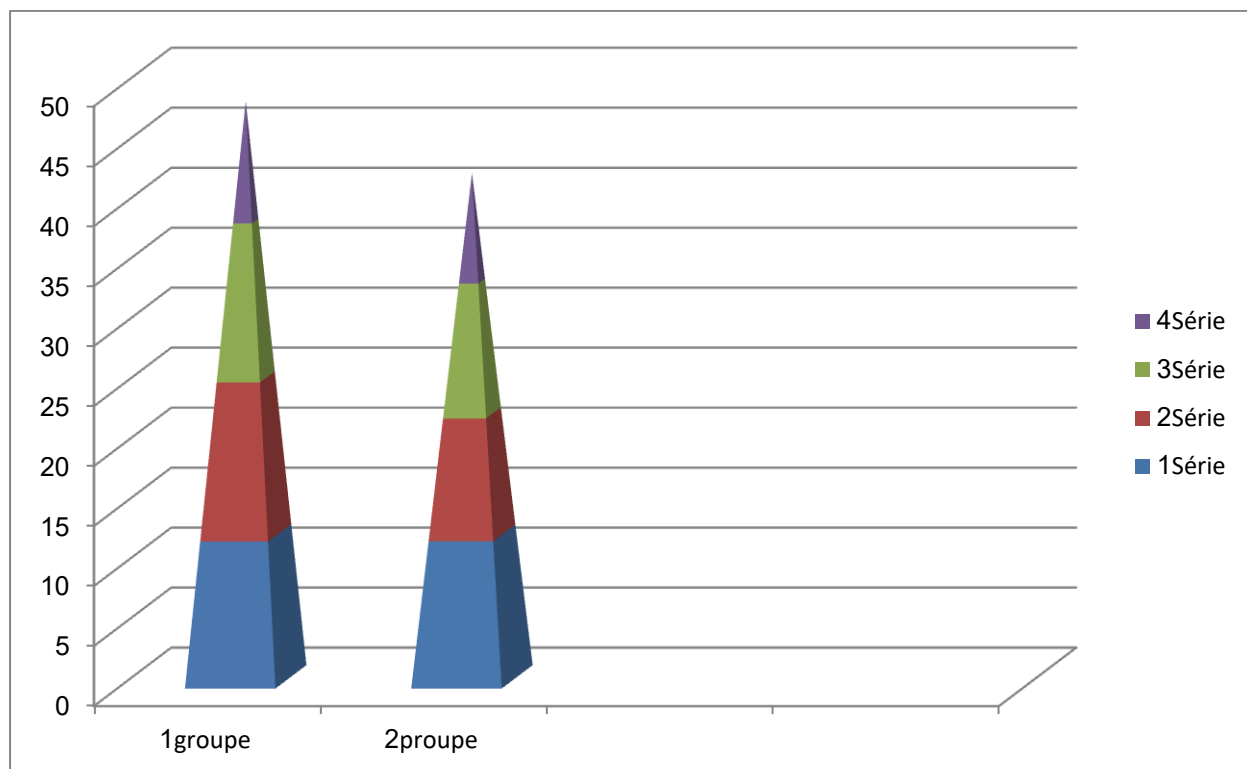


Figure n°6 : Comparaison des résultats de la deuxième activité

Commentaire

Le G1 a obtenu de bons résultats dans l'exercice n°2 contraire à l'exercice n°1 et même pour les deux pronoms « en » et « y » il n'avait pas bien répondu. Or pour le G2, il avait en général des résultats approuvables.

G1

Activité 3

N°	les	La	Leur	le	lui
0	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-
10	+	+	+	+	+
12	-	-	-	-	-
14	-	-	-	+	-
17	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-
21	-	+	+	-	-
23	+	+	+	+	+
26	-	-	-	-	-
29	-	+	-	+	-
32	-	-	-	+	-
33	-	+	-	+	-
35	-	-	-	+	-
Total	2	5	3	7	2

Tableau n°15 : Résultat détaillé de l'analyse de l'activité n°3 du G1.

Commentaire

Dans cette troisième activité, nous constatons que le groupe témoin trouve toujours des difficultés car il a répondu négativement pour tous les pronoms personnels observés : « les » (2/16) , « la » (5/16) , « leur » (3/16) , « le » (7/16) et « lui » (2/16).

Activité 3

N°	Les	La	Leur	le	lui
1	+	+	+	+	+
2	-	-	-	-	-
3	+	-	+	+	+
7	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-
11	+	+	+	-	-
13	-	-	+	-	-
16	-	-	-	-	+
18	-	+	+	+	+
20	+	+	+	+	+
22	-	-	-	-	-
25	-	+	+	+	-
27	-	-	-	-	-
30	-	+	-	+	+
31	+	+	+	+	+
34	+	+	+	+	-
Total	6	8	9	8	7

Tableau n°16 : Résultat détaillé de l'analyse de l'activité n°3 du G2.

Commentaire

En général les résultats sont acceptables, les apprenants ont trouvé les pronoms personnels adéquats mais ils se sont trompés sur leur place dans la phrase c'est-à-dire les pronoms ne sont pas écrits avant le verbe voilà pourquoi ils ont perdu des points. Regardons leurs notes : « les »(6/16), « la » (8/16) , « leur » (9/16) , « le » (8/16) et « lui » (7/16).

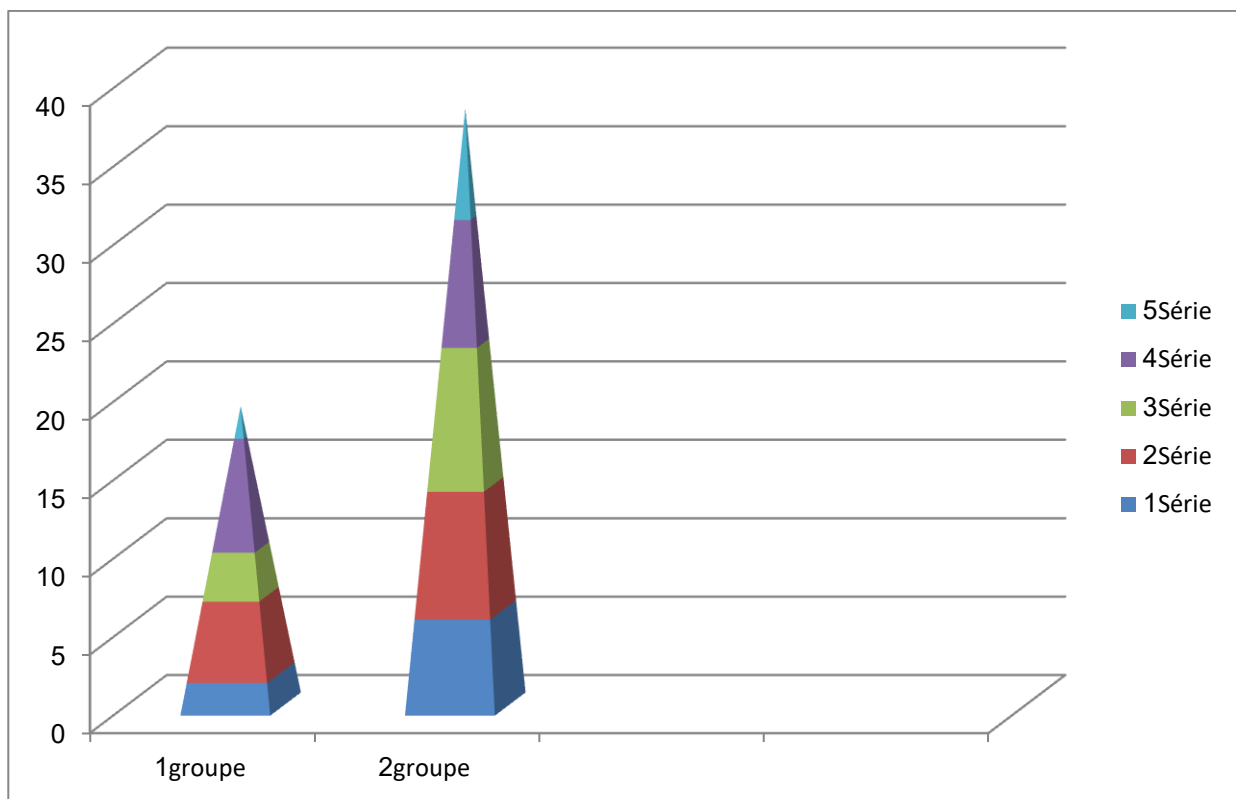


Figure n°7 : Comparaison des résultats de la troisième activité

Commentaire

Pour la troisième activité, les résultats étaient plausibles pour le G2 et faibles pour le G1.

La récapitulation des résultats des trois activités.

Activité 1

Total G1	13	8	2	5	7	7	11
----------	----	---	---	---	---	---	----

Total G2	15	9	3	10	8	6	13
----------	----	---	---	----	---	---	----

Tableau n° 17 : Résultats récapitulatifs de la première activité

Commentaire

Pour plus de détails, nous avons analysé le contenu de chaque activité toute seule, pronom par pronom. Le résultat confirme toujours l'avancement du groupe expérimental G2 pour le premier exercice.

Activité 2

Total G1	12	13	13	10
----------	----	----	----	----

Total G2	12	10	11	9
----------	----	----	----	---

Tableau n° 18 : Résultats récapitulatifs de la deuxième activité

Commentaire

Même démarche pour la deuxième activité, comme nous l'avons signalé avant le groupe témoin dépasse un peu le groupe expérimental.

Activité 3

Total G1	2	5	3	7	2
----------	---	---	---	---	---

Total G2	6	8	9	8	7
----------	---	---	---	---	---

Tableau n° 19 : Résultats récapitulatifs de la troisième activité

Commentaire

L'écart remarqué entre les deux groupes est frappant .Le groupe expérimental s'éloigne du groupe témoin dans cette troisième activité.

Le constat

M. Guimfac (2007 : 204) considère que : « *L'hypothèse de recherche est une préoccupation à vérifier, c'est-à-dire un point de vue anticipé formulé à la forme affirmative ou interrogative que le chercheur se propose de confirmer ou d'infirmer par une observation ou une démonstration* ».

À partir des résultats de l'expérimentation : les tests (les activités du pré-test et du post-test) nous constatons que **le groupe témoin** qui est habitué à cette méthode implicite, méthode des interactions entre l'enseignant et ses apprenants et dont le support de la leçon est un texte ont toujours des difficultés à acquérir les nouveaux savoirs.

D'une part les apprenants doivent comprendre le texte support mais vu leur insuffisance lexicale, ils sont devant le premier obstacle car ils vont trouver un empêchement pour la compréhension du texte. D'autre part les interactions qui se sont déroulées entre les acteurs en classe sont un gêne pour les apprenants car ils n'ont pas l'habitude de parler le français ni en dehors de la classe ni à l'intérieur de leur établissement.

Tous ses facteurs posent les apprenants devant une situation problème complexe qui ne peuvent pas l'affronter.

Pendant **le groupe expérimental** qui est mis en pleine expérience dans une nouvelle méthode dite explicite apparaît plus attentif malgré cette inédite approche dont le commencement de la leçon se fait à partir de phrases. La compréhension de ses dernières ne prend pas beaucoup de temps et aussi elles sont comprises par les apprenants d'où leur motivation dès le début du cours.

Au fur et à mesure de la présentation de la leçon l'enseignante explique bien et dès qu'elle sent qu'il y a un problème, s'arrête, reprend et reformule de nouveau ses paroles. Ce sont les apprenants qui dégagent la règle ce qui nous laisse dire qu'ils ont compris leur leçon qui se gravera dans leur mémoire car ce sont eux qui l'ont produite.

Les élèves sont plus dynamiques et participent beaucoup en classe pourtant ils ne sont pas dans une situation d'interaction comme dans la grammaire implicite mais ce sont eux qui créent cette atmosphère de travail car ils comprennent ce qu'ils étudient. Une série d'activités va consolider les acquis des apprenants. D'après notre recherche nous pouvons déduire que la différence des résultats prouve que la grammaire explicite donne de meilleurs fruits que la grammaire implicite.

CONCLUSION

Ce savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement/apprentissage des langues mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en œuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages.

BESSE H., PORQUIER R.

À la fin de cette étude scientifique nous avons constaté que les méthodes d'enseignement de la grammaire sont nombreuses et variées selon les méthodologies et les approches. Comme l'a dit G. Vigner (2004 :15) : « *elle est conçue étant un outil au service de l'enseignement /apprentissage d'une langue, le français en l'occurrence* ».

Pour s'approprier une langue l'importance de la grammaire dans cet apprentissage s'avère très utile, c'est acquérir par conséquent des compétences indispensables en vue d'une bonne maîtrise de la langue cible.

Au secondaire, l'apprenant considère la grammaire comme une activité isolée des autres apprentissages or il est plutôt question de mettre justement l'enseignement /apprentissages de la grammaire au service de l'amélioration de ses écrits.

Afin d'atténuer cette difficulté, il faut mettre en œuvre un dispositif d'enseignement /apprentissage approprié adapté au profil des apprenants auquel il est destiné alors que l'enseignant doit être seulement un animateur et facilitateur de l'acquisition progressive de contenus destinés aux apprenants dont les besoins sont préalablement identifiés. Comme G. Vigner (2004 :7) affirme qu' : « *un enseignement grammatical ne pouvait, en effet être envisagé indépendamment de celui auquel il est destiné* ».

Au prime à bord et pour bien connaître cette discipline, nous avons étudié l'étymologie, l'intérêt et les différents modèles de grammaire dans le premier chapitre. Tandis que dans le deuxième chapitre nous avons examiné avec plus de justificatifs le traitement de la grammaire en classe de langue .Aussi l'étude de la place accordée à la grammaire dans ces différents courants méthodologiques. Comme tout système éducatif, le notre aussi a subi des rectifications au cours des réformes ce qui a touché au programme et aux méthodes de la grammaire c'est pourquoi nous avons parlé aussi des étapes d'une leçon de grammaire.

Pour chercher la méthode la plus rentable en grammaire nous avons procédé à une expérimentation avec deux groupes de seize élèves chacun, d'une classe de la première année secondaire, l'un témoin avec la méthode implicite et l'autre expérimental avec la méthode explicite.

L'expérience a duré cinq séances qui se sont déroulées dans de bonnes conditions. La leçon présentée de deux façons différentes, était sur les pronoms personnels compléments .Ensuite une analyse approfondie des activités du post test a dégagé des

résultats précis. Ce qui nous laisse dire après l'analyse et l'interprétation des ces résultats que la méthode explicite était plus avantageuse que la méthode implicite.

Après cette résultante, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée. Cependant nous suggérons que seul l'enseignant est capable de choisir la méthode convenable selon le besoin de ses apprenants d'où une méthode éclectique est demandée et elle restera la plus efficace. Mais est-ce que la qualité de la méthode est la seule cause du recul et de la faiblesse de l'écrit chez les apprenants ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

1. Astolfi, Jean Pierre(1997) .*L'erreur un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- 2 .Bentolila, Alain (2006). *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. Paris 5- Sorbonne.
3. Besse, Henri et Porquier, Rémy (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier- CREDIF.
4. Boyer, Henri, Michel Butzbach ,River et Pendar, Michel (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, CLE, international.
5. Courtillon, Leclercq (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette. Collection F Nouvelle formule.
6. Cuq, Jean -Pierre (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/ Hatier.
7. Cuq, Jean -Pierre et Gruca Isabelle (2008).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble PUG.
8. Germain, Claude et Seguin, Hubert (1998). *Le Point Sur La Grammaire*. Paris: Clé International,
9. Puren ,Christian (1998). *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé International.
10. Tamine, Joelle Gardes (2012). *La grammaire, méthodes et notions*. Armand Colin, Paris.
11. Vigner , Gerard (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette ELE, collection F.

Dictionnaires :

1. Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE international.
2. Galisson, Robert et Coste, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
3. Robert, Jean - Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys,

Articles :

1. Al-Khatib ,Mohammed (2008). *Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ?* Université AL albayt / Jordanie.

2. EL Habitri , Rachid (2009) . *Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire Etat des lieux dans le secondaire en Algérie*. Université de Mostaganem. Synergies Algérie n°8.
3. Smith, Andrew (2007). *La linguistique et la variété de ses grammaires*. Université nationale, Costa Rica .
4. Tanriverdiva , Khatira (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Université Catholique de Lyon.

Mémoires :

1. Anselmi , Sandrine (2014) . *Enseigner la grammaire en classe de FLE ...Oui, mais comment ?* Mémoire master II, Université de Toulouse.
2. Belkhouja ,Lynda (2012). *Pour un enseignement implicite de la grammaire de FLE, Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs*. Mémoire de magistère en didactique. Université de Tlemcen.
3. Guimfac , Martin (2007). *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège*. Chaire UNESCO. Thèse de doctorat en didactique. Université Marien Ngouabi. Brazzaville.
4. Guidoume , Mohamed (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat, université d'Oran.
5. Santacrose , Michel (1999) . *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, université Paris III .
6. Zikam , Nadir (2013). *L'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'oral du FLE à travers l'audiovisuel*. Mémoire de Master, université de Biskra.

Documents pédagogiques :

1. Guide du maître, français, quatrième année moyenne(2005). Ministère de l'éducation nationale.

Revue :

1. Kerrouzi , Redhouane et Fari , Bouanani Gamal (2017). *L'enseignement explicite et/ ou implicite de la Grammaire en 4ème A.M : Quelle Démarche faut-il Choisir en Classe de FLE ?* Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie. N° 18.

2. Nurten ,Ozçelik (2012). *L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE*. Üniversitesi, Gazi Eğitim.
3. Rivenc , Paul (1981). *Et La Grammaire Dans Tout Cela?* Revue de Phonétique Appliquée, S :61, s.339-351, Mons, Belgique: Université de l'État.

Sitographie

1. Schéma n°1 : Tarek Ghazal, approche par compétences, (<http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531> (consulté le 18-2-2018 à 22heures) .
2. Tableau n°1 Christian Puren , Séminaire sur La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche <http://www.christianpuren.com> , Bibliothèque de travail document 010 , Dossier n° 2 – Annexe 7-1 & 7-2 (consulté le 10-12- 2017)
3. Xavier Roegiers , comprendre les convergences et les divergences de toutes les approches par compétences https://www.youtube.com/watch?v=u7dK_rMWXdI (consulté le 20- 2 -2018 à 20heures).
4. Xavier Roegiers, la pédagogie de l'intégration <https://www.youtube.com/watch?v=oGJ94vbHg-c&t=49s> (consulté le 20-2-2018 à 20h 30mn).

ANNEXES

Annexe 1

Le prétest

N° :

Questions :

Lisez le texte puis soulignez les pronoms personnels. Ensuite classez-les dans le tableau ci-dessous.

J'ai rencontré Sylvain, le frère de Cédric. Je ne le connaissais pas mais je l'avais vu en photo. Il lui ressemble beaucoup. Sylvain nous a invités au restaurant. Il nous a raconté son voyage en Australie avec sa femme, Myriam. C'est le voyage que Cédric leur a offert pour leur mariage. Ils ont adoré ce pays ! Sylvain a fait beaucoup de photos. Nous les avons vues, elles sont magnifiques ! Pour remercier Cédric, Sylvain lui a rapporté un didgeridoo , l'instrument de musique des aborigènes australiens . Depuis Cédric joue du didgeridoo tous les jours. Il me casse les oreilles !

Pronoms personnels sujets	Pronoms personnels compléments.

Annexe 2

La grammaire implicite

Séance : point de langue (grammaire)

Objectif spécifique : Identifier et maîtriser les reprises pronominales

Texte : Vache malade

Philippe, qui me réveille, me dit qu'il s'est levé la nuit pour l'écouter et qu'elle avait le souffle calme.

Mais depuis ce matin, elle l'inquiète. Il lui donne du foin sec et elle le laisse. Il offre un peu d'herbe fraîche, et Brunette, d'ordinaire si friande, y touche à peine. Elle ne regarde plus son veau et supporte mal ses coups de nez quand il se dresse, sur ses pattes rigides, pour téter.

Philippe les sépare et attache le veau loin de la mère. Brunette n'a pas l'air de s'en apercevoir.

J. Renard, Histoires Naturelles, Flammarion.

Questions : Lisez le passage ci-dessus puis répondez aux questions

- 1- De quoi parle-t-on dans ce passage ?
- 2- Citez les personnages du texte ?
- 3- Relevez les pronoms personnels qui remplacent chaque personnage puis classez-les dans le tableau ci-dessous selon leur fonction ?

Réponses :

1- Ce texte parle de la maladie de la vache '' Brunette. ''

2- Les personnages sont : Philippe, l'auteur, la vache, le veau

3-

Pronoms personnels sujets	Pronoms personnels COD	Pronoms personnels COI

Annexe 3

Les activités qui suivent la leçon

Activité 1

Relevez les pronoms personnels puis montrez ce qu'ils remplacent.

- Les caramels, je les aime.
- Pour la lettre de mon frère, maman l'a lue.
- Au restaurant ;au cinéma ? Nous n'y...allons jamais
- Des amis ? nous n'en recevons plus.
- Cet homme ? méfie-toi de lui.

Activité 2

Complète par “**en**” ou “**y**”, selon le cas

- Des pauvres, il yaura toujours.
- Cette récompense, ellea droit.
- Ce gâteau est très sucré, je ne veux pastoucher.
- De ces romans policiers, combienavez-vous lu ?
- Des morceaux de sucre, j'.....mets deux dans mon café.
- Il m'a écrit quand je n'.....pensais plus.
- Ila tant rêvé, de ces paysages.

Activité 3

Choisissez une réponse affirmative ou négative en remplaçant le nom COD ou COI par un des pronoms : **le (l')**, **la (l')**, **les**, **lui** ou **leur**.

- Obéissez- vous à vos parents ?
- Avez- vous téléphoné à votre sœur ?
- Est- ce qu'il a répondu poliment à ces clients ?
- Est –ce que vous regarderez le match à la télévision ?
- De votre chambre d'hôtel, est-ce que vous verrez la mer ?
- Est-ce qu'il accepte les critiques ?
- Est – ce que tu écoutes la radio tous les matins ?

Activité 4

Remplacez les noms par les pronoms personnels convenables.

- Le professeur donne les notes à ses apprenants.
- La mère achète une belle robe à sa fille

Annexe 4

La grammaire explicite

Séance : point de langue (grammaire)

Objectif spécifique : Identifier et maîtriser les reprises pronominales

Déroulement de la leçon :

Eveil de l'intérêt

Pour éviter la répétition des noms dans un texte, comment faire ?

On remplace les noms par **des pronoms**.

Quels sont les pronoms que vous connaissez ?

Les pronoms sont : les pronoms personnels, possessifs démonstratifs...

Interprétation et analyse

Aujourd'hui nous allons étudier les pronoms personnels compléments, alors lisez les phrases suivantes.

Les phrases :

A-

- Les éléphants ? Mon frère les a photographiés.
- La petite fille, vous avez voulu la chercher.
- Ce fruit, tu le manges ?
- La robe, tu l'as achetée ?

B-

- Ahmed, on lui a retiré son permis de conduire.
- Les cousins, nous leur ressemblons.

C-

- C'est un très bon médecin, j'en suis persuadé.
- Les magasins sont fermés le lundi, est-ce que tu y as pensé ?

L'enseignant aidera les apprenants à trouver les pronoms puis ensemble toujours il procédera à expliquer leur fonction pour pouvoir les différencier et bien les classer.

Retenons

Les pronoms personnels désignent des personnes ou remplacent un mot ou un groupe de mots déjà mentionnés.

Le, la, l' et les : ils représentent des personnes ou des choses déterminées (COD)

Lui et leur : ce sont des pronoms personnels COI de la 3^{ème} personne, complément d'un verbe suivi de la préposition « à ». Ils représentent des personnes.

En et Y : ils peuvent être COD ou COI

Remarque : les mêmes activités que la grammaire implicite.

Annexe 5

Le post test

N° :

Les activités :

1-Lisez le dialogue puis relevez les pronoms personnels COD et COI et dites ce qu'ils remplacent.

- Ahmed n'a pas décidé de son avenir .Quand le fera –t-il donc ?
- Laissons-lui le temps ! il en à besoin.
- Mais jusqu'à quand ?
- Tu le connais, il est très réfléchi.
- Oui, mais il hésite toujours avant de prendre une décision.
- Pourquoi n'y voir que des inconvénients ?
- C'est vrai, ce n'est pas facile de la prendre.
- Tu as peut-être raison ! Les enfants d'aujourd'hui ! comment les comprendre ?

pronoms	COD	COI	Nom qu'ils remplacent

2- complétez le passage suivant par les pronoms 'en' ou 'y'

Je pense que son travail sera routinier mais je crois qu'il s'.....fera. Je ne luiai pas encore parlé mais j'ai déjà réfléchi à la manière de m'.....prendre avec lui. Le rassurer j'.....ai l'habitude.

3- Réécrivez les phrases en remplaçant les noms soulignés par des pronoms personnels compléments

Je compte visiter l'Egypte et la Syrie .

.....

Le professeur explique la leçon à ses élèves.

.....

Le joueur passe le ballon à l'entraîneur .

.....