

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

Université Aboubaqr Belkaid-Tlemcen
Faculté Des Lettres Et Des Langues



Département des langues étrangères
Ecole doctorale de français

*Pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien:
Propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs:
Cas d'étude : classe de 3^{ème} AS Lycée Yaghmoracen, Tlemcen*

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Magistère en didactique

Présenté par :

Sous la direction de :

BELKHOUDJA Lynda ép. Benzian

Prof. BENMOUSSAT Boumediène

Membres du jury:

Aboubir DERRAGUI

Professeur

U. Tlemcen

Président

Boumediène BENMOUSSAT

Professeur

U. Tlemcen

Encadreur

Khadija MOKADEM

Maître de conférences

U. Sidi Bel Abbes

Examinatrice

Amal El Hak FARI BOUANANI

Maître de conférences

U. Oran

Examineur

Année universitaire : 2011-2012

DEDICACE

A mes chers enfants Adil et Aymen

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier Monsieur BENMOUSSAT Boumediene pour sa direction, ses orientations et sa compréhension. Je le remercie aussi pour ses conseils et ses encouragements.

Les membres de jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Monsieur MAHIEDDINE pour ses précieux conseils.

Mon beau père, pour son aide, son soutien, tout au long de mon cursus universitaire.

Ma mère, mon père et mon mari. Ainsi que tous ceux qui m'ont aidée, soutenue, et encouragée dans la réalisation de ce modeste travail.

INTRODUCTION

Introduction

L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est de développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part, de lire, écrire et même de produire d'une façon correcte des textes de différents types (explicatif, argumentatif, narratif...), d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français qui pourra lui servir au sein de la classe ou dans des situations hors du contexte scolaire.

Cela développera chez lui une autonomie langagière (savoir utiliser des énoncés d'une manière spontanée dans une situation de communication) par exemple, savoir répondre à une question en langue étrangère sans réfléchir à la construction correcte de la réponse.

En Algérie, le français est la première langue étrangère enseignée. L'élève algérien est mis en contact avec cette langue dès l'école primaire et même avant, dans certaines crèches des grandes villes notamment. Mais elle est aussi présente dans son contexte social: à la télévision, à la radio, au sein de sa famille, ainsi que dans les endroits publics comme les administrations, les hôpitaux...etc.

Selon un sondage réalisé au mois d'avril de l'année 2000, par un institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens. Il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. Le fait marquant à relever est que 60% des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de familles, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus .

Par ailleurs, la France est aujourd'hui présente dans 52% des foyers algériens grâce aux chaînes satellites qui permettent de capter TF1, France2, France3, M6, Canal+ pour ne citer que les chaînes les plus appréciées. Cette abondance de chaînes et programmes (enfants/adultes) participe grandement à l'acquisition de la langue française.

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

Introduction

L'enseignement/ apprentissage du FLE, en Algérie est l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Il se fait actuellement dès la troisième année primaire, alors qu'avant (pendant l'école fondamentale), il se faisait à la quatrième année du cycle primaire, et jusqu'à la fin du secondaire. Cependant, on remarque un recul du niveau scolaire des élèves en langue

française et plus particulièrement en grammaire. En effet, chaque année, beaucoup d'élèves sortent de l'école à la fin du cycle secondaire, avec des difficultés à construire une phrase grammaticalement correcte.

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

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

De cette manière, l'apprenant prendra l'habitude de communiquer dans la langue étrangère en utilisant une grammaire correcte sans devoir réfléchir aux règles formelles. Il s'améliore en communiquant d'une manière spontanée en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. L'accomplissement de cette pratique garantit l'aboutissement au profil de sortie des apprenants. L'enseignement de la grammaire ne doit pas constituer un apprentissage

séparé, dissocié, mais intégré dans l'apprentissage de la communication grâce à des échanges interactifs.

« Les interactions en classe de langue ont constitué ces vingt dernières années un champ de recherche privilégié. Cette attention accordée à l'interaction a été suscitée notamment par les recherches sur l'appropriation des langues qui se situent dans une approche interactionniste ou sociocognitive, et pour lesquelles la dimension interactive est fondamentale ».

(A. Mahieddine 2009 :14)

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

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

Pour mettre en œuvre notre hypothèse et prouver son efficacité, nous avons organisé notre travail de la manière suivante :

Dans le premier chapitre, nous abordons les points théoriques où nous exposons l'évolution de l'enseignement de la grammaire d'une manière générale, et à travers le temps, avec une allusion au cadre européen commun de référence. Puis nous passons à la grammaire explicite et la grammaire implicite avec quelques définitions des deux grammaires et leurs impacts sur l'apprentissage d'une langue. Ensuite vient le rôle de l'interaction comme moyen d'acquisition et plus précisément l'acquisition des pronoms relatifs.

Introduction

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

Les résultats obtenus à l'issue de cette expérimentation vont nous permettre de procéder à une analyse des résultats obtenus chez le groupe témoin et le groupe expérimental. Pour faire ensuite une analyse comparative. C'est le contenu du troisième chapitre qui fera apparaître la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse relative à l'efficacité des activités interactives orales.

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

CHAPITRE I

Grammaire et enseignement des langues :
Considérations théoriques

1.1. EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET APPORT DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE

1.1.1. L'évolution de l'enseignement de la grammaire

L'enseignement des langues étrangères a énormément évolué à travers le temps. En effet les didacticiens ainsi que les pédagogues ont toujours cherché à faire apprendre efficacement une langue. Pour eux, elle est considérée comme un outil de communication destiné à établir des relations sociales, politiques et économiques avec d'autres pays étrangers. Evidemment cet enseignement ne peut se faire qu'à travers l'école. Le savoir grammatical étant la base d'une langue, il est donc en perpétuelle évolution.

La première méthode qu'a connue l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère est la méthode traditionnelle, dominante en Europe dès la fin du **XVI**e siècle, et a continué à être utilisée pendant une longue période du **XX**e siècle.

La grammaire était considérée comme le pivot de l'enseignement. Dans les documents sur l'instruction de l'éducation nationale, une explication très précise était donnée sur les applications effectuées dans les classes de cette époque. **A. Rodriguez Seara** (2001) affirme que : "**Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur, pour chaque jour de classe, la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente**"

La grammaire était enseignée d'une manière déductive. D'abord la règle était présentée puis elle était appliquée sous forme de phrases dans des exercices.

L'enseignant passait son temps à faire apprendre le table de conjugaison, épeler correctement des mots assez longs et surtout faire attention à bien respecter les règles de grammaire à l'écrit et à l'oral. Il dominait entièrement la classe et avait l'autorité et le pouvoir. Ainsi, le professeur choisissait les textes et les exercices, posait des questions et corrigeait les réponses. L'interaction était à sens unique. Le professeur

explique la leçon et les élèves écoutent. En cas d'erreur, il corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un affront à la langue.

La méthode traditionnelle est appelée aussi méthode bilingue (usage de la langue maternelle et de la langue étrangère). Elle suppose donc une connaissance de la langue1 (la langue maternelle employée par l'élève dans son contexte social) et la langue2 (la langue étrangère qui est la langue nouvelle et qui fait l'objet de cet enseignement).

Mais cette méthode s'est révélée insuffisante et non performante pour l'apprentissage de la langue. D'après **Henri Besse** (1985 :52) :

"La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles »

Est venue ensuite la méthode naturelle avec **F.Gouin** qui considère la langue comme un moyen de communication et de contact entre les hommes, un échange de savoir et de cultures entre les nations. Il propose donc un apprentissage naturel de la langue étrangère se rapprochant de l'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle. Ainsi, il donne la priorité à l'oral avant l'écrit. Il considère que le contact direct avec la langue peut favoriser l'apprentissage. Ainsi **Ana Rodriguez Seara** (2001) explique que : "**La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère**"

Donc, sans traduction et sans explication grammaticale, l'élève apprend à travers la communication dans un " bain linguistique authentique ".

Même si cette méthode est restée incomplète, elle a quand même provoqué une certaine révolution puisqu'elle s'oppose radicalement à la méthode précédente. Dans la méthode dite directe, l'enseignant est appelé à utiliser seulement la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Il peut utiliser par exemple pour expliquer un mot plusieurs techniques telles que les mimiques, les dessins, les images, les

gestes, l'environnement immédiat de la classe sans traduction. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, on donnait une série de phrases ou de formes linguistiques déjà pratiquées par l'élève, et c'est à lui d'induire la règle. Donc, la grammaire étrangère s'apprenait plutôt d'une manière inductive implicite. **H. Besse** (1985 :32) nous explique que :

«Nous trouvons des manuels qui réduisent au maximum l'appareillage terminologique et les explications métalinguistiques pour n'offrir aux étudiants que des tableaux d'exemples, des regroupements de formes, dont la disposition et l'ordonnance interne sont supposées être "parlante" en elles-mêmes, sans qu'on ait à en rendre compte explicitement »

Mais cette méthode a provoqué une certaine réaction négative chez beaucoup d'enseignants qui la considèrent comme étant trop innovante et qui demandent une excellente maîtrise de la langue à enseigner, c'est ce qui les a poussés à revenir à la méthode traditionnelle graduellement.

Entre 1920 et 1960, la méthode active a révolutionné l'enseignement des langues de cette époque. Cette méthode a assoupli la rigidité de celle qui l'a précédée, car on pouvait avoir recours à la langue maternelle en classe en cas de besoin. Cet assouplissement dans l'enseignement de la grammaire, a donné lieu à une démarche inductive tout en évitant une méthodologie empirique.

Cependant avec l'évolution des moyens de communication, on a vu arriver de nouvelles méthodes comme la méthode audio-orale, ou la méthode audio-visuelle qui utilisent de nouveaux matériels pédagogiques, tels que le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixe.

Robert VIVES (1989 :92) indique qu' :

«... à l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est la grammaire qui constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972 et 1974, c'est à coup sûr, l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon».

La méthode structurale est caractérisée par ses exercices de répétitions, de substitutions et de transformations qui invitent l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. Ces exercices ont connu un vif succès dans les années 1960-1970. Ils ont été proposés par **Chomsky**. L'élève devra apprendre à travers la répétition de quelques structures apprises pendant les cours de langue plutôt que de réciter la règle grammaticale. Ces pratiques ont pour but d'aider l'élève à mémoriser la règle. Mais une connaissance des règles grammaticales n'est pas forcément une connaissance de la langue. Connaître le fonctionnement de la langue sans savoir communiquer veut dire que l'élève a une compétence grammaticale et non communicative. La fonction métalinguistique ne suffit pas pour apprendre une langue, elle ne permet pas à une personne de savoir communiquer dans des situations concrètes. Cette méthode faisait évaporer toute motivation de l'élève en l'empêchant d'aller lui-même découvrir les fonctionnements de la langue et de construire une grammaire personnelle afin de bâtir son propre discours.

Cette méthode a décliné et a laissé la place à l'approche communicative utilisée à partir des années 1970. Cette méthode insiste sur la nécessité d'enseigner la compétence communicative par opposition à la compétence linguistique. **Dell Hymes**, linguiste anthropologue, insistera sur les fonctions du langage plutôt que les formes. Les apprenants travaillent avec du matériel authentique en petits groupes sur des activités de communication où ils pratiquent la négociation de sens. Elle vise à développer la compétence communicative, à rendre l'apprenant capable d'employer le langage approprié dans un contexte social donné et de négocier le sens avec des interlocuteurs. Elle vise aussi à développer la motivation en établissant chez l'élève le désir de réaliser des choses sensées, d'atteindre un but précis en utilisant la langue ciblée. L'individualité est fortement encouragée, tout comme la coopération avec les pairs ; ce qui contribue à établir un sentiment de sécurité émotionnelle avec la langue à apprendre.

En ce qui concerne le processus d'enseignement /apprentissage :

- Les activités proposées sont communicatives, elles représentent un vide d'information à combler ;
- Les intervenants choisissent ce qu'ils doivent dire et comment le dire ;

- L'enseignant utilise un matériel authentique : texte, enregistrement, vidéo ... ;
- Les apprenants travaillent généralement en groupes ;

Avec le développement des moyens utilisés pour enseigner et la baisse du niveau observée chez les élèves, on adopte maintenant une autre approche qui pourra, peut être, résoudre ce problème. C'est l'avènement de l'approche par compétence prônée dans le cadre de la mondialisation.

1.1.1.1. L'approche par compétence

L'approche par compétence a été introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la récente réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Education Nationale. Cette approche a pour objectif un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

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

Ce changement s'est imposé dans le cadre de la mondialisation pour pouvoir suivre les multiples défis de notre siècle. L'utilisation des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) est devenue nécessaire dans notre apprentissage. Le recours à l'outil informatique est pratiquement indispensable pour être un citoyen du monde. L'école algérienne actuellement a pour but de former l'homme de demain à travers l'apprentissage, autrement dit, les savoirs acquis au cours de l'apprentissage par l'élève ne servent pas uniquement à les réutiliser lors d'un examen de passage, mais à les exploiter aussi dans la vie de tous les jours ; donc, dans des situations authentiques, comme par exemple : être capable de rédiger une lettre, un e-mail, un reçu, une facture, pouvoir communiquer sans difficulté avec les autres en langue étrangère...

Certainement, l'approche par compétence vise à établir un lien entre les différents aspects du savoir acquis en milieu scolaire et leur transposition dans des contextes hors école. Elle permet aux apprenants d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de partager et d'échanger un savoir avec les autres.

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

1.1.1.1.1. Rôle de l'enseignant

Pour concrétiser ces objectifs, l'enseignant est appelé à jouer un certain nombre de rôles vis-à-vis de ses apprenants, parmi lesquels on pourra citer:

- Orienter et fournir assistance aux apprenants ;
- Conseiller et faciliter l'apprentissage au maximum;
- Assigner des travaux à réaliser en classe et à l'extérieur (projets) ;
- Individualiser l'enseignement ;
- Développer l'autonomie chez les apprenants;
- Encourager le travail coopératif ;
- Enseigner les stratégies d'apprentissage.

1.1.1.1.2. Rôle de l'apprenant

L'apprenant a lui aussi un certain nombre de rôles à jouer; à cet effet, il doit:

- Apprendre à savoir ce qu'il apprend et à être responsable de son apprentissage ;
- Faire le lien entre apprendre et agir ;
- Construire ses propres stratégies d'apprentissage ;
- Apprendre à résoudre des problèmes en situation ;
- Evaluer son apprentissage au fur et à mesure.

Dans cette approche, la grammaire est enseignée selon le besoin langagier de l'apprenant. Il faut tout d'abord, partir d'un texte contenant les éléments de la notion à

enseigner pour la découvrir. Et c'est l'apprenant lui-même qui découvre la notion par une série d'activités pertinentes.

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

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

1.1.2. L'apport du cadre européen commun de référence (CECR)

Selon **Dominique Abry**, directrice du centre universitaire de Saint-Martin d'Hères et présidente de l'ADUEFE, l'approche communicative constitue l'origine des innovations didactiques apportées par le Cadre Européen Commun de Référence puisqu'elles sont apparues en 1980, bien avant l'existence de ce cadre publié quant à lui en 2001.

Dés cette époque, on commence déjà à s'intéresser aux quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite et expression orale expression écrite) chacune mise à part de l'autre, les compétences spécifiques (compréhension linguistique, sociolinguistique et pragmatique) sont prises en considération. On s'intéresse aux textes authentiques en les introduisant dans la pédagogie. Le CECR constitue une approche nouvelle qui a pour but de surmonter les difficultés rencontrées par les spécialistes des langues vivantes lors du changement des systèmes éducatifs. Le cadre essaye de faciliter la pratique faite par l'enseignant, l'administrateur, les concepteurs de programmes...etc. Il clarifie, notamment en français langue étrangère, un certain nombre de notions qui étaient encore floues jusqu'à maintenant. Ainsi, le CECR a permis de donner une terminologie commune à la notion de compétences individuelles du sujet apprenant qui

reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il possède, des compétences spécifiques ou communicatives définies selon le cadre ci-dessous:

La compétence linguistique concerne les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tels, indépendamment de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue : Sensibilité aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage). Le nombre de rituels affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. **La compétence pragmatique** couvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels.

Le CECR a permis le découpage de la compétence langagière en activités de communication langagière pratiques en classe de langue. La réception: écouter, lire ; la production: s'exprimer oralement, écrire; l'interaction: prendre part à une conversation, la médiation (notamment des activités de traduction et d'interprétation).

Un autre point important à signaler est la notion de « **tâche** » qui a été largement utilisée par ce cadre. Il est vrai qu'actuellement on ne parle plus d'exercices qui se font habituellement, mais plutôt d'activités devant faire sens pour l'apprenant, et qui demandent certaines compétences pour leur réalisations. Ces pratiques de compréhension, de production et d'interaction se font sur des supports authentiques. La tâche est à relier à la perspective actionnelle. La tâche fait partie de la vie quotidienne, elle vise un résultat en fonction du problème à résoudre, elle peut être simple ou complexe. On peut trouver par exemple des tâches créatives telles que le dessin, la sculpture, la couture...ou d'habileté (le bricolage), de résolution de problèmes (mots croisés), d'échanges courants comme la participation dans une pièce de théâtre, ou une discussion, présentation d'un exposé, un projet, lecture d'un message....

E. Conejo et P. Liria (2007 : 2) affirment que :

« La langue est un outil essentiel pour atteindre son but, mais il s'agit bien d'un outil et non d'un objectif en soi. Exemple : pour acheter un billet de train, je dois utiliser des structures grammaticales et faire passer mon message et mon objectif est non pas de montrer à l'employé que je sais conjuguer mes verbes ou utiliser telle ou telle structure. Mais le but ici est la communication. « ...sur « quoi » et « pourquoi » plutôt que sur « comment » et c'est ce qui la rend communicative »

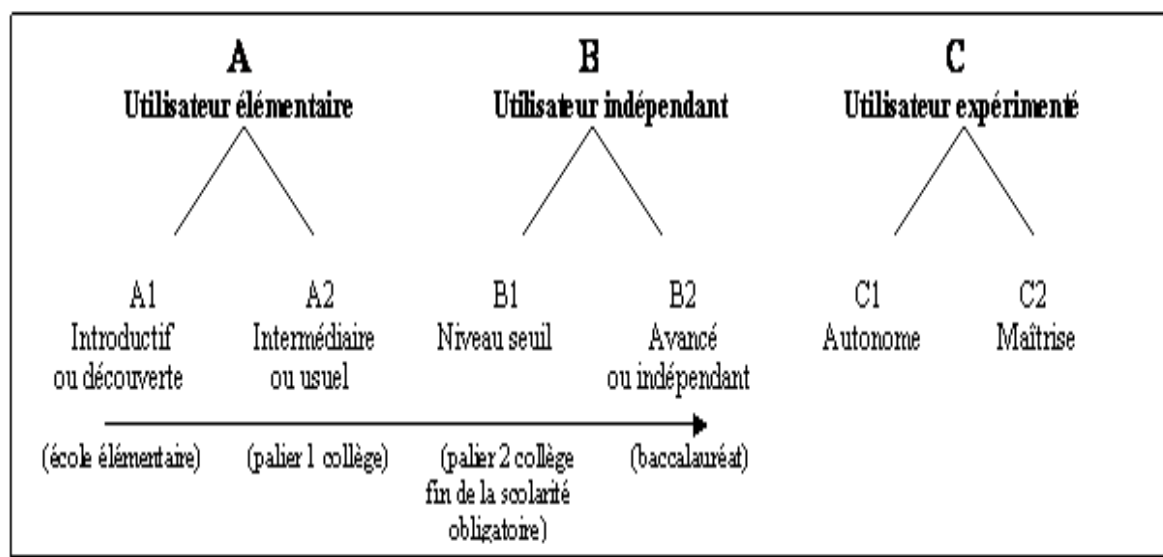
La communication fait partie des tâches dans lesquelles l'individu participe en interaction, réception, production, compréhension ou médiation. Lors d'un échange, deux personnes peuvent exercer plusieurs tâches en même temps, c'est-à-dire une combinaison entre ces activités. On utilise souvent ces types de tâche dans le milieu scolaire suivant le besoin de l'apprenant ainsi que le but recherché. Répondre à une question de compréhension, participer à un dialogue, résoudre un problème mathématique font partie des tâches quotidiennes de l'apprenant.

Enfin le CECR a proposé six niveaux de compétences bien définis :

A1, A2, B1, B2, C1, C2.

A côté de l'échelle, il a inclus des grilles pour l'autoévaluation, mais aussi des tests, des diplômes et des certifications calqués sur le cadre (DELFI, DALFI, diplômes de l'ACUEF, de l'Alliance française...etc).

Les niveaux de compétences dans le CECR



L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus) :

Niveau A : Utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2).

Niveau B : Utilisateur indépendant (= lycée) subdivisé en niveau seuil (B1). Il correspond à une « compétence opérationnelle limitée (Wilkins) ou une « réponse appropriée des situations courantes (Trin).

Niveau C : Utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif.

Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

1.1.2.1. La grammaire dans le Cadre Européen Commun de Référence

La question de la grammaire dans l'enseignement des langues est toujours d'actualité pour celui qui enseigne. La diffusion du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et des descriptions par langue (allemand, anglais, espagnol, français, italien) de ces niveaux et l'affirmation des recherches en acquisition des langues l'ont remise à l'ordre du jour.

Le CECR n'explicite pas la grammaire nécessaire aux différentes activités de communication bien que cela soit un instrument nécessaire acquis par une personne à un certain moment.

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

- 1- L'apprenant travaille avec un langage authentique.
- 2- 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.

Etape2 :

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.

Etape4 : 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.

Etape5 : La production de la tâche.

L'apprenant doit produire quelque chose. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger 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...

1.2. GRAMMAIRE EXPLICITE ET GRAMMAIRE IMPLICITE

1.2.1. Définition de la grammaire

Les définitions varient suivant que l'on consulte un dictionnaire destiné au grand public ou un dictionnaire établi par un didacticien. Ainsi d'après **F. Debyser** (1997-1998 :2), le grand Robert, propose quatre définitions:

- 1- "**(Jusqu'au XIXe siècle et de nos jours dans le langage courant) : ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue...**"

- 2- " Etude systématique des éléments constitutifs d'une langue" et, "en linguistique moderne" : " ensemble de structures et de règles qui permettent de produire tous les énoncés d'une langue, et seulement ceux- ci"
- 3- " Livre, traité, manuel de grammaire"
- 4- " Ensemble des règles d'un art."

En ce qui concerne le didacticien **Jean-Pierre Cuq** (2003 :117), il nous propose à son tour quatre définitions:

- 1- " Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue."
- 2- "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. On parle parfois de grammaire d'enseignement"
- 3- " Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue: l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative."
- 4- « Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène".

1.2.2. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement

La grammaire est une discipline qui a ses particularités dans son enseignement et dans son usage. Elle s'enseigne séparément des autres aspects de la langue puisqu'elle

possède ses propres méthodes, objectifs et modes d'évaluation. **Henri Besse** et **Rémy Porquier** (1984 :29,30) affirment que:

« Qu'en tant que savoir sur les langues et sur le langage, la grammaire est une science comme les autres. (...).Elle a son objet propre (...), elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente...qui permettent la connaissance et la transformation de son objet dans une pratique scientifique ».

D'après **Jean-Pierre 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. Il ajoute « Pour les tenants de son enseignement, la construction par l'apprenant d'une représentation métalinguistique de la langue cible favoriserait l'acquisition de cette dernière (...) Cet enseignement aurait par ailleurs une fonction éducative plus générale de prise de conscience par les apprenants des caractéristiques de leur propre langue ».

Enseigner la grammaire c'est étudier la structure de la langue pour comprendre ces différents mécanismes, et pouvoir communiquer d'une façon correcte cette langue qui constitue le moyen d'établir des relations avec d'autres gens et s'affronter avec d'autres cultures du monde entier. Ainsi, la grammaire a pour but d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue, une meilleure maîtrise des règles pour assurer une meilleure communication avec autrui.

L'enseignement de la grammaire développe chez l'apprenant la curiosité d'examiner le fonctionnement d'un texte, en les aidant à prendre conscience que la langue est un système analysable qu'on peut expliquer scientifiquement. Mais elle reste tout de même un moyen pour connaître le bon fonctionnement de la langue, mais pas forcément une connaissance pratique de la langue.

D'après **F. Debyser** (1997-1998 :56) :

« La compétence grammaticale n'est pas un objectif mais un moyen parmi d'autres au service de l'apprentissage, moyen nécessaire mais non suffisant qui permet à l'apprenant de ne pas s'aventurer dans l'apprentissage d'une langue comme un explorateur dans une terre inconnue, mais de lui donner des repères pour s'orienter, de lui éviter de trop longs tâtonnements... »

Donc il ne faut pas réduire l'apprentissage d'une langue dans l'étude de sa grammaire, mais envisager des activités cognitives qui peuvent assurer progressivement à l'élève les connaissances grammaticales dont il a besoin d'une façon plus rapide et plus sûre pour consolider ses connaissances, rectifier ses erreurs. Il ne s'agit donc pas d'apprendre par cœur la grammaire mais de faciliter son acquisition de façon à pouvoir l'utiliser sans fournir d'efforts dans des activités de production. La grammaire ne sera pas considérée comme un objet d'étude mais un outil pour expliquer et faire comprendre.

Pour son enseignement, l'enseignant se réfère au programme et à la méthode utilisée, et fait appel aux supports didactiques : documentation, manuels, moyens audiovisuels ... pour aider l'élève à apprendre les normes de la langue. Ceci dit, il doit ainsi respecter la grammaire personnelle de l'apprenant c'est-à-dire l'inter-langue qui est une étape nécessaire dans le processus d'apprentissage.

En évaluant le rôle de la grammaire dans l'apprentissage de la langue, on peut se poser les questions suivantes : Quelle grammaire enseigner ? Et surtout comment peut-on l'enseigner ?

1.2.3. Grammaire implicite et grammaire explicite

L'apprentissage du français langue étrangère cherche à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage: écouter/ parler / lire et écrire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement des savoirs et les utiliser

dans ses activités scolaires et sociales telles que rédiger un texte ou communiquer en langue étrangère avec d'autres personnes.

L'enseignement du français ne pourra pas se réaliser sans passer par l'enseignement de la grammaire. De manière générale, aussi bien enseignants qu'apprenants reconnaissent son importance dans une classe de langue. Mais le problème qui se pose c'est quelle grammaire enseigner ? Les pédagogues ont longuement réfléchi sur l'enseignement de cette discipline. Ils opposent aujourd'hui la grammaire explicite qui utilise le métalangage et la grammaire implicite qui supprime le métalangage. Son but est de permettre à l'élève de pratiquer correctement une langue étrangère, c'est-à-dire savoir utiliser les structures d'une langue sans devoir réfléchir sur les différents fonctionnements qui régissent une langue.

1.2.3.1. La grammaire explicite

Dans Larousse, cité par l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public (1973) on peut trouver la définition suivante du terme "explicite": **"On qualifie d'explicite une grammaire dont les règles sont décrites d'une manière précise et rigoureuse pouvant être formalisée"**.

Donc la grammaire explicite se contente de présenter des informations métalinguistiques, des règles langagières isolées et de décrire la formation d'une nouvelle structure grammaticale, d'identifier ses composantes et d'indiquer le type de contexte dans lequel elle peut être employée.

R. Galisson et D. Coste (1976 : 206) " La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves"

Elle vise à tenir compte les apprenants sur les fonctionnements métalinguistiques de la langue qu'ils apprennent, mais pas un savoir qui leur permet de construire ou de corriger leurs productions dans la langue cible.

L'enseignant décrit la langue en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique.

La grammaire explicite demande beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant au moment de l'explication de la leçon, ainsi que de l'élève au moment de la mémorisation, avant sa mise en œuvre pendant les pratiques de classe ou pendant la communication.

" La grammaire explicite est un ensemble de règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et volontaire (ou forcée?) à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation. C'est de manière délibérée et contrôlée qu'on y recourt ensuite pour communiquer, ce qui réclame beaucoup d'attention et de temps »

(JM. Defays et S. Deltour 2003 : 79)

Les compétences linguistiques et métalinguistiques sont réalisées dans deux endroits différents du cerveau, sans accès direct de l'un à l'autre. Ce n'est pas aussi simple de passer des savoirs déclaratifs aux savoirs procéduraux (c'est à-dire mettre en œuvre les règles apprises à l'école). C'est cette difficulté qui a conduit la didactique à distinguer deux types de grammaires (explicite et implicite).

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. C'est le fait d'apprendre des connaissances par cœur, ce type d'apprentissage est souvent utilisé à l'école, mais actuellement, il a été reconnu que ce type de connaissances ne garantit pas forcément une pratique courante et sans difficulté **« Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir faire véritable »**.
(JP. Cuq 2003 : 218)

Par exemple, la fonction métalinguistique du langage ne suffit pas à construire une compétence communicative dans une situation concrète, ce qui veut dire que connaître les règles et le fonctionnement d'une langue n'assure pas à l'apprenant l'utilisation correcte de la langue.

Le fait que les compétences linguistiques et métalinguistiques ne soient pas liées dans le cerveau est lourd de conséquences. Les enseignants doivent constater que malgré leur effort à bien expliquer et à faire comprendre à l'élève les savoirs qu'ils doivent transmettre, ce dernier n'arrive pas toujours à maîtriser convenablement la langue. Donc la connaissance formelle d'une langue ne peut pas aider l'apprenant, d'une façon directe, à l'utiliser réellement dans la communication.

« L'enseignement théorique de la grammaire, notamment, que l'on a privilégié pendant des générations, a certainement servi à développer certaines capacités intellectuelles chez l'apprenant, mais pas leur apprendre à parler la langue étudiée. »

(JM. Defays et S. Deltour 2003 : 199)

1.2.3.1. La grammaire implicite

En ce qui concerne la grammaire implicite, elle permet à l'enseignant de présenter un texte qui illustre généralement l'emploi d'une structure grammaticale donnée. A partir de ce texte l'apprenant découvre progressivement ce que les structures ont en commun et formule ainsi lui-même son explication des règles qui les gouvernent.

R.Galisson et D.Coste (1976 : 254) expliquent que :

« La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes ».

Autrement dit :

" La grammaire implicite est un enseignement inductif non explicite d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et relève donc plus de l'apprentissage que l'acquisition".

(H. Besse et R. Porquier 1991 : 86)

La grammaire implicite est totalement inconsciente, et ne demande pas d'effort. C'est la grammaire qu'on apprend à la maison grâce à l'interaction avec les membres de la famille. C'est la grammaire de la langue maternelle qui se développe progressivement à travers le contact et qui est achevée avant d'entrer à l'école.

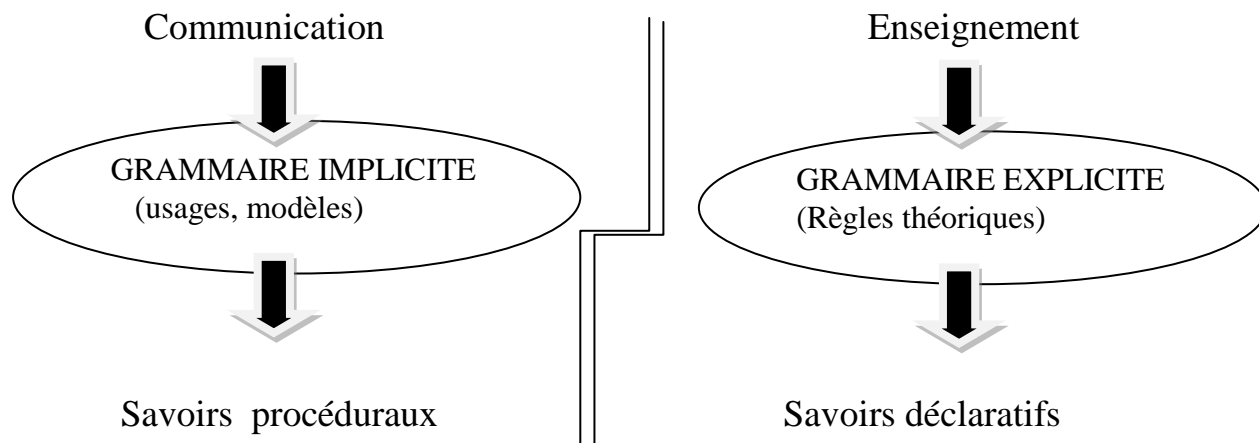
Ce qui est souvent frustrant pour l'apprenant, c'est le fait qu'il y ait une discordance entre ce qu'il connaît de la grammaire et la manière d'appliquer ses règles d'une manière automatique dans des contextes de communication. Cette discordance reflète une certaine distance entre un savoir déclaratif et un savoir procédural.

Le premier permet à l'apprenant de décrire une règle grammaticale et de l'appliquer en pratiquant des modèles d'une façon mécanique. Le second permet à l'apprenant d'appliquer une règle en situation de communication. C'est ce qu'on appelle communément la compétence communicative.

La compétence communicative reconnaît que la grammaire explicite aide les apprenants dans l'acquisition d'une langue d'une manière appropriée dans un contexte donné.

Les deux grammaires sont indépendantes, puisqu' un analphabète peut très bien s'exprimer en langue étrangère alors qu'il n'a jamais franchi la porte de l'école.

Grammaire implicite et grammaire explicite



La distinction entre la grammaire implicite et la grammaire explicite a été abordée, il y a bien longtemps, par les didacticiens. Différentes approches se sont intéressées à ces deux types de grammaires telles que l'approche "implicite" de la langue (SGAVE, immersion, simulation...etc.) ou une approche "explicite" (méthodologie " grammaire-traduction" par exemple) ; ou aussi d'autres approches qui utilisent les deux grammaires en même temps, et qu'on appelle des approches mixtes.

1.3. L'INTERACTION COMME MOYEN D'APPRENTISSAGE

1.3.1. Qu'est-ce qu'apprendre?

Apprendre est une action volontaire ou involontaire qui peut se produire dans un contexte où s'émergent des organisations cognitives et sociales en perpétuelle évolution. L'objectif est d'acquérir un savoir (informations à transmettre) et un savoir faire (savoir exploiter ces informations) chez celui qui apprend. **JP.CUQ** (2003 : 22) définit l'apprentissage comme étant :

« Une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation » ou aussi « ...un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dont le but est d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ».

Quand il ya apprentissage il y a forcément une interaction, un échange, une communication entre enseignant et enseigné.

Selon **Chomsky**, apprendre c'est se placer du côté de la performance. Chez **Piaget**, c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en considérant que, cognitivement, le cerveau est vierge et que les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie. Alors que selon **Vigotsky**, l'apprentissage ne peut pas être fait sans contexte. Il ne se construit qu'en interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels constituent les étapes de processus acquisitionnels. Il faut créer et gérer en commun des savoir-faire du discours. C'est le concept vigotskien d'apprentissage.

Kramersch (1984 :78) souligne que :

« Tout apprentissage réalisé par un enseignant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction ».

1.3.2. L'interaction dans les différents courants

L'interaction a été l'objet de plusieurs courants parmi lesquels nous citons celui de **Dell Hymes** et **John Gumperz** fondé en 1962 qui est l'ethnographie de

la communication. Selon cette discipline, la parole est avant tout sociale et son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologiques) aussi bien que des approches linguistiques. La compétence communicative a une relation très étroite avec la compétence linguistique. Cette tendance, rentre en rupture avec la conception chomskyenne. Selon cette dernière, savoir parler c'est être capable de produire et d'interpréter un certain nombre d'énoncés bien formés en fonction des situations culturelles spécifiques.

Garfinkel intervient en complémentarité avec ce courant. Il parle aussi de l'ethnométhodologie dans ses études et en particulier dans les méthodes pour gérer les problèmes de communications au sein d'un groupe. C'est dans ce courant que va naître l'analyse conversationnelle.

On ne commence à s'intéresser à l'étude de la conversation que vers les années 1970. On analyse les interactions dans une optique scientifique, c'est-à-dire purement descriptive.

En 1980, vient le tour de la linguistique qui s'intéresse mais tardivement à l'étude de l'interaction. On assiste à l'étude des discours « corpus » authentiques et dialogués.

1.3.2.1. Le courant interactionniste de l'apprentissage des langues

L'origine du courant interactionniste remonte aux travaux de **Schutz**, **Goffman** et **Garfinkel** qui se basent sur l'analyse conversationnelle entre un locuteur natif et un locuteur non-natif et qui rentre en rupture avec l'analyse du discours qui généralement s'intéresse à la production d'un seul émetteur.

Cette approche a aussi comme fondement les travaux du psychologue **Vygotsky** (1978), qui considère que la pensée, le langage et toutes fonctions psychiques de l'enfant se développent grâce à l'interaction avec l'adulte. Donc, l'acquisition d'une langue se fait par l'interaction avec une personne plus compétente.

C'est une perspective nouvelle sur l'acquisition des langues étrangères qui s'appuie sur le rôle de l'interaction et les conditions sociales qui la régissent dans le processus de l'apprentissage ; et sur les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation ...etc.) qui entourent l'apprentissage.

Ce courant est centré plus spécifiquement sur la communication interculturelle et s'inspire en partie de l'ethnographie de la communication.

La théorie socioculturelle de l'acquisition des langues étrangères, a été fondée par des chercheurs américains influencés par les travaux en anthropologie et en psychologie développementale sur le développement des langues premières. Ils s'intéressent eux aussi à l'interaction mais en la mettant en relation directe avec la dimension sociohistorique des activités liées à l'apprentissage. **S. Pekarek Doehler** (2000 :3) confirme que :

« Leur intérêt porte à la fois sur la nature sociohistorique, conventionnalisée des ressources communicatives que nous déployons dans les interactions et sur l'emploi situé de ces ressources au cours de la pratique même ».

1.3.3. L'interaction en classe de langue

La pragmatique interactionnelle considère la classe comme un lieu où s'établit un échange actif entre les actionnaires (enseignant et apprenant) ayant leur place dans l'interaction. Ils ont donc des fins à intention didactique.

L'interaction dans une classe de langue est très différente de la conversation quotidienne puisque la classe est un espace restreint, régi par des règles sociales et communicatives strictes qui favorisent le bon fonctionnement de l'apprentissage et les relations entre enseignés et enseignant. Par contre, la conversation au quotidien est une interaction spontanée. Les tournures de paroles viennent naturellement. Dans une classe de

langue, la conversation est créée, selon l'objectif fixé que l'enseignant veut obtenir à la fin de l'échange. On utilise la langue pour apprendre la langue. Nous citons :

«La salle de classe est un lieu où la manière et le but sont un seul et même objet : la langue elle-même ; on provoque un discours par le discours pour en saisir les irrégularités ... ».

(S. Rimbaud. 2008 :159)

C'est pour cela qu'il faut signaler les erreurs et les reformuler afin de les corriger, ce qui favorise l'apprentissage.

« C'est dans cette pertinence du discours, c'est-à-dire l'adéquation entre l'intention de communiquer et les moyens linguistiques mis en œuvre, que va se constituer une « zone de développement potentiel » où commencera l'apprentissage. C'est tout le paradoxe de l'apprentissage scolaire ».

(S. Rimbaud. 2008 :158)

L'apprenant est en train d'apprendre par des marques d'hésitation. L'enseignant intervient à la suite de la plupart des prises de paroles des apprenants. Il joue le rôle de guide par ses instructions, ses corrections et ses explications, et l'apprenant apprend par ses hésitations, ses reprises et ses reformulations.

L'interaction étant un moment important du cours, il est souvent difficile pour un enseignant de la réaliser pleinement d'une manière effective en raison des effectifs des élèves.

Pour obtenir une véritable interaction en classe, les pédagogues ont suggéré d'instituer et de mettre en pratique un certain nombre de techniques pédagogiques telles que:

- instaurer de nouveaux rapports interpersonnels.
- accorder plus d'importance à la langue cible au sein de la classe.
- réorganiser le temps et l'espace pédagogique.

La qualité des rapports enseignants/ apprenants entre eux peut se développer et s'améliorer dans le cadre d'une approche communicative. Pour cela, il est indispensable d'instaurer un climat de confiance en classe où enseignants et apprenants deviennent des partenaires.

L'enseignant ne doit plus considérer les élèves comme tels, c'est-à-dire des consommateurs de savoir, mais plutôt comme des personnes. Il ne doit pas non plus se considérer comme la seule source de savoir et qu'il a une somme de connaissances à transmettre aux apprenants. Par conséquent, son rôle doit évoluer ainsi que ses relations en vers eux:

« Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience ».

(C. Kramsch.1991)

Un autre élément qui peut favoriser les relations interpersonnelles et, par voie de conséquence, l'interaction sont les travaux de groupes- Ceux-ci représentent un espace/temps où les apprenants s'expriment sans contrainte en établissant des échanges verbaux authentiques et spontanés. Ils se considèrent mutuellement comme des partenaires, ce qui permet à certains d'entre eux de vaincre leur peur, leur timidité, leur inhibition, leur complexe d'infériorité.

Ces facteurs psychologiques disparaîtront progressivement pour laisser la place au développement de la motivation, de la confiance en soi, du sentiment d'être l'égal de l'autre.

Dans une classe où les apprenants travaillent en groupes, l'interaction joue pleinement son rôle grâce à la participation de chaque membre dans son groupe. Dans une classe où un climat de confiance règne, la langue cible pourra se développer d'une manière naturelle et prendre véritablement son statut de langue de communication.

1.3.3.1. L'importance de la langue cible dans la classe

Pour que la langue cible soit revalorisée au sein de la classe, il est indispensable que la perception par les enseignants et les apprenants change; car considérée comme matière à enseigner jusqu'à il y a quelques années, son statut doit être celui d'une langue de communication. Pour cela, l'enseignant sera amené à l'utiliser en classe à tout moment, dans toute situation d'échange avec les apprenants et pour toute activité se déroulant en classe. Ainsi l'objet d'apprentissage et son instrument ne feront plus qu'un. Il devient alors important de modifier les modalités de communication, c'est-à-dire instaurer de nouvelles habitudes en classe et repenser le format des activités didactiques.

1.3.3.2. Réorganisation du temps et de l'espace pédagogique

Il s'agit ici de restructurer les activités didactiques dans le temps et dans l'espace de manière à permettre une certaine flexibilité entre ce qui est guidé, semi- guidé et libre.

Dans le cas précis des pronoms relatifs on peut envisager un moment pour stimuler l'expression libre et la crédibilité en demandant aux apprenants de s'interroger mutuellement à l'aide de questions écrites au tableau comme support:

- Qu'as-tu mangé hier?
- Quel est ton meilleur copain?
- Où vas-tu passer les prochaines vacances?

L'interaction se fait par paires et chacun pose la question de son choix.

Les deux objectifs majeurs de cette activité orale, c'est d'abord une mise en train avant d'entamer la leçon proprement dite si elle est amorcée en début de cours, et ensuite, de développer les relations interpersonnelles au sein des apprenants. Un entraînement régulier de cette pratique permet d'améliorer la fluidité de l'expression orale, surtout lorsque l'apprenant parle de son vécu, de son expérience personnelle et de son entourage

socioculturel immédiat. L'enseignant devra alors penser à restructurer son cours en même temps que restructurer le format des activités didactiques qui l'accompagnent.

1.3.3.3. Restructuration du format des activités didactiques

Il s'agit ici pour l'enseignant de trouver les procédures et les techniques lui permettant de maximaliser les échanges entre apprenants en présentant des activités motivantes afin d'obtenir une participation effective de chacun. Il peut, par exemple, les faire travailler alternativement par paires et par groupes en veillant à ce que les binômes et les groupes ne soient pas toujours les mêmes. Le fait que l'apprenant change de partenaire(s) selon le type d'interaction l'obligera à se sentir responsable vis-à-vis des autres et aussi de lui-même. Et plus il participe à différents types d'interactions, plus il développe une autonomie dans sa compétence discursive.

D'après **L. Dupuis** et **B. Vincent-Smith** :

« La plupart des activités d'une classe de langue, exercices de compréhension ou d'expression écrites ou orales, jeux de rôles, simulations, débats, etc., peuvent être effectuées de façon interactive et coopérative »

Pour réussir une pratique de l'interaction, il est indispensable de créer un climat de confiance en classe, de varier les types d'échanges, mais aussi de modifier les attitudes.

L'enseignant en tant que partenaire, doit jouer de nouveaux rôles, celui de guide, d'observateur, de conseiller et de facilitateur dans le processus d'enseignement/apprentissage ; l'apprenant doit prendre conscience qu'il est partenaire à part entière, qu'il a un bagage personnel, une expérience et des connaissances qu'il devra développer grâce à sa participation aux différents types d'échanges en utilisant la langue non comme objet d'apprentissage mais comme moyen de communication.

1.3.4. Le rôle du dialogue dans l'apprentissage

Le dialogue est une forme de communication où l'élève apprend à parler et l'aide à s'habituer à communiquer oralement la langue. De cette manière, on oblige certains élèves à sortir de leur mutisme et à participer avec les autres dans leur apprentissage. Le premier but du dialogue est la communication, faire parler l'apprenant, mais en parallèle, lui apprendre à utiliser correctement la langue. Ainsi les exercices proposés par Isabelle Barrière (dialogues impromptus) sont sous forme de dialogue improvisé tiré à partir de la vie quotidienne, par exemple : dialogue avec le boulanger, avec un membre de sa famille... On fait jouer les élèves comme dans les pièces de théâtre, cela amuse les apprenants et l'enseignant aussi, ce qui va leur donner une certaine motivation au cours de l'apprentissage. Les apprenants vont s'habituer à utiliser la langue et à exploiter les acquis, ils apprennent aussi très vite et intègrent des structures grammaticales pratiques pour la communication.

« Les dialogues font partie intégrante de l'apprentissage du français langue étrangère (et de toute autre langue). Il suffit de regarder les méthodes pour s'en convaincre. Toute leçon ou unité débute par un dialogue entre deux ou plusieurs personnages. Dialogue fictif, construit sur mesure en fonction des objectifs langagiers et grammaticaux de la leçon »

(I. Barrière. 2003 : 58)

1.4. L'INTERACTION COMME MOYEN D'ACQUISITION DES PRONOMS RELATIFS

1.4.1. Apprendre la grammaire à travers l'interaction

Les approches actuelles insistent sur la nécessité d'enseigner une langue de communication à la différence des méthodes précédentes ; elles privilégient le recours à des activités communicatives. On préfère actuellement considérer la langue non comme

étant un « système de signe » qu'on peut étudier, analyser...mais comme « un moyen de communication » que l'on cherche à maîtriser, au moins partiellement, en fonction de l'objectif qu'on s'est fixé. Donc l'enseignement de la grammaire se situe au niveau de la présentation des contenus. La grammaire est ainsi un outil et non une fin.

En utilisant des tâches communicatives, les éléments grammaticaux sont appris dans la situation où ils ont une certaine chance d'apparaître. Ces tâches remplaceront désormais ces exercices grammaticaux traditionnels. Nous favoriserons l'apprentissage grammatical à travers des interactions et des discussions entre les apprenants.

D'après **H.P. Hodel** (2004-2007) :

« L'apprentissage direct, conscient, décontextualisé de certaines compétences (par exemple l'apprentissage de règles de grammaire) facilite, mais ne suffit pas à l'acquisition de la langue comme instrument de communication ».

Cette méthode permet à l'apprenant de construire sa propre grammaire, parce qu'il s'agit de « grammaire de l'apprenant ». Le but visé est bien l'appropriation par l'apprenant des règles qui deviennent opératoires pour lui. Exemple sur l'apprentissage des pronoms relatifs : Demander à un groupe d'élèves de répondre à une question qui fait partie de la vie courante en utilisant le pronom relatif, leur permet de réfléchir sur l'emploi du pronom, sur sa place, et c'est à travers l'interaction, ce jeu de rôle qui va se produire entre enseignant /apprenant et apprenant /apprenant que pourra s'établir l'apprentissage. De cette manière, l'élève va créer sa propre grammaire sans l'explication explicite de cette dernière et faite d'une manière théorique.

Ce n'est pas en passant notre temps à faire de la grammaire, à enseigner des règles systématiques, à mettre des tableaux récapitulatifs que nous serons efficaces. C'est en pratiquant des activités d'interaction, donc en communiquant, qu'on apprend une langue.

Comme l'affirme **T. Nguyen Quang** (2003 : 92) :

« En effet, l'objectif communicatif modifie beaucoup l'enseignement des langues en général, et celui du français langue étrangère en particulier, dont l'enseignement de la grammaire. Aujourd'hui, l'enseignement formel de la grammaire (démarche explicite qui va de la règle aux exemples et qui demande une pensée déductive) n'est pas un des objectifs principaux et ne convient pas au développement cognitif linguistique des apprenants ».

L'enseignement de la grammaire se fera implicitement pour laisser les élèves découvrir eux même les règles à travers des exemples « parlants ». Cependant, un enseignement explicite ne sera pas totalement exclu.

1.4.2. Les jeux de rôle interactifs

Le jeu de rôle est une technique, une activité dans laquelle une personne incarne le rôle d'un personnage imaginaire dans un lieu imaginaire et dans une situation imaginaire aussi. Il est utilisé dans l'enseignement comme étant l'une des méthodes de l'apprentissage. Son usage peut faciliter l'intérêt et l'attention des élèves par une leçon vivante. Il est souvent utilisé dans l'enseignement des langues vivantes ; il est défini par **Jean-Pierre Cuq** (2003 :142) ainsi :

« Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôle est, en didactique des langues, un évènement de communication interactif à plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée ».

Le jeu de rôle peut représenter la forme d'enseignement par excellence. L'apprenant est laissé à lui-même, il doit se comporter tel qu'il est, en imaginant une

situation dans laquelle il peut se confronter (salle d'attente chez un médecin, dans une gare, discussion familiale autour d'un sujet donné...). Pour qu'il y ait implication personnelle, il faut qu'il existe une interaction. C'est le cas de l'apprentissage des pronoms relatifs par l'interaction. Le professeur distribue les rôles et demande aux participants de reproduire une série de situations d'échange communicatif en respectant les consignes fixées à l'avance. C'est une situation dans laquelle l'apprenant doit jouer un rôle. A travers ce rôle, il va imaginer un dialogue, et c'est en interagissant avec son partenaire qu'il va créer cette ambiance de l'apprentissage. Donc il va apprendre à maîtriser les pronoms relatifs en jouant. Bien sûr, la correction des fautes se fait collectivement. Tout le groupe y participe. L'idéal est de choisir des situations réelles, proches du domaine d'expérience.

Grâce au jeu de rôle, les apprenants prendront l'habitude de se confronter et de communiquer en imaginant des situations qui pourront leur servir d'expérience à l'avenir.

C'est un jeu communicatif parce que l'implication personnelle de l'apprenant dans l'échange est nécessaire. L'élève ici devient acteur, et doit maintenir le rôle qu'on lui a destiné au lieu d'être spectateur, toujours entraîné d'écouter le professeur ou les autres élèves. Le professeur ici doit lui aussi jouer le rôle d'un metteur en scène ou un régisseur ou encore animateur du groupe.

Finalement, il faut savoir que la mise en marche de ces activités exige un certain climat dans la classe, un certain rapport avec les élèves, que le professeur doit créer pour les mettre à l'aise.

1.4.3. Les activités ludiques

Utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage de la grammaire motive l'élève et le rend plus attentif au déroulement du cours. Il peut exprimer librement ses propres pensées face à un ou plusieurs élèves ou à l'enseignant.

A travers ces activités ludiques l'apprenant pratique une méthode différente de celle qu'il a l'habitude de faire. **L. Schiffler** (1991 :69) nous explique que : « **Dans les jeux interactifs, il ne s'agit pas seulement pour les élèves d'appliquer ce qu'on a appris, mais d'apprendre aussi quelque chose de nouveau** ». Avec l'aide de l'enseignant, il apprend en s'amusant avec ses camarades.

Auparavant, l'enseignant leur explique le déroulement du jeu interactif en utilisant un lexique très accessible en langue étrangère, en leur donnant un exemple ou deux pour leur faire comprendre le but recherché (quel point de langue on veut travailler).

La pratique des activités ludiques dans les classes de langue a commencé à prendre de l'ampleur depuis des années déjà. Elle a apporté ses fruits et les enseignants sont très ravis de l'appliquer en classe.

Ces jeux permettent de proposer des situations de communication où l'élève est autonome, libre de communiquer. L'interaction d'élève à élève est favorisée et l'enseignant n'est qu'un médiateur. Ils permettent aussi de faire participer tous les élèves (les élèves timides ou anxieux notamment).

« Le jeu est un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. C'est un outil irremplaçable par l'authenticité de communication qu'il permet. En outre, en permettant l'autonomie d'un groupe d'élèves, le jeu répond aux besoins du cours à plusieurs niveaux, et permet la pratique d'une pédagogie différenciée ».

(P. Julien 1997 :169)

Apprendre la grammaire, et plus précisément les pronoms relatifs, en utilisant les activités ludiques permet de motiver l'élève, par conséquent, d'apprendre plus facilement l'utilisation correcte de ces pronoms à travers les exemples donnés par les élèves. L'apprentissage se fait sans contrainte dans une atmosphère agréable.

CHAPITRE II

*La grammaire du F.L.E dans le système
éducatif Algérien : considérations
méthodologiques.*

2.1. PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

2.1.1. L'enseignement du français dans le système éducatif algérien

Dans le cadre de la refonte du système éducatif, le programme du français au secondaire, comme aux différents paliers qui précèdent, connaît un certain changement dans son contenu et son application. Certains facteurs internes et externes ont contribué à ce changement. On peut citer d'une part, l'avènement du pluralisme politique qui demande l'intégration de la notion « démocratie » au sein du système éducatif donc former un jeune citoyen, d'autre part, l'instauration de l'économie du marché et la disparition progressive de l'économie dirigée c'est-à-dire la mondialisation de l'économie. En outre, le développement des moyens de l'information et la communication qui connaît un essor vertigineux. A partir de là, le ministère de l'éducation prévoit 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.

Ce nouveau programme est entré en vigueur depuis la rentrée 2003-2004. Il a pour but de rendre l'apprenant responsable et actif en développant chez lui un esprit critique et une affirmation de sa personnalité, tout en installant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter et parler) et à l'écrit (lire et écrire) dans différentes situations d'échanges.

A partir de la rentrée 2003, l'enseignement de la langue française est passé de la quatrième année dans le système fondamental à la deuxième puis la troisième année primaire à raison de trois heures par semaine. Au collège ce volume horaire passera à cinq heures par semaine.

A l'issue de la réforme, un élève de terminale, série lettre et langues étrangères aura un cursus de 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant. Donc il y a un gain de 280 heures supplémentaires.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer.

Pour pouvoir le réaliser l'enseignant est amené à:

- Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

L'apprenant doit participer au processus de sa formation, il doit s'impliquer, et de façon active, dans le déroulement de son apprentissage. Ce processus a pour but l'installation des compétences disciplinaires et un savoir faire qui pourront se développer vers une autonomie langagière. D'après **G. Scallon** (2004 : 10) :

« Rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités, est devenu le principe fondamental qui oriente la mission de l'école ».

L'élève sera utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra utiliser dans différentes situations de communication (écrite ou orale) telles que la formation supérieure, la formation professionnelle ou dans les contraintes de la communication sociale.

L'apprentissage du français langue étrangère passe ainsi d'une logique d'accumulation de connaissances et de combinaison de notions, à une logique interactive et intégrative c'est-à-dire aller vers une attitude plus offensive où l'élève ne sera plus consommateur mais acteur.

- Permettre aux apprenants d'avoir une connaissance et une ouverture harmonieuse sur un monde professionnel et académique de plus en plus exigeant.

Donc, d'une part, préparer les générations montantes pour en faire des citoyens capables de relever les défis de la mondialisation, pouvoir connaître l'évolution des sciences, enjeux planétaires, l'art et l'homme, les tendances mondiales et la révolution scientifique et technologique en cours, tout en sauvegardant le patrimoine culturel national avec les valeurs sociales et religieuses qui caractérisent la société algérienne **« l'élève sera**

doté des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain ». (Programme officiel 4^{ème} AM. 2005 :47)

D'autre part, savoir utiliser la langue dans une situation d'enseignement (Cours magistral, travaux pratiques et dirigés, conférences...) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (en prenant des notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

Autrement dit former les nouvelles générations afin d'en faire des citoyens capables d'assurer pleinement leurs rôles sociaux, économiques et culturels.

- Intégrer les savoirs et savoir-faire par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette pédagogie rend l'enseignement plus fructueux tout en aidant les élèves en difficulté à mieux s'adapter avec l'environnement scolaire. Donc, l'approche par compétences va se manifester comme étant une nouvelle tentative pour moderniser cette pratique. Celle-ci permet aux apprenants de mettre en relation leurs connaissances préétablies et les connaissances à installer, et leur apprendre ensuite à les réinvestir dans des situations nouvelles et vérifier s'ils sont suffisamment compétents pour le faire.

L'approche par compétences propose un enseignement non pas cumulatif, mais intégratif, permettant de donner du sens aux savoirs enseignés, et, du point de vue de l'élève, d'acquérir non pas une somme de connaissances rapidement oubliées, mais des compétences durables susceptibles de l'aider à résoudre des situations problèmes de plus en plus complexes.

Ainsi l'apprenant passera d'une logique d'enseignement à une logique d'entraînement, c'est-à-dire qu'il ne restituera pas du savoir mais sera capable de mobiliser les connaissances accumulées en classe, en situation et temps réels. Les ressources cognitives ne seront pas restituées suite à une mémorisation, mais mobilisées, convoquées en situation de confrontation à des difficultés spécifiques pour trouver des solutions. L'enseignant ne sera qu'un animateur qui touchera du doigt les failles que l'élève a accumulées pendant son apprentissage. C'est justement au professeur d'avoir « une boîte à outils » pour pouvoir gérer les difficultés en termes de compétences à développer. Il devra

être présent au moment voulu pour injecter les contenus didactiques concernant le savoir à amener à l'élève pour pouvoir installer des compétences et des capacités à gérer des savoirs. L'élève guidé par son enseignant construit ses connaissances et développe ses compétences. Il devra, bien entendu, être amené à réfléchir sur le sens (métacognition) et l'utilité de ses apprentissages et sur la façon dont il construit ses connaissances.

- Former chez l'apprenant l'esprit de recherche et d'équipe avec ses partenaires en réalisant des travaux ou des projets en collectivité. Ainsi l'élève découvre de nouvelles situations où il pourra développer ses compétences langagières dans un petit groupe tout en renforçant d'une manière particulière son sentiment d'intégration et de production. On peut répartir les groupes de deux manières, soit suivant leur niveau de difficultés dans le but de les remédier, - *les groupes de niveau*-, soit organiser un groupe pour les faire travailler sur un projet, - *les groupes à tâches*-.

Le travail de groupe est très pertinent puisqu'il offre l'occasion d'échanger des points abordés entre enseignant/enseignés, et enseignés/enseignés, ce qui donne une grande efficacité à ce type d'apprentissage. Ce type d'interaction permet aussi un meilleur suivi des élèves en difficulté.

Pour conclure nous pouvons dire que cette dynamique du système éducatif permet à l'apprenant d'avoir une personnalité intellectuelle, d'être une personne capable de prendre la parole dans différentes situations de communication, d'analyser et interpréter des discours pour construire du sens et saisir des problématiques de tous ordres (aptitude indispensable aussi bien dans la vie active que dans des activités de formation supérieure et de recherche scientifique).

« Le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne »

(P. Perrenoud 2000 : 4)

2.1.2. Place de la grammaire dans l'enseignement du français en Algérie

La situation de l'enseignement du français en Algérie est inquiétante. Malgré les réformes proposées par le ministère de l'éducation nationale et ses efforts pour améliorer le système éducatif, elle reste toujours précaire.

Nous sentons cette carence chez nos lycéens et nos étudiants aussi. Même à un niveau supérieur (niveau universitaire) les apprenants arrivent difficilement à communiquer correctement en français. Chaque palier lance des accusations au palier qui le précède, l'enseignement supérieur accuse l'enseignement secondaire de négligence, ce dernier accuse l'enseignement moyen d'incapacité et pour l'enseignement primaire c'est son incompetence qui est mise en cause.

C'est à partir de situations concrètes rencontrées en classe que nous pouvons juger le niveau des élèves, ainsi que l'état de l'enseignement en général, et l'enseignement du français en particulier. Il est évident qu'à l'avenir nos apprenants auront moins de chance de réussir dans leur vie professionnelle car ils auront beaucoup de difficultés à pouvoir communiquer avec autrui en utilisant la langue française et cela est dû au manque de bases solides à tous les niveaux scolaires.

Il n'existe évidemment pas de solutions miracles qui peuvent résoudre le problème du jour au lendemain, mais en réfléchissant, on peut constater que le problème ne se situe pas au niveau des élèves, mais c'est au niveau de l'enseignement et de la manière d'enseigner.

L'enseignant doit tout d'abord, avant de juger que les élèves sont faibles, qu'ils ne s'intéressent pas, qu'ils n'ont pas de base, s'interroger sur sa manière d'enseigner et trouver des remèdes qui peuvent résoudre ses propres problèmes. Il doit mettre en place un programme de remédiation construit à partir des difficultés de chaque élève. Dans le guide du maître 4^{ème} AM (2005 :15) On confirme que :

« L'enseignant doit être conscient que chaque élève est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés, en somme très particuliers ».

1.1.2.1. L'enseignement de la grammaire au primaire

L'élève est confronté pour la première fois avec la langue étrangère. Les notions sont encore en cours d'acquisition et leur degré de maîtrise varie d'un apprenant à un autre. Il s'agit de mettre l'élève en « situation », en le faisant réfléchir sur les différents fonctionnements de la langue, donc la manipulation des structures syntaxiques. L'élève repère ces principes fondamentaux à travers la lecture, l'écriture, l'écoute... Ainsi, l'apprenant mobilise ses savoirs pour les rendre plus opérationnels dans les textes de lecture et les productions écrites.

Les règles sont données d'une manière simple et explicite.

« Pour cette première année d'apprentissage d'une grammaire explicite, il s'agit de mener une première approche réflexive de la réalité syntaxique de la langue, les régularités syntaxiques, repérées dans le nouveau programme, sont fournies avec une terminologie simple dans des règles grammaticales que nous avons choisies explicites et courtes ».

(Guide du maître 4^{ème} AP 2005 :15)

Le point de langue à étudier est repéré et mis en valeur à travers la lecture du texte, il est ensuite analysé par des questions, puis par un ensemble d'exercices au nombre de quatre.

A travers cette pratique l'apprenant pourra normalement maîtriser les fonctionnements de base de la langue française.

« Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux »

(Programme officiel 5^{ème} AP. 2005 : 10)

1.1.2.2. L'enseignement de la grammaire au moyen

Les élèves ont abordé à l'école primaire une grammaire textuelle, en principe à l'entrée au moyen, ils doivent connaître les catégories de mots et les constituants de la phrase.

Le programme de la grammaire au moyen va essayer de développer des compétences discursives. Ce programme va aider l'apprenant à acquérir de nouvelles perceptions, et cette acquisition est le résultat d'une pédagogie d'accompagnement faite d'interactions entre les apprenants et les enseignants.

Les objectifs et les compétences au cycle moyen viseront le renforcement des acquis du cycle précédent en langage écrit et oral.

L'enseignement du FLE pendant ce cycle va participer au développement oral comme écrit chez l'élève et cela par l'expression des sentiments personnels à travers différents types de discours, aussi la pratique de la parole, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture. Ce sont ces quatre critères qui vont collaborer à la construction de la langue, et à son utilisation dans la communication et la documentation.

C'est une grammaire qui va servir à écouter et à dire, pour lire et écrire, qui consiste, à partir des textes produits par des auteurs ou par les élèves eux-mêmes, à faire découvrir les notions inhérentes aux différents types de discours.

1.1.2.3. L'enseignement de la grammaire au secondaire

La grammaire au secondaire n'est pas enseignée comme un objet linguistique mais comme étant un moyen pour découvrir, à travers son usage, la matérialité de la langue. L'élève fera plus attention aux choix du lexique et de la grammaire utilisés par l'auteur

dans les différents textes étudiés et leur relation avec son intention communicative. On aborde donc la grammaire sémantique.

« Mettre la grammaire au service de la compréhension du texte et son fonctionnement à partir des notions grammaticales récurrentes, de leur diversité d'emploi, ainsi que de leurs différents effets et donc signification dans le discours ».

(R. El Habitri. 2009 :55)

Cette grammaire permet à l'apprenant d'atteindre des compétences telles que la lecture, la production et la communication. Elle lui permet aussi de stimuler sa curiosité et d'aller lui-même à la recherche de l'information. Le dévoilement de la règle ne se fait que vers la fin du parcours, c'est-à-dire, on suit plutôt une démarche déductive.

D'autre part, on ne néglige pas la grammaire de la phrase et son fonctionnement à l'intérieur des discours.

Dans ce cas, les différents emplois des notions grammaticales sont abordés de manière explicite.

1.1.3. Les élèves dans les classes algériennes

Dans nos classes on peut distinguer plusieurs types d'apprenants :

Première catégorie: Les élèves qui refusent d'apprendre la langue par complexe, puisqu' ils ne savent pas parler, ils ne prennent pas la peine de se fatiguer. Pour d'autres, c'est un complexe historique car c'est la langue du colonialisme.

Ce type d'apprenants se trouve généralement dans les milieux ruraux où la vision des parents a une grande influence sur l'esprit des enfants.

Deuxième catégorie : les élèves qui n « utilisent » le français qu'en classe. Nous allons dire qu'ils comprennent au moins ce que leur professeur leur demande de faire.

Mais en dehors de l'école, c'est plutôt le dialecte qui a la place privilégiée. Il est utile de mentionner un autre fait qui peut jouer plus ou moins un rôle dans l'apprentissage de la langue, c'est la télévision puisque l'invasion du numérique a permis l'installation de chaînes françaises dans nos foyers ; grâce à la télé les élèves arrivent à suivre des programmes en se faisant aider par les parents ; par conséquent, ils apprennent quelques notions. Comme le confirme **N. Benammar** (2009) « **En effet, la télévision joue un rôle éducatif qui permet à l'enfant ou à l'apprenant de comprendre la langue sans pour autant comprendre et utiliser sa structure et son lexique** ».

Troisième catégorie : celle des enfants issus des milieux intellectuels où la langue est très pratiquée dans leur quotidien ; donc ces enfants auront deux langues et peut être deux cultures. Mais ce type d'apprenants ne représente qu'une minorité regroupée dans les grandes villes du nord du pays.

Nous pouvons remarquer d'ailleurs que la participation en classe dans un cours de français est restreinte. Les élèves ont du mal à s'exprimer en français même s'ils comprennent la question posée. Généralement, l'enseignant intervient toujours soit pour les aider à formuler une phrase, soit pour leur donner carrément la réponse voulue. Le problème qui se pose pour l'enseignant c'est le manque de temps. Parfois, il se sent obligé de se comporter de la sorte pour faire avancer le cours et terminer le programme dans les délais fixés par le ministère, ce qui n'est pas en faveur de l'élève.

Il y a un autre facteur qui peut entrer en jeu, surtout pour les classes d'examen : l'incapacité à pratiquer la langue, les pousse à se désintéresser du cours et à se consacrer seulement aux matières considérées comme essentielles pour l'obtention de l'examen de fin d'année, et de fin de cycle.

L'enseignant doit faire face, dans la plupart des cas, à des classes où les élèves sont d'un niveau hétérogène d'une part, et à des classes qui sont surchargées d'autre part.

2.2. PRESENTATION DES PARTICIPANTS (GROUPE EXPERIMENTAL ET GROUPE TEMOIN)

Nous nous proposons, dans ce travail d'étudier les interactions d'un groupe de vingt apprenants en français langue étrangère, niveau troisième année secondaire. Cette étude est faite en milieu scolaire.

Le cursus scolaire suivi par ces apprenants en français est le suivant :

A l'école primaire, leurs trois premières années sont enseignées en arabe. Ils commencent l'apprentissage scolaire du français en quatrième année et prolongé de deux ans encore.

Après leur passage dans le cycle moyen, ils ont une scolarité de quatre ans au collège, avec bien entendu, des cours de langue française à raison de cinq heures par semaine. Ainsi, les apprenants que nous aurons à tester sont âgés de 17 et 18 ans.

Etant donné que certaines variables, telles que le sexe et le milieu social n'ont pas un rapport direct avec notre problématique, nous n'avons pas cherché à donner plus de précision. Ces apprenants n'utilisent le français que pendant le cours de langue puisque les autres disciplines telles que physique, sciences naturelles, mathématique, histoire, géographie... sont enseignées en langue arabe.

Notre recherche s'est déroulée au lycée Yaghmoracen dans la ville de Tlemcen. La majorité des élèves sont d'un niveau social moyen.

En dehors du cours, le français est peu utilisé à l'exception de certaines expressions telles que : bonjour, salut, c'est dommage, c'est vrai... ou de termes français liés aux nouvelles technologies. Malheureusement ce ne sont que des expressions et non des phrases complètes.

Le programme officiel donne peu d'importance à l'oral. Il est réduit à deux séances seulement, présentées sous forme de compréhension de l'oral et de production orale. Les directives pédagogiques demandent à l'enseignant de prévoir, au début ou à la fin de chaque séance, un moment pour l'oral où l'élève est invité à présenter à titre

d'exemple des informations, en faisant des lectures oralisées pour s'entraîner au rythme et intonation entre autres.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire au secondaire, elle n'est plus enseignée comme avant, c'est-à-dire saturer l'élève avec un ensemble de règles grammaticales qui n'ont pratiquement pas de relation avec le type de texte étudié. Elle 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.

« A 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 1^{ère} AS. 2005 : 5)

L'élève doit comprendre l'aspect matériel de la langue, le choix linguistique (choix des mots, verbes, phrases), de l'énonciateur et son intention d'énonciation.

« L'apprenant devra prendre conscience de la matérialité de la langue. Ce faisant, il accordera plus d'intérêt aux choix linguistiques opérés par un auteur et aux phénomènes linguistiques en relation avec l'intention d'énonciation »

(Document d'accompagnement 2^{ème} AS. 2006 :72)

L'élève peut tout d'abord comprendre le texte et ensuite réutiliser les notions repérées dans ces productions (orales et écrites).

Parallèlement, des activités de classe sont proposées aux élèves, des exercices variés sans règles grammaticales, des pratiques de classe que l'élève est censé connaître à travers son cursus.

2.2.1. Présentation du groupe témoin (G1)

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

2.2.2. Présentation du groupe expérimental (G2)

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

2.3. DESCRIPTION DES OUTILS METHODOLOGIQUES (TEST, ACTIVITES, QUESTIONNAIRE)

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

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

individualité, analyse en profondeur, interprétation, particularité, subjectif, descriptif, analytique.

L'objectif dans un cas d'étude est de décrire, présenter et représenter une situation et de proposer des solutions quant aux faits observés dans une investigation en profondeur. Il est généralement admis que les cas d'études sont soit exploratoires, descriptifs ou explicatifs.

2.3.1. Conception du test : Description des activités utilisées

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

(JP Cuq 2003 : 236)

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

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

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

Donc cette définition insiste sur deux éléments :

- Le premier : Les apprenants doivent avoir les mêmes conditions et se trouver dans la même situation : activités, durée...
- Le deuxième, l'évaluation du comportement intervient selon les règles rigoureuses déterminées statistiquement.

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

1-Deux exercices de compréhension :

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

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

2- Un exercice de production :

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

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

2.3.2. Les activités proposées pendant l'expérimentation

Après avoir proposé les épreuves du pré-test aux apprenants, nous avons divisé la classe en deux groupes de dix pour avoir un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2). Les participants du G1 bénéficieront d'une leçon de grammaire classique où nous présenterons les quatre pronoms relatifs simples, suivie du rôle du pronom dans une phrase, pour terminer avec les fonctions de chaque pronom relatif, avec des exemples. (cf. Annexe2).

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

Activité1 (exercice à trous: deux pronoms relatifs = qui et où)

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

Activité 3 (Même principe mais avec les quatre pronoms)

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

(cf. Annexe3)

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

Tâche1 (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom relatif « où » dans sa réponse).

Tâche2 (interaction professeur/ élève où ce dernier utilisera le pronom "qui" dans sa réponse).

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

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

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

Tâches 5, 6 et7 (interactions élève/élève) sont des tâches écrites d'abord, puis présentées oralement.

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

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

2.3.3. Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument de recherche qui permet de collecter des données et de confirmer la validité des hypothèses formulées.

2.3.3.1. Processus d'élaboration du questionnaire

Pour mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent d'élaborer un questionnaire adressé aux élèves du groupe expérimental pour pouvoir identifier les différences entre la méthode classique (la grammaire explicite) et la méthode interactionnelle (la grammaire implicite et les activités interactionnelles). En effet, il nous a semblé important de connaître leurs avis sur la démarche suivie. Cet instrument nous permet de recueillir des informations complémentaires et des éléments d'appréciation pour ajuster et adapter notre recherche théorique au contexte des activités communicatives.

2.3.3.2. La forme du questionnaire

Notre questionnaire est présenté sous forme de douze questions écrites suivies de trois réponses. Pour répondre, il suffit de choisir la réponse qui correspond aux préoccupations du participant. Ce type de question est appelé un QCM, c'est-à-dire un questionnaire à choix multiples. A l'exception d'une question que nous avons préféré laisser ouverte concernant la méthode utilisée pour donner aux élèves l'occasion de s'exprimer librement et donner leur opinion. Le questionnaire proposé se compose de plusieurs questions que nous pouvons regrouper en trois parties :

La première partie se rapporte aux appréciations des élèves sur la méthode utilisée, et sur leur participation orale dans le cours de grammaire.

La deuxième partie sur les tâches orales (tâches n° 1, 2, 3,4 et 5) et les tâches écrites (tâches n° 6 et 7).

Et la dernière est liée à la motivation. (**cf. Annexe 8**)

Dix exemplaires du questionnaire ont été distribués aux dix élèves du groupe expérimental après l'expérimentation.

2.4. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION :

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

Nous avons procédé dans un premier temps à un test, que nous appelons test d'entrée ou pré-test, pour un groupe de vingt élèves .Ce test s'est déroulé une semaine avant l'expérimentation. Il se compose de trois activités différentes. La première activité est un exercice à trous (ou exercice lacunaire) que les élèves doivent compléter en utilisant les quatre pronoms relatifs (qui- que- où et dont). La deuxième activité est un exercice où ils doivent éviter la répétition en utilisant les mêmes pronoms. Les deux premiers exercices sont des exercices en rapport avec la compréhension. Le troisième est un exercice procédural où les apprenants produisent des phrases personnelles en se servant des pronoms relatifs. Le but de ce test est d'avoir un constat des capacités des élèves sur l'emploi des pronoms relatifs. Le test s'est effectué en une demi-heure. **(cf. Annexe1)**

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

2.4.1. L'expérimentation avec le groupe témoin (G1)

Avec le premier groupe, nous avons expliqué la leçon de grammaire d'une manière classique, c'est-à-dire cité les quatre pronoms, puis donné leur rôle dans la phrase (éviter la répétition), et les fonctions de chacun de ces pronoms, en illustrant avec des exemples. **(cf. Annexe2)**

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

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

Ce travail va déboucher sur le post-test ou le test final, pour voir l'efficacité de la leçon de grammaire faite explicitement, suivie des différentes activités proposées. (cf. **Annexe4**)

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

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

2.4.2. L'expérimentation avec le groupe expérimental (G2)

Pour le groupe expérimental, nous avons proposé des activités communicatives où les élèves interagissent pour apprendre les pronoms relatifs.

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

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

La cinquième tâche, est une activité ludique où chaque élève pose une question à son camarade qui doit répondre en utilisant le pronom relatif de son choix. (cf. **Annexe4**)

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

élèves, puis présenté oralement. La correction est faite ensemble par les élèves et le professeur.

La septième tâche, consiste à faire le même travail mais avec un autre document : Cette fois-ci, avec des images de monuments, des photos de personnages de la ville de Tlemcen (**cf. Annexe6**). Ces images sont accompagnées de commentaires pour aider l'élève à construire un dialogue entre un visiteur étranger et une personne de la ville. Le déroulement de l'exercice a le même principe que la tâche précédente.

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

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

CHAPITRE III

Analyse, interprétation des résultats et perspectives.

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

3.1. RESULTATS DES TESTS (PRE-TEST ET POST- TEST)

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

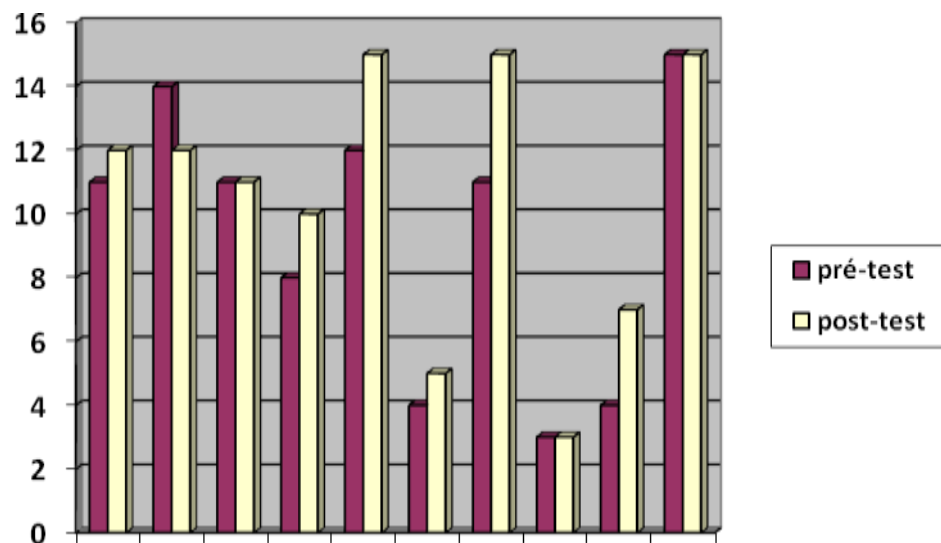
3.1.1. Présentation des résultats du pré-test et du post- test chez le groupe témoin

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

Participants	Pré-test	Post-test	Les écarts
Mohamed	11	12	+1
Sara	14	12	-2
Djazia	11	11	0
Wassila	8	10	+2
Hadjer	12	15	+3
Fatima	4	5	+1
Nour El Houda	11	15	+4
Sanaa	3	3	0
Mouna	4	7	+3
Bouchra	15	15	0

Représentation graphique pour le groupe témoin

Figure1



3.1.2. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe témoin

Comme indiqué dans le tableau concernant le groupe témoin, nous remarquons que les notes obtenues par les participants de ce groupe au test initial varient entre 3 et 15 puisque les résultats sont calculés sur 16. Donc la moyenne est de 8. Ainsi nous pouvons dire que pour trois élèves, leur note se situe au dessous de la moyenne ; par contre, pour les autres, au nombre de sept, leur note varie entre 8 et 15. Donc la moyenne générale du pré-test est de 9,03 sur 16 ce qui représente 70% des élèves ayant obtenu la moyenne.

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

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

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

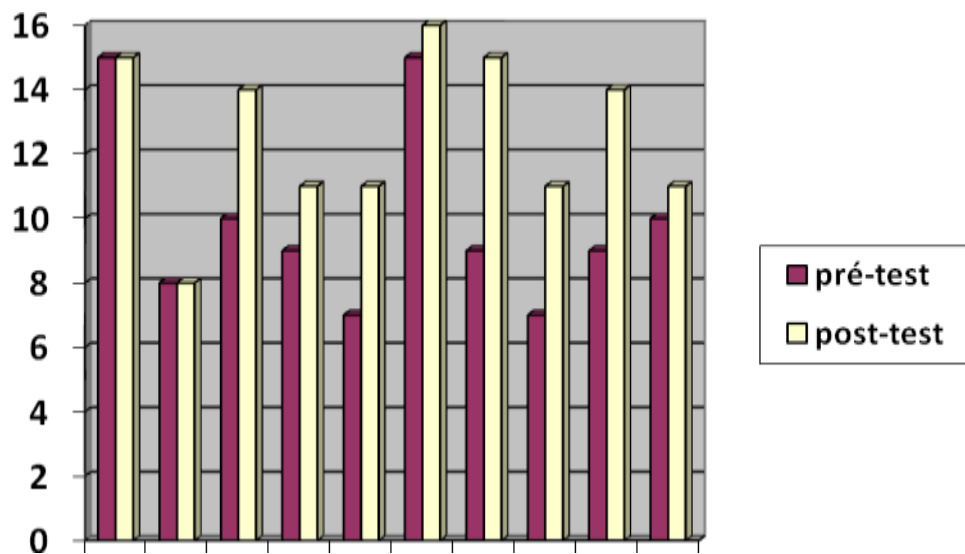
3.1.3. Présentation des résultats du pré-test et du post- test chez le groupe expérimental

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

Participants	Pré-test	Post-test	Les écarts
Mehdi	15	15	0
Rym	8	8	0
Marwa	10	14	+4
Yazid	9	11	+2
Ikram	7	11	+4
Naguib	15	16	+1
Khadidja	9	15	+6
Fadia	7	11	+4
Nadjet	9	14	+5
Adil	10	11	+1

Représentation graphique pour le groupe témoin

Figure2



3.1.4. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental

Dans le tableau où sont mentionnés les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental, nous constatons que les résultats du pré-test se rapprochent de ceux du groupe témoin puisque nous remarquons que deux élèves seulement n'ont pas eu la moyenne. Les deux élèves ont obtenu 7 sur 16 tandis que les autres notes varient entre 8 et 15. Ainsi la moyenne générale du pré-test est de 9,9 sur 16 ce qui représente 80% des élèves ayant obtenu la moyenne.

Pour le post-test, tout le groupe a eu la moyenne. Les notes obtenues varient entre 8 et 16 ; Comme le montre le tableau, la colonne post –test avec une moyenne générale de 12,71, ce qui représente 100% des élèves qui ont eu la moyenne. Concernant les écarts, l'intervalle enregistré peut aller jusqu'à six points d'amélioration entre la première note (pré-test) et la deuxième note (post-test), comme il ressort dans la représentation graphique (**figure2**).

3.1.5. Analyse comparative

Après avoir présenté les résultats obtenus chez le groupe témoin et le groupe expérimental (résultats du pré-test, du post-test et les écarts enregistrés entre les deux), nous constatons que pour le groupe témoin, les résultats du pré-test dont 70% des élèves ont eu la moyenne et les résultats du post-test dont 80% des élèves ont eu la moyenne, il y a une amélioration de seulement 10% pour la maîtrise des pronoms relatifs.

Par contre chez le groupe expérimental, 80% des élèves ont eu la moyenne au pré-test, alors qu'au post-test nous remarquons que 100% des élèves ont eu la moyenne, donc l'écart enregistré entre le pré-test et le post-test est de 20% avec une amélioration de 10% de plus par rapport aux résultats obtenus chez le groupe témoin.

3.2. ANALYSE DES PRONOMS RELATIFS EMPLOYES DANS LES TESTS (PRE-TEST ET POST-TEST) CHEZ LE GROUPE TEMOIN ET LE GROUPE EXPERIMENTAL

Nous allons maintenant analyser l'emploi des pronoms relatifs par les participants du groupe témoin et le groupe expérimental dans les trois activités proposées du pré-test et le post-test.

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

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

Activité 1

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

100% réponse juste **50%** une réponse sur deux est juste **0%** réponse fausse

Pré-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	100%	50%	50%
Sara	100%	100%	50%	50%
Djazia	100%	100%	0%	50%
Wassila	100%	100%	100%	50%
Hadjer	100%	100%	50%	100%
Fatima	100%	100%	50%	0%
Nour El Houda	100%	0%	50%	0%
Sanaa	0%	0%	50%	0%
Mouna	0%	0%	50%	0%
Bouchra	100%	100%	100%	50%
Total	80%	70%	50%	35%

Commentaire

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

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	100%	50%	50%
Sara	100%	100%	50%	50%
Djazia	100%	100%	100%	0%
Wassila	0%	100%	100%	100%
Hadjer	100%	100%	50%	100%
Fatima	100%	100%	0%	0%
Nour El Houda	100%	100%	100%	50%
Sanaa	100%	0%	50%	0%
Mouna	100%	0%	50%	0%
Bouchra	100%	100%	100%	100%
Total	90%	80%	55%	45%

Commentaire

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

réponses justes. Nous pouvons faire la même remarque que celle contenue dans le commentaire précédent.

Activité2

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

Pré-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	100%	100%	100%
Sara	100%	100%	100%	100%
Djazia	100%	100%	50%	100%
Wassila	0%	0%	50%	0%
Hadjer	100%	100%	0%	0%
Fatima	0%	0%	0%	0%
Nour El Houda	100%	100%	100%	100%
Sanaa	50%	0%	50%	0%
Mouna	50%	0%	50%	0%
Bouchra	100%	100%	100%	100%
Total	70%	60%	60%	50%

Commentaire

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

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	100%	100%	0%
Sara	100%	100%	50%	0%
Djazia	100%	100%	100%	0%
Wassila	0%	100%	100%	100%
Hadjer	100%	100%	100%	100%
Fatima	0%	0%	50%	0%
Nour El Houda	100%	100%	100%	100%
Sanaa	50%	0%	0%	0%
Mouna	50%	0%	50%	100%
Bouchra	100%	0%	100%	100%
Total	70%	60%	75%	50%

Commentaire

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

Activité3

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

Pré-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	0%	0%	0%
Sara	100%	100%	100%	100%
Djazia	100%	100%	0%	100%
Wassila	0%	100%	100%	0%
Hadjer	100%	100%	100%	100%
Fatima	100%	0%	0%	0%
Nour El Houda	100%	100%	0%	0%
Sanaa	0%	0%	0%	0%
Mouna	100%	0%	0%	0%
Bouchra	100%	100%	100%	100%
Total	80%	60%	40%	40%

Commentaire

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

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	100%	100%	100%	0%
Sara	100%	100%	100%	100%
Djazia	100%	100%	100%	100%
Wassila	100%	100%	0%	0%
Hadjer	100%	100%	100%	100%
Fatima	100%	100%	100%	100%
Nour El Houda	100%	100%	0%	0%
Sanaa	0%	0%	100%	0%
Mouna	100%	100%	0%	0%
Bouchra	100%	100%	100%	100%
Total	90%	90%	70%	50%

Commentaire

Les résultats obtenus dans la troisième activité du post-test chez le groupe témoin, nous montrent que la plupart des participants de ce groupe ont réussi l'épreuve du pronom relatif **qui** avec un taux de 90%. Le même résultat est observé pour le pronom **où**, 90%. Pour le pronom **que** c'est 70% et le pronom **dont**, 50%. Nous remarquons toujours cette différence de résultats entre les deux premiers pronoms et les deux derniers.

Activité1

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	80%	90%	10%
Où	70%	80%	10%
Que	50%	55%	5%
Dont	35%	45%	10%

Commentaire

Le tableau présente les résultats du pré-test et du post-test de la première activité, ainsi que les écarts enregistrés entre les deux notes. A travers ce tableau comparatif, le pourcentage d'amélioration ne dépasse pas les 10% pour les pronoms **qui**, **où** et **dont**. Pour le pronom **que**, il y a une progression de 5% seulement.

Activité2

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	70%	70%	0%
Où	60%	60%	0%
Que	60%	75%	15%
Dont	50%	50%	0%

Commentaire

Dans ce tableau nous constatons que dans cette deuxième activité, il n'y a aucune amélioration enregistrée pour les pronoms **qui**, **où** et **dont** les résultats sont les mêmes pour les deux tests (**pré-test et post-test**). Mais pour le pronom relatif **que** nous avons une progression de 15%.

Activité3

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	80%	90%	10%
Où	60%	90%	30%
Que	40%	70%	30%
Dont	40%	50%	10%

Commentaire

A travers ce tableau, les pourcentages mentionnés entre le pré-test et le post-test dans la troisième activité nous révèlent un écart d'accroissement qui se situe entre 10% pour les pronoms **qui** et **dont**, et 30% pour les pronoms relatifs **où** et **que**.

3.3.2. Analyse et interprétation des résultats chez le groupe témoin

Nous déduisons d'après les résultats obtenus chez le groupe témoin dans les trois activités du pré-test et du post-test, que les élèves trouvent des difficultés dans l'utilisation du pronom **que** et le pronom **dont** cela peut s'expliquer par la complexité de la règle en comparaison avec le pronom **où** et **qui**. Nous constatons aussi qu'il y a une amélioration de 5% à 30%. Cela veut dire que la méthode classique n'est pas mauvaise, mais elle n'apporte pas une satisfaction chez l'enseignant et chez l'enseigné. Connaître les règles grammaticales c'est bien, mais encore faut-il savoir les appliquer.

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

Nous allons présenter l'analyse des trois activités du pré-test et du post-test chez le groupe expérimental, pour pouvoir voir aussi, la progression et l'efficacité de la grammaire implicite et les activités interactionnelles. Les mêmes activités sont présentées pour le groupe expérimental.

Activité1

Pré-test

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	50%	100%
Rym	100%	100%	0%	0%
Marwa	100%	100%	50%	50%
Yazid	100%	100%	50%	50%
Ikram	100%	100%	50%	0%
Naguib	100%	100%	100%	100%
Khadidja	100%	100%	100%	50%
Fadia	100%	100%	0%	0%
Nadjet	100%	100%	50%	50%
Adil	100%	100%	100%	50%
Total	100%	100%	55%	45%

Commentaire

Le tableau présente les résultats obtenus lors de la première activité du pré-test faite par le groupe expérimental. A travers ces résultats nous pouvons constater que tout le groupe a eu la note complète concernant le pronom **qui** 100%. Le même effet pour le pronom **où**. Mais pour le pronom **que**, nous enregistrons seulement 55%. Et 45% pour le pronom relatif **dont**. Nous pouvons expliquer cela par la complexité de la règle grammaticale et la difficulté de sa mémorisation.

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	50%	100%
Rym	100%	100%	0%	0%
Marwa	100%	100%	100%	100%
Yazid	100%	100%	50%	100%
Ikram	100%	100%	50%	100%
Naguib	100%	100%	100%	100%
Khadidja	100%	100%	100%	50%
Fadia	100%	100%	50%	0%
Nadjet	100%	100%	100%	50%
Adil	100%	100%	100%	50%
Total	100%	100%	70%	65%

Commentaire

Dans la première activité du post-test, les résultats obtenus chez le groupe expérimental se présentent ainsi : 100% des élèves ont eu la totalité de la note sur la maîtrise du pronom **qui**. 100% des élèves pour le pronom **où**. 70% pour le pronom **que** et 65% pour le pronom **dont**. Nous remarquons une amélioration par rapport aux résultats observés dans le pré-test fait par le même groupe.

Activité2*Pré-test*

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	100%	100%
Rym	0%	100%	100%	0%
Marwa	100%	0%	50%	0%
Yazid	50%	100%	50%	0%
Ikram	100%	100%	0%	0%
Naguib	100%	0%	100%	100%
Khadidja	0%	100%	0%	0%
Fadia	50%	100%	50%	0%
Nadjet	50%	0%	50%	0%
Adil	50%	100%	50%	100%
Total	60%	70%	55%	30%

Commentaire

Dans la deuxième activité du pré-test établi par le groupe expérimental, nous avons eu les résultats suivants : 60% des participants maîtrisent le pronom relatif **qui**, 70% maîtrisent le pronom relatif **où**, 55% pour le pronom **que** et enfin seulement 30% des élèves savent utiliser correctement le pronom relatif **dont**. Les carences sont visibles surtout avec les pronoms **que** et **dont**.

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	100%	100%
Rym	50%	100%	0%	0%
Marwa	100%	10%	50%	0%
Yazid	100%	100%	50%	0%
Ikram	50%	100%	50%	0%
Naguib	100%	100%	100%	100%
Khadidja	100%	100%	100%	100%
Fadia	100%	100%	100%	0%
Nadjet	100%	100%	100%	0%
Adil	50%	0%	50%	100%
Total	85%	90%	70%	40%

Commentaire

Pour la deuxième activité du post-test chez le groupe expérimental. Les résultats nous révèlent que les élèves maîtrisent le pronom relatif **qui** avec un pourcentage de 85%. En ce qui concerne le pronom **où** c'est 90%. Mais pour les pronoms **que** et **dont** nous avons enregistré 70% pour le premier et 40% de bonnes réponses pour le second.

Activité3**Pré-test**

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	100%	100%
Rym	0%	100%	100%	0%
Marwa	100%	100%	0%	0%
Yazid	100%	100%	100%	0%
Ikram	0%	0%	100%	0%
Naguib	100%	100%	100%	100%
Khadidja	0%	100%	100%	0%
Fadia	100%	100%	0%	0%
Nadjet	100%	100%	100%	0%
Adil	100%	100%	0%	0%
Total	70%	90%	70%	20%

Commentaire

Les résultats obtenus dans la troisième activité du pré-test chez le groupe expérimental, nous montrent que les participants de ce groupe ont réussi l'épreuve du pronom relatif **qui** avec un taux de 70%. Nous enregistrons pour le pronom **où** un pourcentage qui atteint 90%. Pour le pronom **que** c'est 70% et le pronom **dont**, c'est seulement 20%. Nous remarquons toujours cette dissimilitude de résultats entre les deux premiers pronoms et les deux derniers.

Post-test

Participants	qui	où	que	dont
Mehdi	100%	100%	100%	100%
Rym	100%	100%	100%	100%
Marwa	100%	100%	100%	100%
Yazid	0%	100%	100%	100%
Ikram	100%	100%	100%	0%
Naguib	100%	100%	100%	100%
Khadidja	100%	100%	100%	100%
Fadia	100%	100%	100%	0%
Nadjet	100%	100%	100%	100%
Adil	100%	100%	100%	0%
Total	90%	100%	100%	70%

Commentaire

D'après les résultats observés dans la troisième activité du post-test chez le groupe expérimental, nous pouvons dire que dans l'utilisation du pronom **qui**, la majorité des élèves ont su utiliser ce pronom puisque nous avons eu 90% de réponses justes. Pour le pronom **où** c'est plutôt 100% de réponses correctes. Pour les deux autres pronoms **que** et **dont**, les résultats varient entre 70% et 100%.

Activité1

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	100%	100%	0%
Où	100%	100%	0%
Que	55%	70%	15%
Dont	45%	65%	20%

Commentaire

Ce tableau nous présente les écarts entre le pré-test et le post-test pour les quatre pronoms relatifs chez le groupe expérimental. Il y a lieu de relever une certaine amélioration quant aux pronoms relatifs **que** et **dont** qui égale 15% pour l'un et 20% pour l'autre. Donc l'écart est positif.

Activité2

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	60%	85%	20%
Où	70%	90%	20%
Que	55%	70%	30%
Dont	30%	40%	10%

Commentaire

A travers ce tableau, les pourcentages mentionnés entre le pré-test et le post-test dans la deuxième activité nous révèlent un écart d'amélioration de 20% pour les pronoms **qui** et **où**, et 30% pour le pronom relatif **que** qui montre une certaine difficulté d'assimilation chez beaucoup d'élèves et 10% seulement pour le pronom **dont**.

Activité3

Total	Pré- test	Post- test	écarts
Qui	70%	90%	20%
Où	90%	100%	10%
Que	70%	100%	30%
Dont	20%	70%	50%

Commentaire

Pour ce troisième tableau concernant les résultats du pré-test et du post-test de la troisième activité. Nous enregistrons une amélioration de 20% pour le pronom **qui**, 10% pour le pronom **où**, 30% pour le pronom **que** et enfin pour le pronom **dont** nous avons mentionné une augmentation qui a atteint les 50%. Rappelons que ce pronom avait posé chez les participants beaucoup de difficultés.

3.2.4. Analyse et interprétation des résultats chez le groupe expérimental

D'après les informations que nous avons collectées chez le groupe expérimental au cours de notre expérimentation, nous constatons que ce type d'activités a permis aux apprenants, de faire des progrès dans l'application des pronoms relatifs d'un taux qui peut arriver jusqu'à 50% d'amélioration en comparaison avec les résultats du pré-test. Nous pouvons remarquer cette progression dans les activités proposées.

3.2.5. Analyse comparative

Grâce à l'analyse des résultats du pré-test et du post-test chez le groupe témoin et le groupe expérimental, nous avons pu montrer l'efficacité de l'interaction dans une classe de langue ; et surtout l'importance des activités interactionnelles qui offrent à l'élève un

espace de communication et d'apprentissage. Certes, nous ne pouvons pas nier les normes qui régissent la langue, mais nous pouvons au moins proposer une autre manière d'enseigner la grammaire.

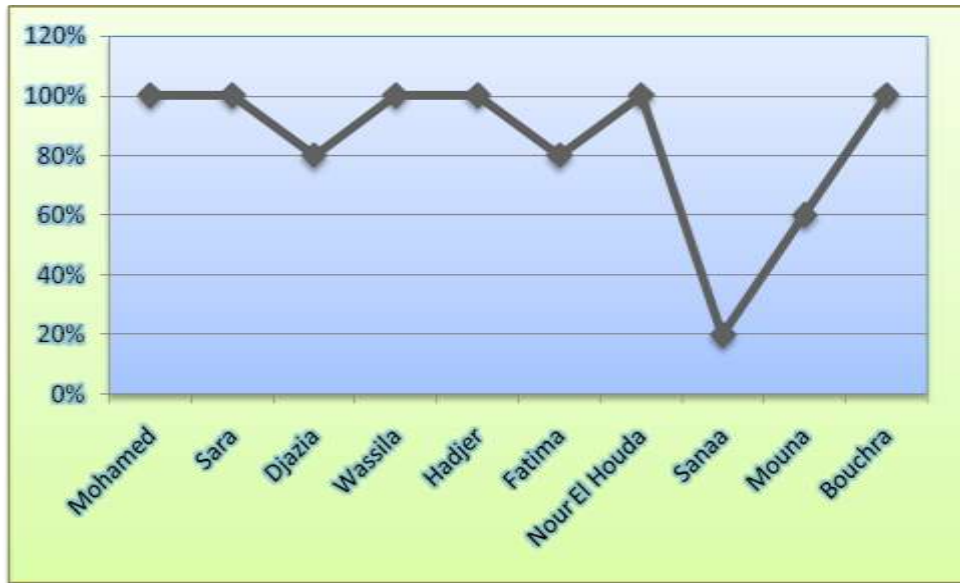
3.3. ANALYSE DES ACTIVITES

3.3.1. Présentation des activités proposées chez le groupe témoin

Activité n°1

C'est une activité où nous proposons aux élèves de compléter des phrases en utilisant deux pronoms : **qui** et **où**. Nous avons eu les résultats suivants :

Participants	Résultats
Mohamed	100%
Sara	100%
Djazia	80%
Wassila	100%
Hadjer	100%
Fatima	80%
Nour El Houda	100%
Sanaa	20%
Mouna	60%
Bouchra	100%



Commentaire

Au vu des résultats, nous pouvons déduire que la majorité des participants ont répondu correctement à l'exercice proposé avec un taux de 100%, sauf quatre élèves dont le résultat varie entre 20% et 80%.

Ce qui explique que les élèves n'ont pas de difficulté avec le pronom **qui** et le pronom **où**. La règle grammaticale à appliquer est simple pour l'élève. Ils arrivent à la mémoriser. Le **qui** remplace un sujet, et le **où** remplace un complément circonstanciel de temps ou un complément circonstanciel de lieu.

Activité°2

Dans cette activité, nous demandons aux élèves de compléter les phrases en employant les deux autres pronoms : **que** et **dont**

Participants	Résultats
Mohamed	40%
Sara	40%
Djazia	40%
Wassila	80%
Hadjer	40%
Fatima	40%
Nour El Houda	80%
Sanaa	80%
Mouna	20%
Bouchra	60%



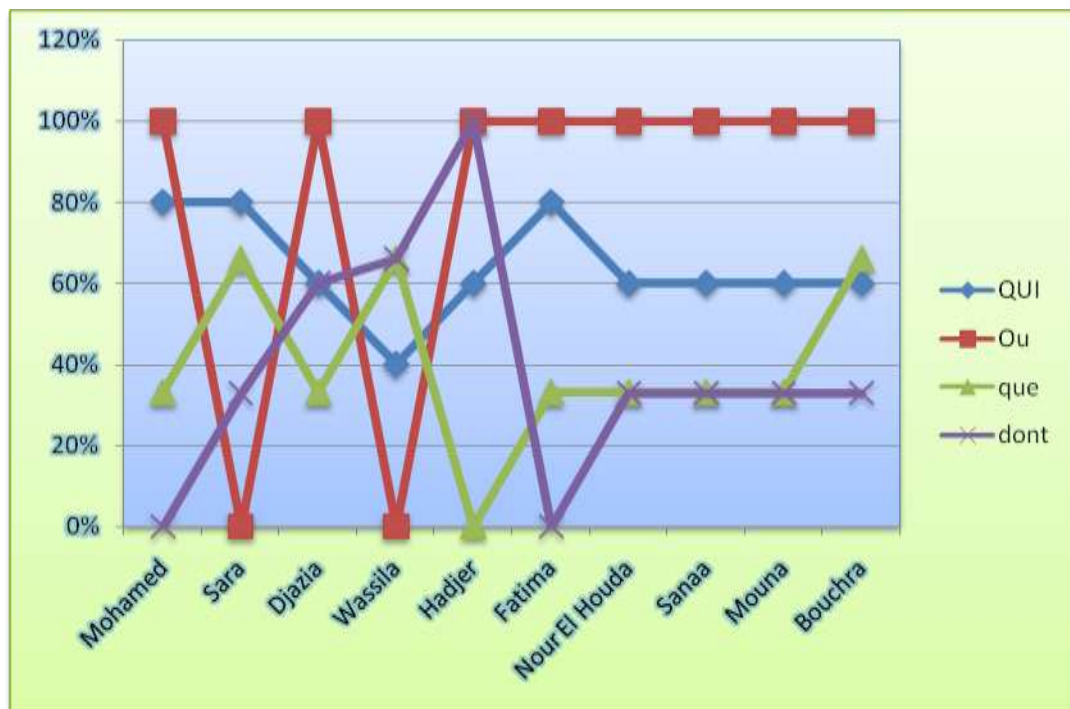
Commentaire

Dans le deuxième exercice, nous remarquons une baisse des résultats obtenus en comparaison avec les résultats de l'activité précédente. Trois élèves seulement ont eu 80%. Pour les autres participants, la majorité a eu 40%. Et pour les autres, le pourcentage dans cette activité se situe entre 20% et 60%.

Activité n°3

Pour le troisième exercice, nous proposons aux élèves de compléter une fable de Jean de la FONTAINE par les quatre pronoms qui, que, dont et où. Nous avons eu les résultats suivants :

Participants	qui	où	que	dont
Mohamed	80%	100%	33%	0%
Sara	80%	0%	66%	33%
Djazia	60%	100%	33%	60%
Wassila	40%	0%	66%	66%
Hadjer	60%	100%	0%	100%
Fatima	80%	100%	33%	0%
Nour El Houda	60%	100%	33%	33%
Sanaa	60%	100%	33%	33%
Mouna	60%	100%	33%	33%
Bouchra	60%	100%	66%	33%
TOTAL	64%	80%	39%	39%



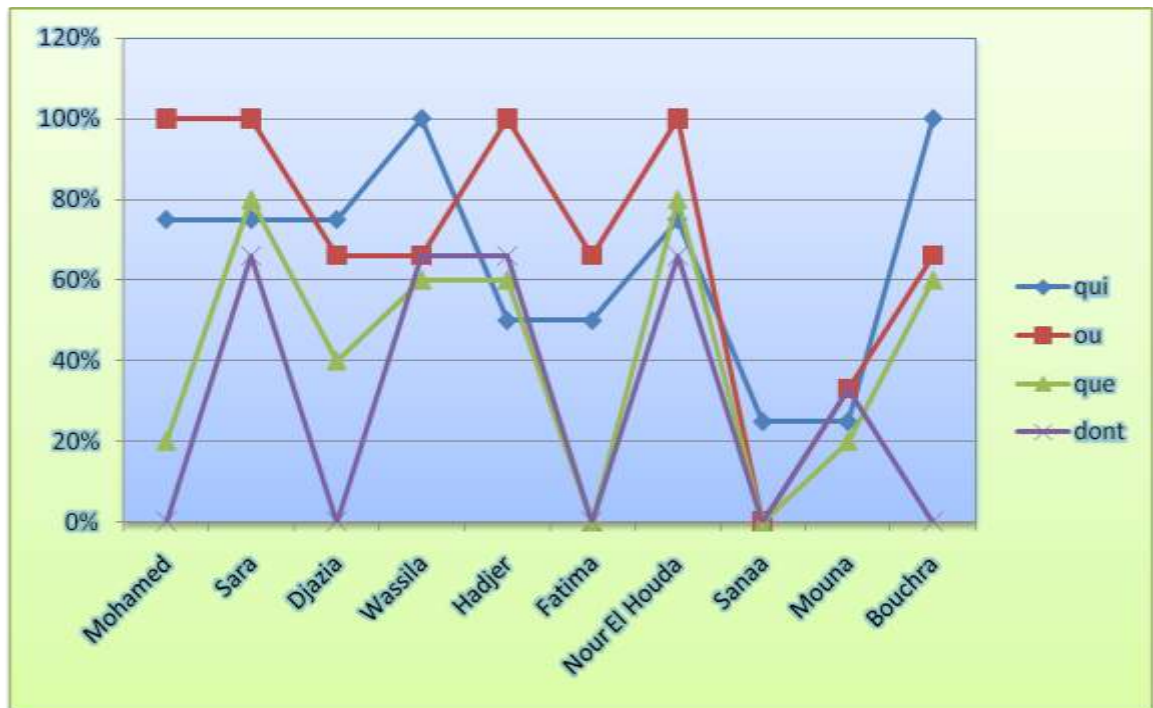
Commentaire

Nous confirmons à travers cet exercice que les élèves maîtrisent le **qui** et le **où** avec un taux qui dépasse les 50% (64% et 80%). Cependant, les résultats concernant les pronoms **que** et **dont** sont de 39% pour les deux.

Activité n°4

Dans la quatrième activité, nous demandons aux élèves de transformer des phrases simples en phrases complexes, en utilisant les quatre pronoms relatifs. Nous avons recueilli les réponses suivantes :

<u>Participants</u>	<u>qui</u>	<u>où</u>	<u>que</u>	<u>dont</u>
<u>Mohamed</u>	<u>75%</u>	<u>100%</u>	<u>20%</u>	<u>0%</u>
<u>Sara</u>	<u>75%</u>	<u>100%</u>	<u>80%</u>	<u>66%</u>
<u>Djazia</u>	<u>75%</u>	<u>66%</u>	<u>40%</u>	<u>0%</u>
<u>Wassila</u>	<u>100%</u>	<u>66%</u>	<u>60%</u>	<u>66%</u>
<u>Hadjer</u>	<u>50%</u>	<u>100%</u>	<u>60%</u>	<u>66%</u>
<u>Fatima</u>	<u>50%</u>	<u>66%</u>	<u>0%</u>	<u>0%</u>
<u>Nour El Houda</u>	<u>75%</u>	<u>100%</u>	<u>80%</u>	<u>66%</u>
<u>Sanaa</u>	<u>25%</u>	<u>0%</u>	<u>0%</u>	<u>0%</u>
<u>Mouna</u>	<u>25%</u>	<u>33%</u>	<u>20%</u>	<u>33%</u>
<u>Bouchra</u>	<u>100%</u>	<u>66%</u>	<u>60%</u>	<u>0%</u>
<u>TOTAL</u>	<u>65%</u>	<u>69%</u>	<u>42%</u>	<u>29%</u>



Commentaire

Comme nous pouvons le remarquer, le pourcentage des résultats ressemble à celui de l'activité précédente. Nous constatons toujours que les apprenants arrivent à utiliser correctement les pronoms relatifs **qui** et **où** avec 65% et 69%. Mais pas pour les pronoms relatifs **que** et **dont** avec 42% et 29% seulement.

3.3.2. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe témoin

A travers les résultats obtenus dans les quatre activités destinées au groupe témoin, nous pouvons déduire que les élèves maîtrisent mieux les pronoms relatifs **qui** et **où**. Cependant ils trouvent des difficultés dans l'utilisation des pronoms relatifs **que** et **dont**.

Les pronoms **qui** et **où** ont une fonction assez simple pour l'élève. L'un est sujet l'autre est complément circonstanciel de temps ou de lieu. Par contre, pour les deux autres, la fonction est plus compliquée. On demande à l'élève plus d'effort pour mémoriser la règle.

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

3.3.3. Présentation des activités proposées chez le groupe expérimental (Activités interactionnelles)

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

Tâche n°5

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

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

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

Commentaire

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

Tâche n°6

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

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

Travail n°1

Elève1et élève2	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Qui est cette charmante femme avec son bébé dans la photo ?	+	
Le grand père	La photo que tu me parles représente ta grand-mère lorsqu'elle avait 30 ans avec ton père.		+
Le petit fils	Quand tu as pris cette photo ?	+	
Le grand père	La photo dont tu me parles, je l'ai prise pendant mon voyage en France.	+	
Le petit fils	Qu'est que tu as caché derrière toi dans cette photo ?	+	
Le grand père	C'est un cadeau que j'ai offert à ton oncle pendant son anniversaire.	+	
Le petit fils	Qui est ces gens là?	+	
Le grand père	Ce sont les amis de ton père qui sont entrain de fêter son retour parmi eux.	+	
Le petit fils	Papi, ça c'est la voiture dont tu m'as parlée ?	+	

Le grand père	Oui, c'est la voiture dont j'ai voyagé avec ta grande mère autour de notre cher pays.		+
Le petit fils	Papi ! As-tu visité ce restaurant ?	+	
Le grand père	Oui, le restaurant que tu vois se trouve en Amérique.	+	

Commentaire

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

Travail n°2

Elève3et élève4	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Papi ! C'est la voiture dont tu m'avais parlée, mais tu ne m'as pas fini son histoire. Peux-tu me dire pourquoi elle te tient à cœur ?	+	
Le grand père	C'est ma première voiture qui j'ai acheté et qui m'a beaucoup aidé pendant mes voyages que j'effectuais tous les samedis et c'est celle dont ton père aimait bien conduire.		+
Le petit fils	Papi ! A quelle époque remonte cette photo ? C'est bien moi ici à côté de ma mère ?	+	
Le grand père	C'est une photo dont tu faisais tes premiers pas, et c'était une année après le mariage de tes parents.		+
Le petit fils	C'est qui toutes ces personnes dans la photo ?	+	
Le grand père	C'est la photo dont on était tous réunis, tes parents, ta grande mère et moi pour faire une fête.		+
Le petit fils	Que signifie cette photo ? Elle est en noir et blanc, elle a l'air ancien.	+	
Le grand père	Elle représente le premier voyage de tes parents à Paris où tu n'étais pas encore né.	+	

Le petit fils	ça a l'air d'un restaurant chic ! Tu as bien des souvenirs là dessus ?	+	
Le grand père	Oui mon petit fils, j'en n'ai des souvenirs et c'est là que j'ai rencontré ta grande mère.		+
Le petit fils	Cette photo me rappelle quelques souvenirs, c'est le jour où tu m'avais donné un cadeau...C'était bien pour ma réussite de mon examen de sixième.	+	
Le grand père	Oh ! Oui fils, c'est à ce moment que j'étais très fière de toi et c'était une joie pour toute la famille.	+	

Commentaire

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

Travail n°3

Elève5et élève6	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Papi ! Je me demande qui a pris cette photo ?	+	
Le grand père	C'est ton père qui l'avait prise pour garder un souvenir de Paris.	+	
Le petit fils	Oh ! C'est moi là dans la photo ?	+	
Le grand père	Non, c'est ton père qui avait cinq mois. Tu ne vois pas que la photo est en noir et blanc.	+	
Le petit fils	Je suis sûr que la femme qui porte le chapeau est ma grande mère.	+	
Le grand père	Et oui, elle était très belle. Tu te rappelle du jour où j'ai fêté mes 60ans.	+	

Le petit fils	Non, j'étais encore jeune. Mais qui la femme qui est assise devant vous.	+	
Le grand père	C'est ma sœur qui est morte depuis huit ans. Tu vois sur cette photo c'est Paris, la ville où ton père est né. Et sur celle la voiture que j'ai achetée en 1989.Elle était toute neuve.	+	
Le petit fils	Est-ce que c'est le restaurant dont mon père m'avait parlé ?	+	
Le grand père	Oui, il était vaste. C'est dans ce restaurant où ton père a commencé son premier travail.	+	
Le petit fils	Oh ! Papi je me rappelle bien de ce jour où tu m'avais offert un joli cadeau.	+	
Le grand père	Le cadeau que je t'avais acheté était vraiment cher mais tu les mérites bien.	+	

Commentaire

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

Travail n°4

Elève7et élève8	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Pourquoi tu as donné ce cadeau à mon père ?	+	
Le grand père	Le cadeau que j'avais donné à ton père est à l'occasion de sa réussite.	+	
Le petit fils	Tu as visité Paris ?	+	
Le grand père	J'avais toujours eu ce souhait et je l'ai réalisé. C'est la ville où j'ai gardé de très beaux souvenirs avec ta grande mère.	+	

Le petit fils	On n'a pas de garage dans notre maison, mais je vois un dans cette photo ?	+	
Le grand père	C'est la maison où je suis né et où j'ai passé toute ma jeunesse.	+	
Le petit fils	Je vois que tu es très heureux dans cette photo. Pourquoi ?	+	
Le grand père	C'est ta tante qui eu son BAC cette année là et nous étions très heureux.	+	
Le petit fils	Est-ce-que tu as des souvenirs de ce restaurant ?	+	
Le grand père	Oh ! C'est le restaurant où j'avais rencontré ta grande mère.	+	

Commentaire

Nous pouvons faire la même remarque pour ce quatrième travail. Les participants de ce groupe de deux élèves ont su maîtriser les pronoms relatifs dans leurs tours de paroles. Le nombre de répliques est de dix tours.

Travail n°5

Elève9et élève10	Tours de parole	juste	faux
Le petit fils	Est-ce-que c'est la voiture que tu m'as parlée ?		+
Le grand père	C'est la voiture que j'ai offerte à tes parents comme cadeau de mariage.	+	
Le petit fils	Qui est l'enfant qui est en train de rire sur le lit ?	+	
Le grand père	C'est l'enfant qui est décédé il ya deux ans par un accident causé par la femme qui porte un chapeau.	+	
Le petit fils	Papi ! A qui est cette fête ?	+	
Le grand père	La fête dont se passe est la cérémonie de ta tante qui est entrain de parler au téléphone.		+
Le petit fils	Pourquoi as-tu préféré ce restaurant qui est présenté dans cette photo ?	+	

Le grand père	Le restaurant que tu vois était très célèbre à l'époque mais lieu dont on parle est démoli par un séisme en 1993.	+	
Le petit fils	La surprise qui est présenté dans la photo, je ne peux pas me souvenir d'elle. Peux-tu me raconter ?	+	
Le grand père	C'est une surprise que tu as beaucoup aimé. Il s'agit d'un petit avion dont il y'a deux pilotes.		+

Commentaire

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

Récapitulation des réponses

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

Travail n°1 : deux fautes aux 2^{ème} et 10^{ème} tour de parole.

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

Travail n°3 : aucune faute commise.

Travail n°4 : aucune faute commise.

Travail n°5 : trois fautes aux 1^{er}, 6^{ème} et 10^{ème} tours de parole.

Nous pouvons constater à travers les résultats obtenus, que les élèves commencent à montrer une certaine maîtrise des pronoms relatifs puisque le nombre de fautes commises n'est pas très important. Nous pouvons même remarquer que dans le troisième et le quatrième travail, les élèves n'ont pratiquement pas commis d'erreurs.

Tâche n°7

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

Travail n°1

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

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

Commentaire

L'observation de ce tableau du premier travail de la tâche n°7 nous précise clairement que les deux élèves, ont su utiliser correctement les pronoms relatifs. Nous n'enregistrons aucune erreur dans cet exercice. Nous pouvons dire qu'il y a une amélioration en comparaison avec le premier travail fait par les deux mêmes élèves dans la tâche précédente. Le nombre de répliques est de treize tours.

Travail n°2

Elève3et élève4	Tours de parole	juste	faux
Touriste	Quelle est la mosquée la pus ancienne que tu connaises ?	+	
Guide	C'est la grande mosquée qui enregistre une grande affluence. Elle fut bâtie par Yousef IbnouTachfine vers 1102. Elle est dotéée d'un minaret et d'une coupole centrale où a suspendu un grand lustre.	+	
Touriste	Qui a construit Mansourah que tu m'as invitée à visiter ?	+	
Guide	Mansourah qui fut bâtie par le sultan Mérinide Abou Yacoub en 1299. Elle a un minaret dont il est caractérisé par une hauteur extraordinaire, donna le nom d'El Mansourah.		+
Touriste	Qui est l'homme qui porte un rabab ? Je pense qu'il a une grande place dans cette ville.	+	
Guide	C'est un musicien de la ville de Tlemcen. Cet homme dont tu parles, a su transmettre dans toute sa pureté et sa rigueur la musique andalouse.	+	

Touriste	C'est ma première visite à Tlemcen. Que vous signifie la mosquée de Sidi Boumediene ? Est ce qu'elle a une grande importance pour Tlemcen qui présente la culture islamique ?	+	
Guide	Bien sur, la mosquée que fut bâtie par Abou El Hassan qui était le sultan de Fès, est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.		+
Guide	C'est un palais qui fut fondé par Yaghmoracen Benzian. Il fut un lieu où les ministres et les rois faisaient leurs conseils.	+	
Touriste	Quand on peut utiliser le kaftan de Tlemcen ?	+	
Guide	Le kaftan est un habillement qui est porté par la mariée pendant les fêtes traditionnelles.	+	

Commentaire

Dans ce tableau du deuxième travail de la septième tâche, élaborée par le groupe expérimental. Le nombre de tour de paroles élaboré par les deux élèves est de onze tours. Nous constatons que le nombre de fautes commises par ces élèves est de deux erreurs. La première erreur enregistrée est dans le quatrième et le huitième tour de parole. Les participants de ce groupe ont mal placé les pronoms **dont** et **que**.

Travail n°3

Elève5et élève6	Tours de parole	juste	faux
Touriste	Salut mon ami, je suis nouveau dans votre ville et j'aimerais bien connaître son fameux passé par ses mosquées, sa culture et sa musique andalouse. Et à cette occasion, peux-tu me parler de ce monsieur qui tient un instrument dans sa main ?	+	

Guide	Oui bien sûr, c'est l'un des plus anciens musiciens de la ville de Tlemcen qui a tant donné à la musique andalouse, il s'appelle Cheikh Larbi Bensari.	+	
Touriste	Et cette photo, elle a l'air d'une mosquée n'est ce pas ? Qu'est ce qu'elle a de si précieux ?	+	
Guide	C'est la grande mosquée qui se situe au centre ville, elle a été construite par Youcef Ibnou Tachfine en 1102 et elle est dotée d'un minaret et d'une coupole centrale qu'on a suspendue un grand lustre.		+
Touriste	Sa représente quoi ce grand monument ?	+	
Guide	Il fut bâti par le sultan Mérinide dont le nom est Abou Yacoub en 1299. Cette mosquée a un minaret d'une hauteur extraordinaire dont le nom est El Mechouar.	+	
Touriste	Est-ce que cette mosquée a aussi une histoire ?	+	
Guide	Oui bien sur, elle est connue par tous les pays, c'est Sidi Boumediene et elle fut bâtie par Abou Al Hassan, sultan mérinide de Fès que l'édifice rectangulaire de moyenne dimension qui est comparée à la grande mosquée.		+
Touriste	Sa représente quoi ces grandes murailles et par qui ont-elles été construites ?	+	
Guide	C'est El Mechouar qui est construit par Yaghmoracen Benziane, c'est un palais et un lieu où furent les conseils des ministres et des rois de Tlemcen dont l'appellation était El Mechouar.	+	
Touriste	Que représente cet habillement pour votre ville ?	+	
Guide	C'est une tenue traditionnelle qui est portée lors des mariages par la mariée.	+	

Commentaire

Dans le tableau ci-dessus, nous observons que : les deux participants à ce travail ont fait seulement deux erreurs en utilisant le pronom **que** au lieu du pronom **dont**, et cela au niveau du quatrième et huitième tour de parole. Le nombre de répliques élaborées est de douze tours.

Travail n°4

Elève7et élève8	Tours de parole	juste	faux
Touriste	Quand je suis passé, j'ai vu un grand monument. J'étais très stupéfié par sa hauteur. Est-ce que vous pouvez me parler de son histoire?	+	
Guide	Le monument que vous avez vu s'appelle Mansourah où le sultan Mérinide Abou Yacoub fut bâti en 1299		+
Touriste	J'ai entendu qu'il y avait une musique très célèbre chez vous. Est-ce que vous pouvez me parler de sa ?	+	
Guide	Oui bien sur, il y a plusieurs musiciens très célèbres comme Cheikh Ben sari. Et la musique dont vous parler est d'origine andalouse.	+	
Touriste	Je suis sorti me promener et j'ai remarqué un grand palais qu'est ce que c'est ?	+	
Guide	Ah oui, c'est El Mechouar qui est construit par Yaghmoracen Benzian, il était un lieu de conseil des ministres et des rois de Tlemcen.		
Touriste	J'ai continué de marcher et soudain j'ai entendu el addan et j'ai vu des gens se dirigeaient vers une grande mosquée. Elle se situe au milieu de la ville.	+	
Guide	C'est la grande mosquée qui est construite de la part de Youcef Ibnou Tachfine et aussi on a la mosquée de Sidi Boumediene. Elle a la même dimension que la grande mosquée.	+	

Touriste	Vous avez une tenue traditionnelle ?	+	
Guide	Oui, bien sûr, on le tenue que porte la mariée c'est le kaftan.	+	

Commentaire

A travers ce tableau qui représente le quatrième travail, nous remarquons seulement une erreur commise par le groupe de deux élèves, au deuxième tour de parole. Les élèves ont mal utilisé le pronom relatif **où**. Le nombre de tour de parole est de dix tours.

Travail n°5

Elève9et élève10	Tours de parole	juste	faux
Guide	Bien venue à notre charmante ville « Tlemcen » qui est surnommée la ville d'art et d'histoire.	+	
Touriste	J'ai déjà beaucoup entendu sur cette ville algérienne et je veux bien découvrir ces sites touristiques et ces traditions.	+	
Guide	Avec plaisir, notre promenade commence par la mosquée de Sidi Boumediene qui fut bâti par Abou Al Hassan sultan mérinide de Fès.	+	
Touriste	Comment elle est construite ?	+	
Guide	La mosquée que vous me parlez est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.		+
Touriste	Mais en quoi ils sont semblables ?	+	
Guide	Tous les mosquées à Tlemcen sont semblables dont elles sont composées d'un minaret et d'une coupole centrale.		+
Touriste	Mais qui a construit cette mosquée ?	+	
Guide	La grande mosquée que vous avez déjà vu et construite par Youcef Abou Tachfine.	+	

Touriste	Est-ce qu'il y'a d'autre mosquée que je ne connaisse pas.	+	
Guide	Oui, il y a aussi El Mansourah qui fut bâti par le sultan Abou Yacoub en 1299. Elle a un haut minaret.	+	
Touriste	Que représente cette grande muraille ?	+	
Guide	Elle représente El Mechouar que les ministres et les rois se réunissaient afin de se conseiller.		+
Touriste	De quoi elle est habillée cette femme ?	+	
Guide	Cette femme porte le kaftan de Tlemcen qui représente un habillement traditionnelle de la mariée.	+	

Commentaire

Dans ce dernier travail de la septième tâche, les élèves ont élaboré quinze tours de parole. A l'intérieur de cet exercice nous enregistrons trois erreurs au niveau du cinquième, septième et treizième tour de parole. Les pronoms mal utilisés sont les pronoms **dont** et **où**.

Récapitulation des réponses

A l'instar de la tâche précédente, nous allons rappeler le nombre de fautes commises par les élèves sur les pronoms relatifs :

Travail n°1 : aucune faute.

Travail n°2 : deux fautes aux 4^{ème} et 8^{ème} tours de parole.

Travail n°3 : deux fautes aux 4^{ème} et 8^{ème} tours de parole

Travail n°4 : une seule faute au 2^{ème} tour de parole.

Travail n°5 : trois fautes aux 5^{ème}, 7^{ème} et 13^{ème} tours de parole.

Les réponses données par les élèves dans la septième tâche nous révèlent que le total des fautes commises ne dépasse pas trois erreurs. Nous pouvons donc déduire que ce genre d'activités commence à donner ses fruits.

3.3.4. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental

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

3.3.5. Analyse comparative

L'explication systématique de la langue n'implique pas forcément son acquisition. L'étude strictement explicite de la grammaire peut se révéler ennuyeuse, encombrante et difficile pour qu'un apprenant comprenne, assimile et applique les règles apprises. L'exemple des pronoms relatifs **que** et **dont** qui pose généralement problème aux apprenants comme nous l'avons remarqué chez les apprenants, a pour cause cette complexité des règles de grammaire. L'enseignement explicite de la langue passe par l'explication de ces omissions en classe. Il s'agit tout simplement de l'enseignement /apprentissage systématique ou ponctuel de la langue.

Le problème qui se pose aux enseignants est que malgré plusieurs répétitions, nos élèves ne retiennent pas les règles grammaticales. Ils ne les retiennent qu'au moment de son explication. Quelque temps après, tout est oublié.

La grammaire implicite offre à l'élève la chance de réfléchir à ce qu'il apprend. Il va créer une grammaire individuelle.

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

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

Par l'interaction, l'élève part du sens pour aller vers la forme. Il n'y a pas uniquement une focalisation sur la forme mais aussi sur le contenu. C'est-à-dire en communiquant il apprend le métalangage. La connaissance de la langue n'implique pas forcément la connaissance de sa structure.

L'élève joue un rôle important dans son apprentissage. Il s'auto-corrige à travers la communication. **« Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver ».** (J.Courtillon. 1980 :89)

3.4. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Comme nous l'avons déjà mentionné (**nf-supra. P56**) notre questionnaire se compose de trois parties avec dix questions en tout : la première partie permet aux élèves de donner leur avis sur la méthode utilisée pour apprendre les pronoms relatifs ainsi que leurs remarques sur leur participation orale, la deuxième est liée aux activités proposées et la dernière porte sur la motivation pour savoir si la méthode mise en pratique a motivé les apprenants.

Analyse de la question 1

Description de la question

Avez-vous apprécié la leçon sur les pronoms relatifs ?

En réponse à cette question relative à la leçon de grammaire proposée au groupe expérimental, nous avons eu les réponses suivantes :

L'ensemble du groupe a répondu avoir apprécié la leçon de grammaire sur les pronoms relatifs.

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	+	/	/
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	+	/	/
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

Les réponses à cette question nous montrent que les élèves ont apprécié la leçon. La leçon de grammaire a été faite dans une ambiance particulière et surtout différente de celle qui est faite d'habitude, ce qui a attiré leur attention. Et c'est déjà un acquis. Donc cette nouvelle approche de la grammaire les a beaucoup intéressés.

Analyse de la question 2**Description de la question**

Qu'avez-vous remarqué sur le plan de la méthode ?

En ce qui concerne la deuxième question, les réponses récoltées sont les suivantes :

Dans les réponses 1, 2, 3, 6, 7, 8 et 9, les élèves parlent de communication et même dans la réponse 2 il y a communication avec en plus une certaine satisfaction.

Dans les réponses 4, 5, 6, 7 et 10. Les élèves jugent que la méthode est plus facile.

Dans les réponses 5, 6, 7, et 10. Les élèves déclarent avoir compris la leçon.

participants	Réponses
1	J'ai trouvé qu'il y a une communication entre les élèves et on participe dans les leçons.
2	Cette méthode se base sur la communication, nous avons plus parlé, nous avons réjoui dans cette leçon (c'était plus beau que les cours d'habitude)
3	Cette méthode nous laisse la liberté d'expression et nous aide à améliorer notre langue et en même temps de pratiquer la leçon oralement.
4	Avant on avait l'habitude de faire et refaire la leçon pour comprendre mais maintenant on a une nouvelle méthode et je trouve qu'elle est plus facile qu'avant.
5	Elle est nouvelle et différente, elle nous sert à comprendre la leçon facilement.

6	J'ai aimé parce que j'ai bien compris la leçon et j'ai communiqué avec mes camarades facilement.
7	La méthode est plus facile et efficace puisque elle nous permet de comprendre et même de communiquer facilement et rapidement.
8	J'ai remarqué que j'ai bien communiqué avec mon professeur et mes camarades plus que d'habitude.
9	J'ai remarqué que j'ai communiqué avec le professeur plus que d'habitude. J'aimerais bien le refaire plusieurs fois cette année afin que je puisse communiquer en toute liberté.
10	C'était une bonne méthode pour bien acquérir la leçon et sa m'a beaucoup aidé à me fondre dans le moule de cette leçon.

Commentaire

A la lumière de ces réponses, nous pouvons dire que les élèves ont constaté que grâce à la communication, le contact entre eux et leur professeur se fait sans complexe. Ils ont pris conscience que cette méthode les aide à participer plus facilement au cours de grammaire qui, auparavant, était rigide et froid.

L'apprentissage se fait sans difficulté et dans un climat très agréable.

Analyse de la question 3

Description de la question

Avez-vous participé à la leçon plus que d'habitude ?

Les réponses relatives à la participation des élèves pendant la leçon sont les suivantes :

La majorité des réponses sont affirmatives sauf deux n°3 et n°9 qui ont répondu « un peu ».

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	/	/	+
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	+	/	/
9	/	/	+
10	+	/	/

Commentaire

En ce qui concerne les réponses à cette question, les élèves ont participé au cours de grammaire plus que d'habitude. Nous avons pu à travers ces activités interactionnelles créer un espace communicatif où l'élève est libre de parler, d'exprimer et de donner une opinion son complexe. Donc une dynamique différente s'est installée en classe. Cette pratique permet à l'enseignant de connaître les difficultés de son élève, et surtout de les corriger sans le bloquer.

Analyse de la question 4**Description de la question**

Avez-vous communiqué entre vous et votre professeur plus que d'habitude ?

A cette question sur la communication professeur / élèves, nous avons eu les réponses suivantes :

Un grand nombre a répondu « oui », sauf les n°4 et n°8 qui ont répondu « un peu ».

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	+	/	/
4	/	/	+
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	/	/	+
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

D'après les réponses données nous pouvons dire que l'interaction joue un rôle important dans l'apprentissage. La didactique des langues actuelle favorise la communication et les activités communicatives en classe pour permettre à l'élève d'apprendre à parler librement et spontanément, et faire passer un message sans gêne ni difficulté.

Analyse de la question 5**Description de la question**

Avez-vous communiqué entre vous et votre camarade plus que d'habitude ?

Les réponses à cette question sont les suivantes :

- Six élèves ont répondu « oui ».
- Quatre élèves ont répondu « un peu ».

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	/	/	+
4	/	/	+
5	/	/	+
6	+	/	/
7	+	/	/
8	+	/	/
9	/	/	+
10	+	/	/

Commentaire

Au vu des résultats, nous pouvons déduire que les élèves n'ont pas l'habitude de communiquer entre eux pendant le cours de grammaire. C'est pour cette raison qu'ils ont des difficultés à parler librement entre eux. La leçon de grammaire se fait généralement entre professeur et élèves et non entre élève et élève.

Analyse de la question 6**Description de la question**

Pensez-vous que cette nouvelle méthode va vous aider à communiquer plus facilement ?

En réponse à cette question relative à la communication en général, nous avons eu les réponses suivantes :

Les réponses sont toutes affirmatives.

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	+	/	/
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	+	/	/
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

A la lumière des réponses données par le groupe expérimental, nous pouvons dire que l'élève est conscient de ses difficultés. Il n'arrive pas à communiquer correctement en langue étrangère. L'élève n'a pas cette chance de parler et de s'exprimer librement en classe. Et l'interaction constitue un facteur essentiel pour surmonter ce handicap.

Analyse de la question 7**Description de la question**

Pensez-vous avoir assimilé la leçon plus facilement ?

Pour ce qui est de la facilité de l'assimilation de la leçon, toutes les réponses sont positives ici aussi.

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	+	/	/
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	+	/	/
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

Les réponses données par les élèves montrent bien qu'ils ont compris la leçon sans avoir recours à la règle, c'est-à-dire moins de mots purement linguistiques mais en termes d'actes de communication. Utiliser moins de métalangage assouplit la leçon et par conséquent facilite la compréhension.

Analyse de la question 8**Description de la question**

Avez-vous trouvé les tâches orales faciles ?

Pour cette question nous avons eu les réponses suivantes :

-Trois élèves ont répondu « oui ».

-Deux élèves ont répondu « non ».

-Cinq élèves ont répondu « un peu ».

participants	oui	non	un peu
1	/	/	+
2	/	/	+
3	/	/	+
4	+	/	/
5	/	/	+
6	/	+	/
7	+	/	/
8	/	+	/
9	/	/	+
10	+	/	/

Commentaire

Au vu des réponses données, nous confirmons que les élèves n'ont pas l'habitude de faire des activités orales. Généralement on se base plus sur l'écrit que sur l'oral alors qu'on est en train d'apprendre une langue qui sert plus souvent à parler qu'à écrire.

Analyse de la question 9**Description de la question**

Avez-vous trouvé les tâches écrites faciles ?

Concernant les réponses à cette question, nous avons obtenu les réactions suivantes :

- Huit élèves ont répondu « oui »
- Un élève a répondu « non »
- Un élève a répondu « un peu »

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	/	+	/
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	/	/	+
8	+	/	/
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

En observant les réponses à cette question, nous constatons que l'élève est plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, et la cause est le manque d'habitude et la négligence de l'oral. Certes à l'écrit, l'élève a plus de temps pour réfléchir, pour mémoriser la règle qu'il doit appliquer. Mais cela ne garantit pas une autonomie langagière à l'oral. L'élève aura toujours des difficultés à parler dans la langue étrangère.

Analyse de la question 10**Description de la question**

Les tâches présentées pendant la leçon étaient-elles plus motivantes que d'habitude ?

Pour cette dernière question concernant la motivation nous avons eu les réponses suivantes :

La majorité des élèves ont répondu « oui », sauf un qui a répondu « un peu ».

participants	oui	non	un peu
1	+	/	/
2	+	/	/
3	+	/	/
4	+	/	/
5	+	/	/
6	+	/	/
7	+	/	/
8	/	/	+
9	+	/	/
10	+	/	/

Commentaire

Les réponses à cette question sont majoritairement positives. Nous pouvons donc conclure que puisque la motivation est un facteur qui favorise l'apprentissage, et que les tâches présentées ont motivé un grand nombre d'élèves, donc apprendre une grammaire implicite à travers des activités interactives peut apporter à long terme des résultats favorables dans l'apprentissage des langues étrangères.

3.5. LE BILAN

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 ».

A partir des résultats des analyses obtenus à l'aide des différents outils méthodologiques utilisés : les tests (le pré-test et le post-test), les activités d'apprentissage chez le groupe témoin, et les activités interactionnelles chez le groupe expérimental suivis d'un questionnaire destiné seulement au groupe expérimental pour connaître leurs appréciations sur la méthode utilisée, nous constatons que :

-Bien que l'écart ne soit pas conséquent par rapport aux résultats obtenus lors des activités du post-test réalisées avec le groupe témoin (80%) et les activités du post-test réalisées avec le groupe expérimental (100%) c'est-à-dire 20% d'amélioration due à la transmission implicite des pronoms relatifs, nous pouvons déduire que le recours à des activités interactionnelles permet à l'élève d'utiliser la langue oralement plus que les activités classiques où il est invité à répondre d'une façon automatique. Les activités interactionnelles permettent à l'apprenant de communiquer plus, et de prendre l'habitude de parler en langue étrangère. A travers ces activités, l'élève est l'acteur principal, il participe d'une façon constante à son apprentissage. Son rôle n'est plus de recevoir les informations données par son enseignant, mais de se servir de la langue apprise pour répondre spontanément aux questions données. Ainsi, à force d'utiliser la langue, il parvient à s'auto-corriger.

-L'interaction comme facteur qui favorise l'apprentissage, lui permet d'utiliser la langue d'une manière constante et donc de créer un espace de communication plus important. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu la langue. Il est évident que l'enfant construit son propre langage grâce aux interactions effectuées avec des

partenaires sociaux compétents. Et la classe est considérée comme un microcosme social. La finalité de l'apprentissage d'une langue est l'amélioration de la compétence communicative.

-Dans un acte de communication, il y a des informations à transmettre. Ainsi l'élève n'est plus un automate qui ne fait que répéter les règles à appliquer, mais c'est un être humain qui cherche à transmettre une information tout en apprenant l'usage de la langue. Dans l'acte de faire passer un message qui a un sens, il n'y a pas uniquement une focalisation sur la forme, mais aussi sur le contenu, avec moins de métalangage.

-Le facteur « motivation » de la part des participants du groupe expérimental peut jouer un rôle assez important dans le processus d'apprentissage. Comme l'affirme **J.P. Cuq** (2003 :171) :

« Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement ».

Les sociologues admettent que l'absence de ce facteur important est due au phénomène de stagnation dans la langue apprise par l'élève.

Pour pouvoir motiver l'élève, l'enseignant doit choisir parmi les activités proposées, des activités signifiantes, intéressantes et utiles pour l'élève. Des activités authentiques qui ressemblent à ceux que l'on trouve dans la vie courante. L'apprenant ne doit pas sentir qu'il travaille seulement pour l'intérêt de son enseignant, mais pour son propre intérêt. Des activités diversifiées abordant des sujets qui attirent son attention. L'enseignant doit créer une atmosphère en cours où l'apprentissage et la motivation deviennent inséparables. En particulier au cours de grammaire caractérisé par la rigidité, en général.

Le désir du savoir conduit à donner du sens à ce qu'il apprend. Ainsi la motivation favorise l'apprentissage. Un élève motivé apprend mieux et plus facilement.

A partir de là, nous pouvons dire qu'apprendre une grammaire implicite à travers des activités interactionnelles favorise l'apprentissage correct de la grammaire.

L'étude expérimentale a donc confirmé l'efficacité des activités interactionnelles comme nous l'avons supposé en formulant les hypothèses, objet de notre recherche.

Cette étude nous a permis de comprendre que l'interaction joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues étrangères.

A partir des propositions données, notre visée n'a pas été d'apporter des solutions possibles à tous les problèmes que pose l'enseignement de la grammaire française. Néanmoins, nous avons vu qu'une méthode peut apporter un remède mieux qu'une autre ; et que l'apprentissage qui se fait dans des situations favorables pour l'élève est mieux qu'un apprentissage rigoureux.

Donc, nous pouvons dire que les activités interactionnelles donneront à l'avenir plus de dynamisme au cours de grammaire où l'apprenant et l'enseignant trouveront du plaisir à les accomplir. **N. Benammar** (2009 :286) nous montre que :

« ...quelque réforme de l'enseignement que ce soit, elle ne peut donner ses fruits sans le confort de l'enseignant et de l'élève. Pour l'un, son action est gratifiée par le plaisir d'enseigner et de voir la réussite de ses élèves ; pour l'autre, découvrir le bonheur d'apprendre et de savoir que beaucoup d'obstacles ont été enjambés ».

Cette méthode permet à l'apprenant d'adopter une attitude active dans son apprentissage. Donc les propositions que nous avons apportées donneront plus d'autonomie à l'apprenant, en lui offrant un espace d'expression libre où la communication est le centre de l'apprentissage.

La priorité de l'école algérienne d'aujourd'hui plus qu'hier, est d'apprendre à nos enfants à parler juste pour s'affronter à des situations de la vie scolaire et parascolaire.

Communiquer juste, c'est s'exprimer avec volonté d'affirmer son pouvoir de parole et aussi, montrer à ses interlocuteurs ses intentions communicatives ; autrement dit, faire passer correctement son message.

Ces propositions sur l'apprentissage des pronoms relatifs peuvent ouvrir bien voie d'investigation et de recherche sur d'autres erreurs commises par les élèves en grammaire.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de la grammaire fait partie des préoccupations primordiales de la pédagogie et de la didactique.

CONCLUSION

Conclusion

Au terme de notre recherche sur le rôle de la grammaire telle qu'enseignée en classe et sa relation avec l'apprentissage et la maîtrise plus au moins correcte de la langue, nous avons montré qu'au niveau scolaire, nous pratiquons une grammaire explicite composée d'un ensemble de règles formelles que l'élève est censé appliquer avec des activités métalangagières qui demandent beaucoup d'efforts de mémorisation. Bien entendu, dans une classe de langue, on ne peut pas se passer d'un savoir grammatical. Les descriptions grammaticales sont inévitables dans un cours de langue étrangère, car elles constituent une donnée essentielle et une composante indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La langue est un ensemble de signes qu'on peut étudier, analysé et qui est régi par des règles strictes qu'il faut respecter. Mais c'est aussi un moyen social par lequel les individus communiquent entre eux. Les linguistes insistent sur le caractère social et la fonction communicative de la langue.

Une langue étrangère est un objet essentiellement de communication. On attend à travers son enseignement de rendre l'apprenant, un individu capable d'utiliser la langue, dans les meilleures conditions et le plus rapidement possible. La langue permet une ouverture sur le monde. Sa connaissance c'est la connaissance d'une culture, d'une civilisation avec ses valeurs et ses modes propres.

Le système éducatif algérien a opté pour un enseignement systématique de la langue. On pratique la grammaire explicite. Une grammaire qui demande beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant, et de l'enseignant. Les règles enseignées sont généralement difficiles à mémoriser, et qui par conséquent ne réalisent pas vraiment les objectifs fixés par ce système. Nos élèves n'arrivent pas à réinvestir les connaissances acquises à travers cet enseignement. Il n'aide malheureusement pas toujours l'élève à acquérir une compétence communicative.

Dans notre présent travail nous avons essayé de montrer que l'utilisation de la grammaire d'une manière explicite ne sert pas vraiment à développer un apprentissage fiable. Ainsi nous avons proposé la méthode implicite qui peut apporter une solution au problème de la compétence communicative.

En nous basant sur cette méthode, nous avons établi l'hypothèse que les activités communicatives orales spécifiques peuvent développer plus efficacement la grammaire (implicite) de l'apprenant, et par voie de conséquence, sa compétence communicative.

Notre recherche consistait à vérifier cette hypothèse, en nous intéressant plus particulièrement à la maîtrise des pronoms relatifs. Nous avons pu constater cela, grâce à un test d'entrée proposé à un ensemble d'élèves. Nous avons remarqué qu'ils arrivent avec difficulté à maîtriser cette compétence, même au niveau de la classe terminale.

Donc dans le présent travail, nous avons essayé de prouver l'efficacité de l'apprentissage des pronoms relatifs à travers des activités interactionnelles.

Pour cela, nous avons opté pour une expérimentation appliquée à un groupe témoin avec un enseignement explicite de la grammaire et à un groupe expérimental avec un enseignement implicite à travers les activités interactionnelles. Après les résultats obtenus, nous avons établi une comparaison entre ces résultats. Nous avons aussi élaboré et proposé un questionnaire destiné au groupe expérimental, concernant la méthode appliquée.

L'analyse des résultats comparatifs entre les deux groupes a montré que les apprenants du groupe témoin ont tous plus au moins amélioré leur compétence de la maîtrise des pronoms relatifs. Toutefois, ceux du groupe expérimental ont globalement obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades du groupe témoin.

Les améliorations sont dues essentiellement à l'interaction. Apprendre une langue en communiquant dans cette langue est devenu une réalité évidente. L'apprenant doit interagir avec son enseignant afin de réaliser des compétences communicatives. La communication constitue la base de l'apprentissage d'une langue. Grâce à cette méthode, l'élève communique plus et plus aisément en classe, et par conséquent, il dépasse son complexe. Ce n'est plus un individu réservé qui a peur d'affronter son enseignant par manque de confiance en soi, mais un apprenant qui exprime ses opinions, ses sentiments en toute liberté.

Conclusion

Le but d'apprendre la langue est de former un individu capable d'entretenir une conversation dans le milieu scolaire ainsi que l'environnement extrascolaire.

« La langue étant essentiellement l'instrument d'interaction et de communication, la grammaire est un outil et non une fin. L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas ainsi d'enseigner la grammaire mais la langue ».

(Q.T. Nguyen. 2003 :1)

Ce genre d'activités va donner l'occasion à l'élève de prendre la parole plus souvent et par conséquent pratiquer plus la langue. Comme l'affirme Mahieddine (2005) dans un colloque international sur les méthodes de recherche dans la langue :

« Il est admis actuellement que l'apprenant ne peut développer des compétences langagières s'il ne participe pas de façon active à des interactions dans la langue qu'il apprend. Le problème didactique est donc de créer en classe les conditions favorables à cet apprentissage. Les méthodes communicatives, qui privilégient les activités de communication sensées être naturelles, s'inscrivent dans cette optique »

L'approche interactionniste va dans cette optique, et considère l'interaction, comme une réalité fondamentale de la langue. L'interaction est le moteur de l'apprentissage. Les activités communicatives impliquent l'apprenant dans des situations de communication authentiques. Il utilise la langue comme un instrument pour développer ses compétences langagières. L'interaction est la base de l'apprentissage.

La communication est un transfert d'information, un échange entre partenaires et un comportement social. Donc la langue devient réellement un système social. Ce n'est pas seulement un moyen pour transmettre des informations, mais aussi pour transférer des sentiments, des pensées, des intentions, des actes de paroles ...

De ce fait, les cours de grammaire ne seront plus des cours rigides et froids, mais des cours dynamiques et vivants où les élèves sont plus motivés pour apprendre. La motivation est un facteur qui favorise le processus d'apprentissage. L'enseignant doit encourager

Conclusion

l'apprenant à réaliser un acte de parole, un texte, un projet. Et surtout de l'amener à découvrir ses propres motivations. L'élève est amené à trouver du sens à l'enseignement qu'il reçoit.

Si tous les aspects de la compétence langagière n'ont pu être résolus, dans ce modeste travail de recherche, il demeure, cependant clair que cette étude nous a permis de prendre conscience que les cours pratiqués en classe actuellement ne répondent pas tout à fait aux besoins de l'apprenant, car :

« Il n'existe, comme l'affirme Ipam (1993 : 117), aucune méthodologie totalement adaptée aussi bien à tous les professeurs qu'à tous les contextes de réalisation ou à toutes les situations d'enseignement/apprentissage ».

Nous espérons avoir apporté une réponse aux difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire, dans le cadre de notre système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

BESSE, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier- CREDIF.

BESSE, H. GALISSON, R. (1980) *Polémique en didactique de nouveau en question*. Paris : CLE international.

BESSE, H. POQUIER, R. (1991) *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-CREDIF.

COURTILLON, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

CUQ, J.P. (2003). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/ Hatier.

DEBYSER, F. (1997-1998). *La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Sève-Lausanne : Cours UNIL.

DEFAYES, J.M. DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga : Liège édition.

DUBOIS, J. LAGANE, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.

FEVE, G. (1985). *Le français scolaire en Algérie. Pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Alger : Office des publications universitaires.

GREVISSE, M. (2007). *Corrigé des exercices de grammaire française*. Paris : De Boeck.

JULIEN, P. (1997). *Activités ludiques*. Paris : CLE international.

KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-CREDIF.

Bibliographie

KRAMSCH, C. (1991). *Interaction et discours dans la salle de classe de langue*. Paris : Collection LAL, Hatier/Didier

LARAME, J.J. (1992). *Les tests de sélection dévoilés*. Paris. Edition de l'Écrit 1992

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris. Denoël.

ROBIDOUX, N. (1995). *L'utilité en grammaire- syntaxe- registre de langue- affixation- ponctuation*. Alger : Chihab.

SALIMS, G. D. (1994). *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*. Paris : Didier/ Hatier.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck.

SCHIFFLER, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier / Didier. Paris.

Thèses et mémoires

BENGHABRIT, M.T. (2010-2011). « *La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du F.L.E en Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen* ». Thèse de doctorat en didactique. Université de Tlemcen

GUIMFAC, M. (2007). « *L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège* ». Chaire UNESCO. Thèse de doctorat en didactique. Université Marien NGOUABI. Brazzaville.

MAHIEDDINE. A. (2008-2009). « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de français langue étrangère. Analyse comparative de*

Bibliographie

deux types d'activités avec des apprenants algériens». Thèse de doctorat en didactique. Université de Tlemcen.

BENGHABRIT, M.T. (2004). « *Le FLE dans le secondaire algérien* » Mémoire de magistère en didactique. Université de Tlemcen.

CHERAK, R. (2006-2007). « *Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire* ». Mémoire de magistère en science du langage. Université de Batna.

YALAOUI, W. (2004-2005). *La grammaire du français langue étrangère au secondaire algérien (préconceptions et pratiques de classe des professeurs d'enseignement secondaire)*. Mémoire de magistère en science du langage. Université de Tlemcen.

Articles

BENAMMAR, N. (2009). « L'enseignement/ apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives ». *Synergies Algérie* n°7- pp 277,288.

BOUANANI, F. (2008). « L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie : état des lieux ». ENST (école normale supérieure d'enseignement technique) Oran. Algérie. *Synergies Algérie* n°3. PP 227,234.

COURTILLON, J. (1980). « Que devient la notion de progression ? ». *Le Français dans le monde*. N°153. PP89, 97.

COURTILLON, J. (1989). « La grammaire sémantique et l'approche communicative ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « ...Et la grammaire ». PP 113,136.

DUPUIS, L.VINCENT-SMITH, B. (2006). « La pédagogie de la coopération dans les cours de français langue étrangère: de la théorie à la pratique ». *La revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Vol.15, n°1et2.

Bibliographie

EL HABITRI, R. (2009). « Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie ». Université de Mostaganem. *Synergies Algérie* n°8 2009 pp 53-61.

GERMAIN, C. NETTEN, J. (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*. Vol 7 pp55- 69 décembre 2004.

GERMAIN, C. NETTEN, J. MOVASSAT, P. (2004). « L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats ». *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*. Vol 60 PP 309- 332.

HOLEC, H. (1997). « Orientations pédagogiques fondamentales. L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes ». *Conseil de l'Europe* pp 13-22. Strasbourg.

JUANALS, B. NOYER, J.M. (2007). « D.H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle ». Laulan A.M. et Perriault J (dir). Infocom : Réécrire la genèse. *Revue Hermès CNRS* n°47. Paris : CNRS Editions.

KRAMSCH, C. (Juillet 1995). « Le français dans le monde : Recherches et applications ». *La revue internationale des professeurs de français*. Numéro spécial. Hachette edicef.

MAHIEDDINE. A. (2010). « Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue ». Colloque international « Spécialités et diversité des interactions didactiques : disciplines-finalités- contextes ». *ICAR. Université Lyon 2*

MONDADA, L .PEKAREK, Doehler S (Juillet 2001). « Interaction acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques ». Réf. FDM. Recherches et applications. *Aile numéro12*.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». Acquisition et interaction en langue étrangère. *AILE numéro 12*.

Bibliographie

PORTINE, H. (Sept.2006). « L'autonomie de l'apprenant en question ». *ALSIC n°1*. Vol 1. Dernière consultation.

SIMARD, C. (1999). « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue ». *Québec français*, numéro hors série sous la direction de Réal Bergeron et de Godelieve de Koninck, 4^{ème} trimestre.

VIVES, R. (Février- Mars 1989). « D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états ». (Numéro spécial). *Revue Persée*.

Usuels

BEAUD, M. (2005). *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magistère ou un mémoire de fin de licence*. Alger : Casbah édition .

BELABBES, N. (1999). *Guide pédagogique à l'intention des enseignants de langue française de l'école fondamentale*. Alger : Palais du livre.

CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

GALISSON, R. COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne(2004). Ministère de l'éducation nationale.

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

Bibliographie

HAMID, R. (2000). *Grammaire pour tous les niveaux. Du mot à la phrase. De la phrase au texte.* Des leçons simples. Des exercices et leurs corrigés pour t'aider à mieux comprendre. Alger : Dar el hadith lilkitab.

IPAM. (1993) *Guide pratique du maître.* Paris.

MECHOUB, B. (2000). *Français 3ème AS.BAC cours. Exercices et corrigés.* Alger : Baghdadi.

Le Grand Robert. (1996). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Programmes français quatrième année moyenne. (Juillet 2005) Ministère de l'éducation nationale.

Programmes français troisième année primaire. (Juillet 2004). Ministère de l'éducation nationale.

Programmes français troisième année secondaire. (Mai 1993) Direction des programmes de l'enseignement fondamental et secondaire. Ministère de l'Education Nationale.

Sitographie

Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. (1973). « Stage national des langues vivantes La formation grammaticale ». *Revue des langues modernes.* Revue en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org>. Consultée en juin 2010.

BARRIERE, I. (Samedi 17 mai 2003). « Dialogues impromptus en classe de FLE ».Edu FLE. net (Le site coopératif du FLE). Document en ligne :<http://www.edufle.net/dialogues-impromptu>. Consulté en Avril 2010.

CONEJO, E. LIRIA, P. (2007). « Enseigner le CECR ». Franc-parler. Revue en ligne : <http://www.francparler.org>. Consultée en Février 2008.

Bibliographie

COURTILLON, J(1984). « L'interaction symétrique comme mode d'apprentissage ». In Actes de IVe colloque CRAPEL, Avignon, mai 1983. Nancy CRAPEL. Document en ligne : <http://www.cavi.univ-paris3.fr>.

Extrait de Conseil de l'Europe (2001). « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer ». Education et langues. Politiques linguistiques. Document en ligne: <http://www.coe.int/lang/fr>. Consulté en Février 2008.

GERMAIN, C. NETTEN, J. SEGUI, SP(2002). « L'apprentissage intensif du français ». Rapport final, présenté au patrimoine canadien. Canadian Journal of Applied Linguistics. Revue en ligne: <http://www.caslt.org>. Consultée en juin 2010.

HODEL, HP. (2004-2007). « CECR : activités, compétences, niveaux ». Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues, module Deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV. Document en ligne: <http://www.Archive.ecml.at>. Consulté en Janvier 2008.

KIM JIN OK. (Novembre 2002). « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de langue étrangère ». Université de Paris III. DELCA (France) Marges linguistiques- Numéro 4. PP.101-122. Document en ligne: <http://www.kimjok.com>

Le point (Avril 2000). Les pays francophones dans le monde. Revue en ligne : <http://www.lepoint.fr>. Consulté en juin 2008.

NGUYEN, Q T (du 1^{er} au 5 décembre 2003). « Enseigner la grammaire aujourd'hui. Séminaire régional de recherche-action ». Université nationale de Hanoi. Cantho. Document en ligne: <http://www.refef-asie.org>. Consulté en Mars 2011.

PERRENOUD .P(2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Document en ligne: <http://www.Unigel.ch>. Consulté Novembre 2009.

RIEGEL, M, PELLAT, JC et RIOUL, R. (Janvier 2008). « Grammaire méthodique du français ». *PUF*. Revue en ligne: <http://www.amazon.fr>. Consultée Mars 2011.

Bibliographie

RIMBAUD, S. (2008). « L'interaction dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère ». Université Paul Valéry. Montpellier III Master. Mémoire en ligne : <http://www.memoireonline.com>

RODRIGUEZ SEARA, A. (2001). « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours » Document en ligne: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n.com>

ROLLAND, J C. (lundi 14 février 2005). « Pourquoi, quand, comment ... « faire » de la grammaire dans un cours de FLE ? » Edu FLE. net (Le site coopératif du FLE). Document en ligne : <http://www.edufle.net>. Consulté en Février 2010.

SMAKAR, E. (printemps- automne- Hiver 2008 au printemps 2009). « L'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère ». Université Allameh Tabatabaï. Iran. Quatrième année. Document en ligne : <http://www.lepoitdufle.net>. Consulté en Février 2010.

SUSO LOPEZ, J. (2004). « Jeux communicatifs et enseignement/ apprentissage des langues étrangères ». Université de Granada. Document en ligne : <http://www.urg.es>. Consulté en Septembre 2011.

VIAU, R. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves ». Correspondance Volume 5, numéro 3. Département de pédagogie, Université de Sherbrooke. Document en ligne : <http://www.ccdnd.qc.ca/correspo/corre5-3/viau.html>. Consulté en Septembre 2011.

ANNEXES

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

Annexe2 : La leçon de grammaire.

Annexe3 : Activités d'apprentissage (G1).

Annexe4 : Activités interactionnelles (G2).

Annexe5 : L'album photos.

Annexe6 : Document sur la ville de Tlemcen.

Annexe7 : Déroulement des activités interactionnelles.

Annexe8 : Le questionnaire.

Annexe 1

Le test

Nom :

Prénom :

Activité n° 1 : Exercice lacunaire (compréhension)

Employez l'un des pronoms relatifs (qui /que/ où/ dont) à la place qui convient :

- 1) J'ai retrouvé les clésj'avais perdues.
- 2) Les animaux.....l'émission parle sont des mammifères.
- 3) On lui a offert le dictionnaire.....il rêvait d'avoir.
- 4) J'aimerais vivre dans une région.....les gens sont honnêtes.
- 5) L'élève.....travaille, réussira.
- 6) Voici le document.....je t'ai parlé.

Activité n°2 : Reliez les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient :

- 1) J'ai vu une voiture. Je connais le prix de cette voiture.

.....

J'ai vu une voiture. J'aimerais acheter cette voiture.

.....

J'ai vu une voiture. Cette voiture ne consomme pas beaucoup d'essence.

.....

- 2) Voilà le livre. Tu m'avais prêté ce livre.

.....

Voilà le livre. J'ai trouvé les renseignements dans ce livre.

.....

Voilà le livre. Ce livre te plaira.

.....

Activité n°3 : (production)

Construisez une phrase avec chacun des pronoms relatifs suivants : qui- que-dont- où.
(Remarque : les quatre pronoms doivent être utilisés).

.....

.....

.....

.....

Annexe 2

La leçon de grammaire

Les pronoms relatifs

Les pronoms relatifs simples sont (qui- que- dont- où)

Le rôle du pronom relatif :

Un pronom relatif remplace un nom qui se trouve avant lui, qu'on appelle l'antécédent.

Ex : Le livre, que nous avons acheté, est très intéressant.

Le livre est très intéressant. Nous avons acheté le livre.

Que remplace le livre et devient son antécédent.

Les fonctions du pronom relatif :

Qui sujet du verbe.

Ex : Je connais l'homme qui porte un chapeau noir.

Que complément d'objet direct :

Ex : J'ai perdu les clés que j'avais mises dans ma poche.

Dont complément d'objet indirect :

Ex : Voici l'ami dont je t'ai parlé.

Dont complément du nom :

Ex : Il plante un arbre dont les feuilles ne jaunissent pas.

Dont complément de l'adjectif :

Ex : J'ai un fils dont je suis fier.

Où complément circonstanciel de temps :

Ex : Vous vous rappelez le jour où on s'est rencontré pour la première fois.

Où complément circonstanciel de lieu :

Ex : Je voudrais te faire visiter la ville où je suis né.

Annexe 3

Activités d'apprentissages(G1)

Nom :.....

Prénom :.....

Activité n°1 :

Mettez dans les phrases suivantes l'un des pronoms relatifs proposé : qui- où

- 1) La maison.....je suis né est maintenant délabrée.
- 2) Les gens chez.....je travaille sont très sympathiques.
- 3) Elle a bien aimé l'endroit.....nous sommes allés hier.
- 4) Voici l'école.....j'ai fait mes études primaires.
- 5) J'ai téléphoné au médecin.....me soigne.

Nom :.....

Prénom :.....

Activité n° 2 :

Mettez dans les phrases suivantes l'un des pronoms relatifs proposé : dont que.

- 1) J'ai acheté une voiture.....le moteur est puissant.
- 2) La maison.....vous apercevez les fenêtres éclairées est la mienne.
- 3) J'ai beaucoup aimé le CD.....tu as acheté.
- 4) C'est un problème.....je n'ose pas parler à mes parents.
- 5) C'est un problème.....je n'ose pas aborder avec mes parents.

Nom :

Prénom :

Activité n° 3 :

Complétez le texte suivant par le pronom relatif (qui/ que/ dont/ où) qui convient :

Un loupn'avait pas mangé depuis longtemps etla maigreur était grande,
rencontre un chienson maître nourrissait bien.

Le loup dit au chien : " Je vous félicite de votre bonne santéj'admire fort et
.....je me réjouis de tout cœur".

Le chien lui répondit: " Quitte ces forêts.....le climat ne vous convient pas. Ne faites
pas comme vos frères.....meurent de faim".

Le louples malheurs avaient rendu prudent, hésite. Soudain, il aperçoit sur le
cou du chien une marque.....l'inquiète.

Il demande: "Qu'est ce cela?"

- " Presque rien! C'est le collier.....m'attache".

- "Vous êtes attaché? Alors, adieu les repas.....vous m'avez parlé etdéjà
m'attiraient".

Jean de la Fontaine

Nom :

Prénom :

Activité n° 4 :

Utilisez les pronoms relatifs pour compléter les phrases suivantes de manière à obtenir des phrases complexes :

1) J'aime bien la fille qui.....

- J'aime bien la fille que.....

- J'aime bien la fille dont.....

2) C'est le restaurant où.....

- C'est le restaurant que.....

- C'est le restaurant qui.....

3) On a acheté le matériel que.....

- On a acheté le matériel qui.....

- On a acheté le matériel dont.....

4) Je voudrais te faire visiter la maison où.....

- Je voudrais te faire visiter la maison que.....

- Je voudrais te faire visiter la maison dont.....

5) Il cherche le livre qui.....

- Il cherche le livre que.....

- Il cherche le livre où.....

Annexe 4

Activités interactionnelles (G2)

Tâche n°1 : Interaction professeur / élève.

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « où ». (Activité semi-dirigée)

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

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

Exemple :

Question : Pourrais-tu me décrire ta classe?

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

1) *Question* : Que peut vous rappeler le 1^{er} novembre 1954?

Réponse : C'est le jour

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

Réponse : Oui, c'est la maison.....

3) *Question* : Vous connaissez le lycée Yaghmoracen?

Réponse : Oui, c'est le lycée.....

Tâche n°2 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « qui ».

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

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

Exemple :

Question : Qui est le directeur de l'établissement ?

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

1) *Question* : Qui est Louis Pasteur?

Réponse: C'est le savant.....

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

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

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

Réponse: J'aime les chansons

Tâche n°3 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « que ».

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

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

Exemple :

Question: Tu as aimé mon nouveau CD?

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

1) *Question*: A qui est cette chanson?

Réponse: La chanson.....

2) *Question* : Vous aimez le football?

Réponse: C'est le sport

3) *Question:* Vous aimez l'équipe algérienne?

Réponse: Oui, c'est une équipe

Tâche n°4 :

Objectif : Produire un jeu de rôle.

Faire travailler le pronom relatif « dont ».

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

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

Exemple :

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

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

1) *Question:* Vous aimez l'équipe algérienne?

Réponse: Oui, c'est une équipe

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

Réponse: Le DVD.....

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

Réponse: Oui, j'ai acheté les annales

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

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

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

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

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

Tâche n°6 : Interaction élève / élève.

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

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

Sujet proposé :

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

Imaginez un dialogue entre votre grand père et vous.

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

Exemple :

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

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

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

Tâche n°7 : Interaction élève / élève.

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

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

Sujet proposé :

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

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

Elève2: Vous pouvez me la faire visiter?

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

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

Annexe 7

Déroulement des activités interactionnelles :

Professeur : On va travailler les pronoms relatifs, on va essayer de faire un nouveau type d'exercices qu'on appelle les activités communicatives. Communicative veut dire un échange entre élèves.

- Bon ! la première tâche consiste à poser des questions et c'est à vous de me donner des réponses. Je vais vous donner le pronom relatif sur lequel on va travailler. Et pour vous aider, je vais vous proposer un exemple, vous le suivez.

Le premier pronom qu'on va aborder est le « où ». Alors, je vais vous donner l'exemple à suivre.

Si je vous pose la question suivante : Pourrais-tu me décrire ta classe ?
Moi comme élève j'essaie d'introduire le pronom relatif ? Par exemple : Oui, la classe où j'étudie est très vaste.

Je vous pose la question : Que peut vous rappeler le 1^{er} novembre 1954 ?

Elève1 : C'est le jour où l'Algérie a pris son indépendance ?

Elève2 : C'est le jour où les algériens à mettre fin au colonialisme.

Elève3 : C'est le jour où tous les algériens ont déclaré la guerre.

Elève4 : C'est le jour où les algériens ont décidé d'exprimer leur liberté d'expression.

Elève5 : C'est le jour où tout à basculer.

Professeur : Vous avez d'autre réponse ?

Elève6 : C'est le jour où les algériens ont dit non au colonisateur.

Professeur : Deuxième question : Voulez-vous me parler de la maison de vos grands parents ?

Elève1 : C'est la maison où toute la famille se rassemble.

Elève2 : C'est la maison où je suis à l'aise.

Elève3 : C'est la maison où j'ai vécu mes souvenirs d'enfance.

Elève4 : C'est la maison où j'ai grandi.

Professeur : C'est maintenant le tour de la troisième question : Vous connaissez le lycée Yaghmoracen ?

Elève1 : Oui c'est le lycée où j'étudie.

Elève2 : C'est le lycée où ma mère travaille.

Elève3 : C'est le lycée où je rencontre mes amis.

Elève4 : C'est le lycée où je fais mes études.

Elève5 : C'est le lycée qui se trouve à côté de la colline d'El oubède.

Elève6 : C'est le lycée où je m'instruis encore plus.

Elève7 : C'est le lycée où je me réuni avec mes amies.

Professeur : On va passer à l'autre pronom et qui est le « qui ». Je vais commencer par l'exemple : Qui est le directeur de l'établissement ?... Réponse possible : C'est l'homme qui porte un manteau noir.

Première question : Qui est Louis Pasteur ? Qu'est ce qu'il a découvert ?

Elève1 : C'est le chercheur qui a découvert le vaccin contre la rage.

Elève2 : C'est le scientifique qui a fait beaucoup de chose pour la médecine.

Elève3 : C'est le savant qui a permis à la science d'évoluer.

Elève4 : C'est le savant qui a inventé un médicament contre la rage.

Elève5 : C'est le savant qui a sauvé beaucoup d'enfants atteints par la rage.

Professeur : Bien, deuxième question : J'ai besoin d'un informaticien car j'ai un problème avec mon ordinateur. Vous connaissez cet informaticien ?

Elève1 : Oui, je connais quelqu'un qui est qualifié pour cela.

Elève2 : Oui, je connais un informaticien qui habite juste à côté.

Elève3 : Oui, je connais quelqu'un qui pourra vous aider.

Elève4 : Oui, je connais quelqu'un qui est capable de régler votre problème.

Professeur : Question suivante : Quel type de chansons vous aimez ?

Elève1 : J'aime les chansons qui parlent de la réalité.

Elève2 : J'aime les chansons qui parlent des problèmes sociaux.

Elève3 : J'aime les chansons qui abordent des sujets religieux.

Elève4 : J'aime les chansons qui parlent des révolutionnaires.

Elève5 : J'aime bien les chansons qui sont chantées par El Ounka.

Elève6 : J'aime les chansons qui encouragent le sport.

Professeur : Maintenant c'est le pronom « que ». L'exemple est le suivant : Tu as aimé mon nouveau CD ? Réponse : Oui, le CD que tu as acheté m'a beaucoup plu. Alors, la question que je vous pose est : A qui est cette chansons ?

Elève1 : La chanson que j'écoute est à Céline Dion.

Elève2 : La chanson que j'écoute est très belle.

Elève 3 : La chanson que j'écoute appartient à un groupe très connus.

Elève4 : La chanson que j'écoute est très célèbre.

Professeur : Bien ! Deuxième question : Vous aimez le football ?

Elève1 : C'est le sport que j'aime.

Elève2 : C'est le sport que tout le monde ou la majorité aime.

Elève3 : C'est le sport que je ne pratique pas.

Elève5 : C'est le sport que les algériens suivent.

Elève6 : C'est le sport que mes frères adorent.

Professeur : On va rester toujours avec le sport. Vous aimez l'équipe algérienne ?

Elève1 : C'est l'équipe que tout le monde soutien.

Elève2 : C'est une équipe que j'aime supporter.

Elève3 : C'est une équipe qu'on adore.

Professeur : Avec « dont » maintenant. Vous avez l'exemple suivant :

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

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

La première question : Vous aimez l'équipe algérienne ? C'est la question précédente mais la réponse est avec « dont ».

Elève1 : C'est une équipe dont les joueurs sont expérimentés.

Elève2 : Antar Yahia joue dans l'équipe algérienne.

Professeur : Attention ! « dans » n'est pas un pronom relatif.

Elève3 : C'est l'équipe dont tous les algériens sont fiers.

Elève4 : C'est une équipe dont j'aimerais y participer.

Professeur : Question : Vous m'avez trouvé le DVD demandé ?

Elève1 : Le DVD dont tu m'as parlé demeure introuvable.

Elève 2 : Le DVD dont tu cherche est chez moi.

Professeur : Attention ici c'est « que »

Professeur : Vous avez acheté les annales de science ?

Elève1 : Oui, j'ai acheté les annales dont le professeur nous a recommandé.

Elève2 : Non, les annales dont tu m'as parlé sont introuvables.

Elève3 : Les annales de science dont on nous a conseillé de les consulté sont à la bibliothèque du lycée.

Professeur : Maintenant, on passe à la tâche suivante : Chacun essaye d'imaginer une question et l'autre va répondre en utilisant le pronom de son choix. Je vous laisse le temps pour y réfléchir.

Après quelques instants (les élèves sont assis autour d'une grande table en fonction que chacun est face à l'autre).

Professeur : On va faire le tour de la table. Chacun prend la parole, pose une question et l'autre répond en choisissant le pronom adéquat.

Elève1 question : Peux-tu me dire où je peux trouver le professeur de physique ?

Elève réponse : Le professeur de physique que tu cherche est le laboratoire.

Elève2 question : Que pensez-vous de L'Algérie ?

Elève réponse : L'Algérie est un pays qui occupe une place importante en Afrique.

Elève3 question : Aimez-vous les films d'action ?

Elève réponse : J'aime les films qui présentent des actions dangereuses.

Elève4 question : Avez-vous résolu votre problème ?

Elève réponse : Le problème dont tu parles n'a aucune solution.

Elève5 question : Qui a écrit le livre des misérables ?

Elève réponse : C'est Victor Hugo qui a écrit ce livre.

Elève6 question : Où je peux acheter le livre de mathématique ?

Elève réponse : Tu peux te procurer du livre à la librairie qui se trouve en face.

Elève7 question : A quoi ressemble le film dont tu m'as parlé ?

Professeur : Tu as utilisé le pronom relatif dans ta question.

Elève réponse : Le film dont tu m'as parlé ressemble au film du week-end dernier.

Elève8 question: Qui est le responsable de la fuite nucléaire ?

Elève réponse : C'est l'homme qui a causé ce problème.

Elève9 question : Qui est le meilleur joueur du monde ?

Elève réponse : Ronaldo. C'est un joueur qui j'aime beaucoup.

Professeur : que j'aime beaucoup.

Elève10 question : Où tu as passé tes vacances l'année passée ?

Elève réponse : J'ai passé mes vacances où mes grands parents habitent.

Professeur : La tâche suivante consiste à imaginer un dialogue qui s'est déroulé entre deux personnes (un grand père et un petit fils). Le sujet tourne autour des souvenirs d'enfance. Je vais vous donner un album photos qui pourra vous aidez

à construire ce dialogue. Bien sûr n'oubliant pas les pronoms relatifs.

Ce travail est effectué sur des brouillons d'abord, ce qui permet l'interaction entre élèves, puis joué devant les autres.

Premier travail : (élève1 et élève2)

Le petit fils : Qui est cette charmante femme avec son bébé dans la photo ?

Le grand père : La photo que tu me parles représente ta grand-mère lorsqu'elle avait 30 ans avec ton père.

Professeur : Plutôt dont tu me parles.

Le petit fils : Quand tu as pris cette photo ?

Le grand père : La photo dont tu me parles, je l'ai prise pendant mon voyage en France.

Le petit fils : Qu'est que tu as caché derrière toi dans cette photo ?

Le grand père : C'est un cadeau que j'ai offert à ton oncle pendant son anniversaire.

Le petit fils : Qui est ces gens là?

Le grand père : Ce sont les amis de ton père qui sont entrain de fêter son retour parmi eux.

Le petit fils : Papi, ça c'est la voiture dont tu m'as parlée ?

Le grand père : Oui, c'est la voiture dont j'ai voyagé avec ta grande mère autour de notre cher pays.

Le petit fils : Papi ! As-tu visité ce restaurant ?

Le grand père : Oui, le restaurant que tu vois se trouve en Amérique.

Deuxième travail : (élève3 et élève4)

Petit fils : Papi ! C'est la voiture dont tu m'avais parlée, mais tu ne m'as pas fini son histoire. Peux-tu me dire pourquoi elle te tient à cœur ?

Grand père : C'est ma première voiture qui j'ai acheté et qui m'a beaucoup aidé pendant mes voyages que j'effectuais tous les samedis et c'est celle dont ton père aimait bien conduire.

Professeur : C'est ma première voiture que j'ai acheté...

Petit fils : Papi ! A quelle époque remonte cette photo ? C'est bien moi ici à côté de ma mère ?

Grand père : C'est une photo dont tu faisais tes premiers pas, et c'était une année après le mariage de tes parents.

Petit fils : C'est qui toutes ces personnes dans la photo?

Grand père : C'est la photo dont on était tous réunis, tes parents, ta grande mère et moi pour faire une fête.

Petit fils : Que signifie cette photo ? Elle est en noir et blanc, elle a l'air ancien.

Grand père : Elle représente le premier voyage de tes parents à Paris où tu n'étais pas encore né.

Petit fils : ça a l'air d'un restaurant chic ! Tu as bien des souvenirs la dessus ?

Grand père : Oui mon petit fils, j'en n'ai des souvenirs et c'est là que j'ai rencontré ta grande mère.

Professeur : c'est là où j'ai rencontré ta grande mère.

Petit fils : Cette photo me rappelle quelques souvenirs, c'est le jour où tu m'avais donné un cadeau...C'était bien pour ma réussite de mon examen de sixième.

Grand père : Oh ! Oui fils, c'est à ce moment que j'étais très fière de toi et c'était une joie pour toute la famille.

Troisième travail : (élève5 et élève6)

Petit fils : Papi ! Je me demande qui a pris cette photo ?

Grand père : C'est ton père qui l'avait prise pour garder un souvenir de Paris.

Petit fils : Oh ! C'est moi là dans la photo ?

Grand père : Non, c'est ton père qui avait cinq mois. Tu ne vois pas que la photo est en noir et blanc.

Petit fils : Je suis sûr que la femme qui porte le chapeau est ma grande mère.

Grand père : Et oui, elle était très belle. Tu te rappelle du jour où j'ai fêté mes 60ans.

Petit fils : Non, j'étais encore jeune. Mais qui la femme qui est assise devant vous.

Grand père : C'est ma sœur qui est morte depuis huit ans. Tu vois sur cette photo c'est Paris, la ville où ton père est né. Et sur celle la voiture que j'ai achetée en 1989.Elle était toute neuve.

Petit fils : Est-ce que c'est le restaurant dont mon père m'avait parlé ?

Grand père : Oui, il était vaste. C'est dans ce restaurant où ton père a commencé son premier travail.

Petit fils : Oh ! Papi je me rappelle bien de ce jour où tu m'avais offert un joli cadeau.

Grand père : Le cadeau que je t'avais acheté était vraiment cher mais tu le mérites bien.

Quatrième travail : (élève7 et élève8)

Petit fils : Pourquoi tu as donné ce cadeau à mon père ?

Grand père : Le cadeau que j'avais donné à ton père est à l'occasion de sa réussite.

Petit fils : Tu as visité Paris ?

Grand père : J'avais toujours eu ce souhait et je l'ai réalisé. C'est la ville où j'ai gardé de très beaux souvenirs avec ta grande mère.

Petit fils : On n'a pas de garage dans notre maison, mais je vois un dans cette photo ?

Grand père : C'est la maison où je suis né et où j'ai passé toute ma jeunesse.

Petit fils : Je vois que tu es très heureux dans cette photo. Pourquoi ?

Grand père : C'est ta tante qui eu son BAC cette année là et nous étions très heureux.

Petit fils : Est-ce-que tu as des souvenirs de ce restaurant ?

Grand père : Oh ! C'est le restaurant où j'avais rencontré ta grande mère.

Cinquième travail : (élève9 et élève10)

Petit fils : Est-ce-que c'est la voiture que tu m'as parlée ?

Professeur : dont tu m'as parlée.

Grand père : C'est la voiture que j'ai offerte à tes parents comme cadeau de mariage.

Petit fils : Qui est l'enfant qui est en train de rire sur le lit ?

Grand père : C'est l'enfant qui est décédé il ya deux ans par un accident causé par la femme qui porte un chapeau.

Petit fils : Papi ! A qui est cette fête ?

Grand père : La fête dont se passe est la cérémonie de ta tante qui est entrain de parler au téléphone.

Professeur : C'est la fête de ta tante qui ...

Petit fils : Pourquoi as-tu préféré ce restaurant qui est présenté dans cette photo ?

Grand père : Le restaurant que tu vois était très célèbre à l'époque mais lieu dont on parle est démoli par un séisme en 1993.

Petit fils : La surprise qui est présentée dans la photo, je ne peux pas me souvenir d'elle. Peux-tu me raconter ?

Grand père : C'est une surprise que tu as beaucoup aimé. Il s'agit d'un petit avion dont il y'a deux pilotes.

Professeur : Il s'agit d'un petit avion où il y'a deux pilotes.

Professeur : Merci. On va faire la dernière tâche, c'est le même principe sauf le sujet qui change, il s'agit maintenant d'un ami qui vient de France et vous lui faite visiter Tlemcen en se basant sur le document que je vais vous le distribuer. Il s'agit de photos représentant des endroits historiques, des personnes... etc., accompagnés d'un commentaire qui vous facilitera le travail. Ce travail est effectué sur des brouillons d'abord, ce qui permet l'interaction entre élèves puis joué devant les autres élèves.

Premier travail : (élève1 et élève2)

Guide : C'est les ruines de Mansourah qui fut bâtie par le sultan Mérinide Abou Yacoub en 1299.

Touriste : Ce minaret est d'une hauteur extraordinaire.

Guide : Maintenant nous somme devant la grande mosquée qui est construite par Yousef Ibnou Tachines vers 1102.

Touriste : Pouvez-vous me la décrire ?

Guide : Elle est dotée d'un minaret et d'une coupole centrale où se suspend un grand lustre.

Guide : Ce palais que tu vois là était un lieu où des conseils de ministres s'effectuaient dans l'appellation d'El Mechouar.

Touriste : Qui était son fondateur ?

Guide : C'était Yaghmoracen IbnZian qui était le roi des Zianides.

Guide : C'est la mosquée qui fut bâtie par le sultan Mérinide de Fès Abou El Hassan sous l'appellation de Sidi Boumediene.

Touriste : Pouvez-vous me parler des gens qui ont marqué l'histoire de cette ville ?

Guide : Par exemple Cheikh Larbi Ben Sari, il était un musicien de la ville de Tlemcen qui a su transmettre la musique andalouse.

Touriste : Que porte cette jeune fille ?

Guide : C'est un habillement traditionnel dont la mariée porte lors de son mariage, et il s'appelle le kaftan.

Deuxième travail : (élève3 et élève4)

Touriste : Quelle est la mosquée la plus ancienne que tu connais ?

Guide : C'est la grande mosquée qui enregistre une grande affluence. Elle fut bâtie par Yousef IbnouTachfine vers 1102. Elle est dotée d'un minaret et d'une coupole centrale où a suspendu un grand lustre.

Touriste : Qui a construit Mansourah que tu m'as invitée à visiter ?

Guide : Mansourah qui fut bâtie par le sultan Mérinide Abou Yacoub en 1299. Elle a un minaret dont il est caractérisé par une hauteur extraordinaire, donna le nom d'El Mansourah.

Professeur : Qui lui donna le nom d'El Mansourah.

Touriste : Qui est l'homme qui porte un rabab ? Je pense qu'il a une grande place dans cette ville.

Guide : C'est un musicien de la ville de Tlemcen. Cet homme dont tu parles, a su transmettre dans toute sa pureté et sa rigueur la musique andalouse.

Touriste : C'est ma première visite à Tlemcen. Que vous signifie la mosquée de Sidi Boumediene ? Est-ce qu'elle a une grande importance pour Tlemcen qui présente la culture islamique ?

Guide : Bien sur, la mosquée qui fut bâtie par Abou El Hassan...

Professeur : la mosquée qui fut bâtie par Abou El Hassan

Guide : Bien sur, la mosquée qui fut bâtie par Abou El Hassan qui était le sultan de Fès, est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.

Guide : C'est un palais qui fut fondé par Yaghmoracen Benzian. Il fut un lieu où les ministres et les rois faisaient leurs conseils.

Touriste : Quand on peut utiliser le kaftan de Tlemcen ?

Guide : Le kaftan de Tlemcen qui est un habillement traditionnel de la mariée pendant les mariages.

Professeur : Le kaftan est un habillement qui est porté par la mariée pendant les fêtes traditionnelles.

Guide : Le kaftan est un habillement qui est porté par la mariée pendant les fêtes traditionnelles.

Troisième travail : (élève5 et élève6)

Touriste : Salut mon ami, je suis nouveau dans votre ville et j'aimerais bien connaître son fameux passé par ses mosquées, sa culture et sa musique andalouse. Et à cette occasion, peux-tu me parler de ce monsieur qui tient un instrument dans sa main ?

Guide : Oui bien sur, c'est l'un des plus anciens musiciens de la ville de Tlemcen qui a tant donné à la musique andalouse, il s'appelle Cheikh Larbi Bensari.

Touriste : Et cette photo, elle a l'air d'une mosquée n'est ce pas ? Qu'est ce qu'elle a de si précieux ?

Guide : C'est la grande mosquée qui se situe au centre ville, elle a été construite par Youcef Ibnou Tachfine en 1102 et elle est dotée d'un minaret et d'une coupole central qu'on a suspendue un grand lustre.

Professeur : ...dont on a suspendu un grand lustre.

Guide : C'est la grande mosquée qui se situe au centre ville, elle a été construite par Youcef Ibnou Tachfine en 1102 et elle est dotée d'un minaret et d'une coupole central dont on a suspendue un grand lustre.

Touriste : Sa représente quoi ce grand monument ?

Guide : Il fut bâti par le sultan Mérinide dont le nom est Abou Yacoub en 1299. Cette mosquée a un minaret d'une hauteur extraordinaire dont le nom est El Mechouar.

Touriste : Est-ce que cette mosquée a aussi une histoire ?

Guide : Oui bien sur, elle est connue par tous les pays, c'est Sidi Boumediene et elle fut bâtie par Abou Al Hassan, sultan mérinide de Fès que l'édifice rectangulaire de moyenne dimension qui est comparée à la grande mosquée.

Professeur : ...dont l'édifice est rectangulaire et de moyenne dimension comparée à la grande mosquée.

Guide : Oui bien sur, elle est connue par tous les pays, c'est Sidi Boumediene et elle fut bâtie par Abou Al Hassan, sultan mérinide de Fès dont l'édifice rectangulaire de moyenne dimension qui est comparée à la grande mosquée.

Touriste : Sa représente quoi ces grandes murailles et par qui ont-elles été construites ?

Guide : C'est El Mechouar qui est construit par Yaghmoracen Benziane, c'est un palais et un lieu où furent les conseils des ministres et des rois de Tlemcen dont l'appellation était El Mechouar.

Touriste : Que représente cet habillement pour votre ville ?

Guide : C'est une tenue traditionnelle qui est portée lors des mariages par la mariée.

Quatrième travail : (élève7 et élève8)

Touriste : Quand je suis passé, j'ai vu un grand monument. J'étais très stupéfié par sa hauteur. Est-ce que vous pouvez me parler de son histoire?

Guide : Le monument que vous avez vu s'appelle Mansourah où le sultan Mérinide Abou Yacoub fut bâti en 1299

Professeur : Le monument que vous avez vu s'appelle Mansourah qui fut bâtie en 1299 par le sultan Mérinide Abou Yacoub

Guide : Le monument que vous avez vu s'appelle Mansourah qui fut bâtie en 1299 par le sultan Mérinide Abou Yacoub. Vous avez remarqué sa hauteur extraordinaire.

Touriste : J'ai entendu qu'il y avait une musique très célèbre chez vous. Est-ce que vous pouvez me parler de sa ?

Guide : Oui bien sur, il y a plusieurs musiciens très célèbres comme Cheikh Ben sari. Et la musique dont vous parlez est d'origine andalouse.

Touriste : Je suis sorti me promener et j'ai remarqué un grand palais qu'est ce que c'est ?

Guide : Ah oui, c'est El Mechouar qui est construit par Yaghmoracen Benzian, il était un lieu de conseil des ministres et des rois de Tlemcen.

Touriste : J'ai continué de marcher et soudain j'ai entendu el addan et j'ai vu des gens se dirigeaient vers une grande mosquée. Elle se situe au milieu de la ville.

Guide : C'est la grande mosquée qui est construite de la part de Youcef Ibnou Tachfine et aussi on a la mosquée de Sidi Boumediene. Elle a la même dimension que la grande mosquée.

Touriste : Vous avez une tenue traditionnelle ?

Guide : Oui, bien sûr, on le tenue que porte la mariée c'est le kaftan.

Cinquième travail : (élève9 et élève10)

Guide : Bien venue à notre charmante ville « Tlemcen » qui est surnommée la ville d'art et d'histoire.

Touriste : J'ai déjà beaucoup entendu sur cette ville algérienne et je veux bien découvrir ces sites touristiques et ces traditions.

Guide : Avec plaisir, notre promenade commence par la mosquée de Sidi Boumediene qui fut bâti par Abou Al Hassan sultan mérinide de Fès.

Touriste : Comment elle est construite ?

Guide : La mosquée que vous me parlez est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.

Professeur : La mosquée dont vous me parlez est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.

Guide : La mosquée dont vous me parlez est un édifice rectangulaire de moyenne dimension comparé à la grande mosquée.

Touriste : Mais en quoi ils sont semblables ?

Guide : Tous les mosquées à Tlemcen sont semblables dont elles sont composées d'un minaret et d'une coupole centrale.

Professeur : Toutes les mosquées à Tlemcen sont semblables. Elles sont composées d'un minaret et d'une coupole centrale.

Guide: Toutes les mosquées à Tlemcen sont semblables. Elles sont composées d'un minaret et d'une coupole centrale.

Touriste : Mais qui a construit cette mosquée ?

Guide : La grande mosquée que vous avez déjà vu et construite par Youcef Abou Tachfine.

Touriste : Est-ce qu'il y'a d'autre mosquée que je ne connaisse pas.

Guide : Oui, il y a aussi El Mansourah qui fut bâti par le sultan Abou Yacoub en 1299. Elle a un haut minaret.

Touriste : Que représente cette grande muraille ?

Guide : Elle représente El Mechouar que les ministres et les rois se réunissaient afin de se conseiller.

Professeur : où les ministres et les rois se réunissaient afin de se conseiller.

Guide : Elle représente El Mechouar où les ministres et les rois se réunissaient afin de se conseiller.

Touriste : De quoi elle est habillée cette femme ?

Guide : Cette femme porte le kaftan de Tlemcen qui représente un habillement traditionnelle de la mariée.

Annexe 8

LE QUESTIONNAIRE :

Note : Cochez la bonne réponse.

1-Avez-vous apprécié la leçon sur les pronoms relatifs ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Un peu	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

2- Qu'avez-vous remarqué sur le plan de la méthode ?

.....

.....

3- Avez-vous participé à la leçon plus que d'habitude ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Un peu	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

4- Avez-vous communiqué entre vous et avec votre professeur plus que d'habitude ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Un peu	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

5- Avez-vous communiqué entre vous et votre camarade plus que d'habitude ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Un peu	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

6- Pensez-vous que cette nouvelle méthode va vous aider à communiquer plus facilement ?

oui	
-----	--

non	
-----	--

Un peu	
--------	--

7- Pensez-vous avoir assimilé la leçon plus facilement ?

oui	
-----	--

non	
-----	--

Un peu	
--------	--

8- Avez-vous trouvé les tâches orales faciles ?

oui	
-----	--

non	
-----	--

Un peu	
--------	--

9- Avez-vous trouvé les tâches écrites faciles ?

oui	
-----	--

non	
-----	--

Un peu	
--------	--

10- Les tâches présentées pendant la leçon étaient-elles plus motivantes que d'habitude ?

oui	
-----	--

non	
-----	--

Un peu	
--------	--

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى تأسيس مقارنة بين منهجين لتعليم النحو على الطريقتين الواضحة و الضمنية في إطار الفرنسية كلغة أجنبية وذلك مما لا لحظناه من خلال الضعف الشديد في مستوى طلبة الثانوية سنة ثالثة و بالأخص على مدى استعمال الضمائر الموصولة. و لهذا الغرض تم تقسيم الطلبة إلى فوجين و تم تدريسهم بطريقتين مختلفتين واضحة مع الأول و ضمنية مع الثاني مع بعض الأنشطة التواصلية. و من أهم ما توصل إليه البحث هو أن تعليم / تعلم النحو بالطريقة الضمنية كان أكثر نفعاً و إيجاباً مع الفوج الثاني بالمقارنة مع الفوج الأول.

الكلمات المفتاحية: النحو الضمني- النحو الصريح- تداخل- تعلم- الضمائر الموصولة - الأنشطة التواصلية.

Summary:

The aim of the present research work is to establish a comparison between teaching grammar explicitly and teaching it implicitly in a classroom of French as a foreign language. Weaknesses have been noticed in the use of some relative pronouns by 3 AS pupils. An experiment has been carried out using the explicit method with one, and the implicit method with communicative activities with the other. The findings of this research work have allowed us to state that teaching grammar implicitly was more efficient regarding the comparative results between the two groups.

The key words: implicit grammar – explicit grammar - interaction- learning- relative pronouns- communicative activities.

Résumé :

Le but du présent travail de recherche consiste à établir une comparaison entre un enseignement de la grammaire d'une manière explicite et un enseignement de la grammaire d'une manière implicite, dans le cadre du français langue étrangère (FLE). Il a été, en effet, constaté des lacunes chez les élèves de 3ème année secondaire dans l'emploi des pronoms relatifs. Nous avons entrepris alors une expérimentation avec deux groupes de la même classe en enseignant les pronoms relatifs d'une façon explicite avec l'un et d'une façon implicite, accompagnée d'activités interactionnelles avec l'autre. Les conclusions de cette recherche nous ont permis d'affirmer que l'enseignement/ apprentissage avec cette dernière était plus efficace, au vu des résultats comparatifs entre les deux groupes.

Mots clés : grammaire implicite- grammaire explicite – interaction – apprentissage – pronoms relatifs- activités communicatives.