

L'Enseignement Explicite et/ ou Implicite de la Grammaire en 4^{ème} A.M : Quelle Démarche faut-il Choisir en Classe de FLE ?

The Explicit and/or Implicit Teaching of Grammar in the 4th year of middle School: Which Approach Should we Choose in Teaching French grammar?

التلقين الضمني و/أو الصريح لقواعد النحوي في أقسام السنة الرابعة من التعليم المتوسط:
ما هي الطريقة التي ينبغي اتباعها في تلقين قواعد اللغة الفرنسية؟

(A) KERROUZI REDHOUANE, (B) Pr. FARI BOUANANI GAMAL

(A) Doctorant Université Mohamed Ben Ahmed-Oran 2 | r.kerrouzi@univ-chlef.dz

(B) Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naama

Résumé

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants de la quatrième année moyenne du collège algérien éprouvent d'énormes difficultés à enseigner la grammaire en classe du français langue étrangère (FLE). Cette contrainte réside et se manifeste surtout dans le choix de la méthode appropriée pour atteindre ou réaliser les objectifs visés par l'enseignement de cette activité ; jugée primordiale dans l'apprentissage de toute langue car elle permet d'installer chez l'apprenant la compétence de communiquer aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit, à l'école ou ailleurs. Cependant, avec l'avènement du courant communicatif, et dans l'intention de mieux acquérir ces notions grammaticales par l'apprenant, ces enseignants, pour la conceptualisation des différences et les ressemblances, rendent souvent explicites ces références que les apprenants font de manière implicite à leur langue première (maternelle) ou à une autre langue qu'ils ont déjà apprise. Nous serons obligés aussi de savoir laquelle des deux démarches (explicite et/ou implicite) est la plus adéquate pour un enseignement efficace de la grammaire, et laquelle de ces deux méthodes pourrait vraiment donner lieu à un réinvestissement réussi des points de grammaire étudiés et ce, lors des séances de productions écrites où ces apprenants de 4^{ème} A.M. font appel impérativement à leurs acquis de classe.

Mots-clés : *Enseignement, Grammaire, Explicite, Implicite, Démarche-- FLE*

Abstract

In their every day practices, teachers in the 4th year of the Algerian middle school encounter enormous difficulties in teaching French grammar. This constraint occurs mainly in the choice of the appropriate method for achieving or realizing the objectives of this activity which is considered as essential in the learning of any language because it allows the learner to be able to communicate both verbally and in writing at school or elsewhere. However, with the advent of the communicative current, and with the intention of better acquiring these grammatical notions by the learner, these teachers, for the conceptualization of differences and resemblances, often make explicit these references that the learners make implicitly in their first language (mother tongue) or another language they have already learned. Therefore, we will also have to know which of the two approaches (explicit and / or implicit) is the most appropriate for an effective teaching of grammar, and which of these two methods could really give rise to a success full reinvestment of the grammar points studied in the written production sessions where these learners of the 4th year of middle school make an imperative use of their acquired notions.

Keywords: *Teaching, grammar, explicit, implicit, approach, French, foreign language.*

ملخص

يواجه أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ممارساتهم اليومية صعوبات جمة في تدريس قواعد النحو للغة الفرنسية. وتتجلى هذه الصعوبات بالأخص في اختيار الطريقة المناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة وتجسيدها في إطار تدريس قواعد النحو التي تكتسي أهمية بالغة في تعلم أية لغة كانت لأنها تسمح بتزويد المتعلم بمهارات الحوار والتواصل شفويا وكتابيا سواء أكان ذلك في المدرسة أو في أي مكان آخر. ولكن مع ظهور التيار التواصلي وبغية تسهيل اكتساب هذه المعارف لدى المتعلم، يقوم الأساتذة بتوضيح كل تلك النقاط التي يشير إليها المتعلمون بطريقة ضمنية في لغتهم الأم أو في أية لغة أخرى كانوا قد تعلموها من قبل، وذلك من أجل تبيان أوجه الاختلاف وأوجه الانتلاف. ومن هنا، سنكون نحن أيضا مجبرين على اختيار إحدى الطريقتين (الصريحة أو الضمنية) التي من شأنها أن تكون فعالة في تدريس قواعد النحو والتواصل إلى تحديد الطريقة الناجعة التي تمكن المتعلمين من توظيف كل قواعد النحو التي تعلموها خلال حصص التعبير الكتابي التي يسعى عادة من خلالها تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى توظيف ما اكتسبوه من معارف في على مر الحصص التعليمية.

الكلمات الدالة: قواعد، النحو، ضمني، صريح، طريقة، تعليم، اللغة أجنبية.

Introduction générale

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

Dans la vie courante, nous distinguons deux modes d'apprentissage différents : l'un explicite, l'autre implicite. Dans les apprentissages explicites qui proviennent, bien entendu, de l'expérience scolaire, le mode d'introduction des connaissances est soigneusement prévu, l'apprentissage se réalise alors de manière intentionnelle, par le biais d'un effort attentionnel orienté de la part de l'enseignant. À l'opposé, dans les apprentissages implicites, des aptitudes sont acquises de façon spontanée, sans qu'un quelconque superviseur ait planifié une méthode d'instruction, et sans effort ni intention particulière de la part de l'apprenant. Il s'agit d'un mode d'adaptation par lequel le comportement d'un individu apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance de cette structure, comme nous

montrent d'ailleurs les deux chercheurs Sébastien Pacton & Pierre Perruchet dans leur article publié le 14/04/2006 et qui a pour titre : « *L'apprentissage implicite au labo et à l'école* », la page 02. Ces deux auteurs nous confirment aussi que l'acquisition de la langue maternelle est souvent présentée comme le prototype de l'apprentissage implicite mais elle n'est en aucun cas unique. L'apprentissage implicite est également impliqué dans l'élaboration de catégories, le développement d'une sensibilité à des régularités du langage écrit ou de la musique tonale, l'acquisition d'habiletés sociales ou celle de connaissances sur le monde physique.

La grammaire constitue, en effet, un exemple significatif de cette situation où les connaissances que les élèves ont de la langue apprise devront être mises au service de l'expression écrite. Sachant que la maîtrise de la langue reste indispensable dans le sens où la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue empêche certainement son bon usage. Or, il faut savoir qu'une simple connaissance de la langue ne signifie pas forcément une maîtrise linguistique. Il en sort que les exercices devant lesquels se retrouvent les élèves ne semblent développer bien ni les connaissances explicites ni les connaissances implicites. Aussi, ayant choisi de travailler sur des collégiens de quatrième année moyenne dont le programme est essentiellement centré sur l'argumentation (voir la partie pratique),

avons-nous pris, à titre illustratif, les points de langue relatifs à l'activité de grammaire en quatrième année moyenne et dont les apprenants auront fortement besoin lorsqu'il leur sera demandé, à la fin de la séquence ou du projet didactique, de réaliser un texte argumentatif répondant aux caractéristiques étudiées. L'expérience a montré que, lors de la rédaction d'un texte argumentatif, cet apprenant se trouve incapable de réinvestir les points de langue étudiés en classe notamment ceux de la grammaire. À cet effet, nous avons formulé notre problématique de la manière suivante :

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

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

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

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

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

En effet, dans une approche méthodologique qui privilégie l'appropriation de la langue à des fins communicatives, la grammaire ne devrait nullement être conçue comme une activité isolée se suffisant à elle-même, mais plutôt comme une phase dans

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

1. Définition de la grammaire

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

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

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

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

En outre, ces deux auteurs précisent que la première

acception renvoie principalement à des activités linguistiques quant aux deux autres acceptions (2 et 3), elles relèvent d'activités métalinguistiques. Ces trois acceptions nous permettent de dégager deux approches : l'une s'intéresse à la langue en soi, et l'autre au discours. Nous pouvons en déduire donc que la grammaire est l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue et de là, nous pouvons dire que toute langue quelle que soit sa valeur, importante ou rudimentaire, possède une grammaire qui régit son fonctionnement même si cette grammaire n'existe pas ou ne lui appartient pas. À partir de ce qui a été avancé précédemment, nous pouvons énoncer que le caractère scientifique de la grammaire lui permet d'avoir un objet d'étude entre autre le fonctionnement d'une langue, une théorie et une méthode qui lui sont propres et qui assure, bien entendu, sa scientificité. Néanmoins, une question qui nous vient, à présent, à l'esprit : Mais que pourrait être la langue sans grammaire ?

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

2-Types de grammaire

Il est clair, comme nous l'avons montré précédemment, que la grammaire joue un rôle primordial dans l'apprentissage du FLE autant que dans les méthodes audio-visuelles, que dans les méthodes communicatives. Dans ces méthodes, les apprenants ne voient aucune description grammaticale, ils acquièrent les divers emplois

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

3- Grammaire explicite/implicite

3.1 Grammaire explicite

Elle est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par l'enseignant, suivi d'applications conscientes par les élèves. D'une autre manière, nous disons que c'est un enseignement de la grammaire qui passe par l'explicitation des règles en classe. Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique qui la construit. La grammaire explicite ne vise pas d'abord à donner aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permette de «fabriquer» ou de corriger leurs productions étrangères, mais simplement à tenir compte des perceptions métalinguistiques qu'ils se font, plus au moins consciemment, de la langue qu'ils apprennent. Elle pourrait être inductive ou déductive. Et pour mieux expliciter ces propos, nous allons l'illustrer par un exemple concret tiré de la pratique quotidienne des classes : lors d'une activité de grammaire portant sur la notion de cause / conséquence, l'enseignant pourrait, à travers l'analyse d'un corpus de phrases

(un texte argumentatif en occurrence), amener ses apprenants à dégager et énoncer les règles qui régissent le fonctionnement de ce rapport logique puis les appliquer à travers des phrases produites par eux-mêmes.

3.2 Grammaire implicite

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

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

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

par compétences⁽¹⁰⁾.

4.1 Emergence de l'approche communicative

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

4.2 Ses caractéristiques

Dans cette approche, nous pouvons remarquer nettement que l'enseignant a perdu son statut de «maitre» qui détient le savoir et qui n'autorise pas les interventions des «élèves » que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. «L'élève», quand à lui, change également de

statut, il se transforme en «apprenant» qui se prend en charge de manière autonome. Autrement dit, le cours de langue vivante n'est plus centré sur l'enseignant et sur la langue cible mais sur l'apprenant en déterminant ses besoins, en définissant des contenus et en choisissant des supports pédagogiques adaptables à l'apprenant. C'est ce qu'Evelyne Bérard⁽¹²⁾ identifie comme «l'enseignement fonctionnel du français». C'est dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, que la dynamique de groupe est également considérée comme un facteur primordial de motivation pour apprendre une langue. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont aussi encouragés afin d'instaurer un climat de confiance et de solidarité favorable à la communication valorisant l'échange et l'entraide dans la classe de langue.

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

S'agissant du statut qu'occupe la grammaire dans l'approche communicative, il est important de signaler que les quatre habiletés peuvent être développées. Cela dépend, bien entendu, des besoins langagiers des apprenants, selon Christine Tagliante⁽¹³⁾. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent alors la compétence grammaticale qui ne serait, en réalité, qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en considération les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert au même moment que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles de grammaire de la langue étrangère afin de communiquer, il faudrait en plus connaître les règles régissant leur emploi, en d'autres termes quelles formes linguistiques l'apprenant doit-il employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc. L'objectif étant de réaliser ou aboutir à une efficacité dans la communication. Les tenants de l'approche communicative considèrent

qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication ⁽¹⁴⁾ (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc) et à l'intention ou la fonction langagière de la communication par exemple l'enseignant vise à ce que l'apprenant identifie un objet, une permission ; donner des ordres, etc.

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

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

Méthodologie de la recherche

Il convient de souligner, dès le départ, que ce présent travail de recherche s'inscrit dans la perspective de la communication écrite au sein de la classe du F.L.E et plus particulièrement la manière dont l'enseignant du collège algérien devrait se comporter le moment de

l'activité de la grammaire face à ses apprenants afin de réaliser les objectifs fixés.

1-Présentation du public ciblé

Le public auquel nous aurons affaire sera composé des élèves de quatrième année moyenne. Ces derniers ont derrière eux, sept années d'apprentissage du français car ils l'apprennent dès la troisième année primaire. Ils vont affronter en fin d'année un examen de fin de cycle moyen (le B.E.M⁽¹⁷⁾) afin d'accéder, l'année d'après, au lycée. En quatrième année moyenne, comme c'est le cas dans les trois années précédentes du collège, le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence juste en première année moyenne. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures par semaine, réparties en cinq séances d'une heure chacune, plus une heure de rattrapage (une séance de remédiation). Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe standard et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite⁽¹⁸⁾. Sachant que, dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif, les disciplines dites scientifiques, ces apprenants se servent des symboles universels qui sont bien entendu en latin. Concernant la démarche pédagogique adoptée au collège, il s'agit bien du projet qui favorise une implication directe des apprenants dans l'action pédagogique et l'appropriation du savoir par ces derniers. Les activités proposées s'inscrivent au sein d'une séquence pédagogique qui, elle, fait partie d'un tout axé sur une tâche concrète que l'apprenant doit impérativement accomplir pour pouvoir réaliser la compétence terminale du projet... Chaque projet à son tour se subdivise en trois séquences afin de réaliser la compétence terminale du projet en question. Les apprenants auront donc à rédiger, à chaque fois, un texte de ce genre en tentant au passage de réinvestir les notions étudiées au cours de la séquence ou de tout le projet dans la production écrite à réaliser.

Le public visé dans le cadre de ce travail de recherche, il s'agit de deux classes de 4^{ème} A.M (4^{ème} A.M 4 et 4^{ème} A.M 3) qui se trouvent dans deux collèges distincts et

prises en charge par deux enseignants du même sexe: la classe 4^{ème} A.M4, collège Bouzar Saidi Salah Chlef, prise en charge par un enseignant ayant 31 ans de service; composée de 22 filles et 15 garçons quant à la seconde classe d'expérimentation : la 4^{ème} A.M3, elle fait du collège Douaidia–Boukadir(une daïra située sur la route nationale n°04, vers l'ouest de Chlef). Cette classe est constituée de 24 filles et 11 garçons ce qui donne un effectif de 35 élèves. L'enseignant est un jeune homme ayant 15 ans d'ancienneté dans le secteur de l'éducation.

2- Description et présentation du corpus retenu

Notre intérêt majeur est focalisé sur la notion de la grammaire implicite et/ou explicite, et ayant pris comme outil de vérification le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de 4^{ème} A.M pour pouvoir déceler les représentations que portent les enseignants de ce niveau à propos de chaque démarche de la grammaire explicite ou implicite. Notre corpus sera, ainsi, composé de deux séances de grammaire enregistrées avec les classes du niveau retenu, des phrases isolées réalisées par les apprenants et surtout leurs productions écrites où il est question d'argumentation⁽¹⁹⁾. Ces productions écrites obéissent à une consigne principale donnée qui est d'employer impérativement les diverses formes grammaticales étudiées en classe, un point de langue. Ces mêmes productions écrites des apprenants, réalisées après que nous leur aurons ajouté une consigne se rapportant au respect des critères de réussite figurant dans une grille, à la page du manuel de l'élève entre autres : l'emploi obligatoire des articulateurs logiques permettant ainsi à l'apprenant de classer les arguments, l'utilisation du présent de l'indicatif, des phrases du type déclaratif et interrogatif, etc. C'est là où nous pourrions ensuite comparer les résultats obtenus à l'issue de l'application de chaque démarche de la grammaire : explicite / implicite soit-elle.

3- Démarche à suivre

S'agissant de la démarche à suivre au cours de cette analyse, nous allons commencer d'abord par présenter les outils opératoires susceptibles de vérifier la problématique posée et les hypothèses formulées au départ. Notre expérience a eu lieu dans une wilaya

de l'Algérie, il s'agit de Chlef⁽²⁰⁾. Cependant il faut noter fort les conditions dans lesquelles nous avons effectué ces enregistrements quant aux contraintes auxquelles nous nous sommes heurtés lorsqu'il s'agit de l'accès en classe. À vrai dire, il nous était difficile d'avoir l'accord ou l'autorisation de tous les acteurs de l'opération d'apprentissage en commençant d'abord par l'enseignant puis allant vers le directeur du collège et enfin et surtout la direction de l'éducation. Devant cette situation délicate, nous étions mis d'accord avec deux enseignants que nous avons sollicités et qui se sont portés collaborateurs, de nous faire eux-mêmes l'enregistrement. En dépit de tout cela, nous avons quand même réussi à faire deux enregistrements de séances de grammaire dans deux établissements scolaires (collèges) avec des classes de 4^{ème} A.M et chez deux enseignants du même sexe : un enregistrement dans le chef lieu de la wilaya de Chlef et un autre dans la daïra de Boukadir (21 kilomètres du centre-ville ; vers l'ouest). Les deux enseignants ne sont pas avisés ce que nous voulons faire de l'activité de grammaire en fonction de nos besoins de recherche. C'est après avoir examiné ces deux séances de grammaire enregistrées que nous avons aperçu que le premier enseignant (celui du centre ville) a adopté la méthode explicite. Nous allons nommer alors cette classe notre groupe expérimental quant au deuxième enseignant (celui de Boukadir), il a recouru à la méthode implicite. Cette classe va constituer notre groupe témoin. Après vérification de ces deux enregistrements, et vu leur qualité ainsi que leur convenance aux objectifs de notre travail de recherche notamment la problématique fixée et énoncée dans l'introduction et aussi les hypothèses formulées. Nous avons retenu ces deux enregistrements étant donné que ces derniers pourront constituer un corpus propice aux objectifs de notre travail de recherche: ils peuvent nous offrir aussi la possibilité de comparer les résultats obtenus à l'issue de la mise en pratique des deux démarches et surtout de voir à quel point chaque démarche permet- elle à cet apprenant de 4^{ème} A.M d'améliorer la qualité de sa production écrite. Cela ne serait possible qu'après avoir vérifié par le biais des phrases isolées⁽²¹⁾ (des exercices structuraux) dans les deux cas retenus si le point de langue en question a été bien assimilé par ces élèves

de quatrième année moyenne. Ainsi, nous serons contraints d'effectuer une étude à la fois quantitative et qualitative dans les cas en question. Aussi ayant choisi de travailler sur l'impact ou l'effet que pourrait apporter la grammaire explicite et / ou implicite pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au collège notamment la classe de quatrième année moyenne, nous voulons savoir la cause qui empêche l'enseignant algérien à recourir à ce type de grammaire en situation de classe et surtout la réaction de l'apprenant vis-à-vis de chaque type de cette grammaire notamment lors du moment de l'écrit (le transfert ou le réinvestissement des connaissances). La nature et l'objectif de notre thème de recherche nous exigent l'application d'une démarche à la fois descriptive et comparative dans l'intention de mettre en face ces deux méthodes lesquelles sont intégrées dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, et en tentant au même moment de dégager les avantages et les insuffisances de chaque méthode par rapport à l'apprenant ; ce dernier constitue le noyau de toute l'opération d'apprentissage. Ces enregistrements réalisés vont être transcrits selon les conventions connues et adoptées dans la transcription des corpus oraux. Notons que nous nous sommes attelé à la codification des copies par l'emploi des numéros et ce, pour garder l'anonymat, aussi bien pour les copies que pour les deux enseignants.

Partie pratique

1. Descriptif du programme de la quatrième année moyenne

Il nous paraît incontournable de traiter la question du programme de la quatrième année moyenne avant de passer à l'analyse proprement dite. En se référant au guide des programmes de 4^{ème} A.M⁽²²⁾ ; établi par la Commission Nationale des Programmes(C.N.P.) sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale, l'apprentissage du français langue étrangère au collège algérien contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage à savoir : écouter/parler et lire/écrire, ce qui va permettre à cet apprenant de construire progressivement sa connaissance de la langue française et surtout de savoir l'utiliser à

des fins de communication et de documentation. Il s'agit pour le collégien algérien, de se forger, à partir des textes variés, oraux ou écrits, à l'aide des outils d'analyse méthodologique efficaces lui permettant d'aborder ces textes ou en produire lui-même. Il sera en mesure d'affiner, tout au long de ce cycle moyen de quatre ans, ses compétences méthodologiques et linguistiques. Raconter était l'objectif de 1^{ère} A.M, décrire, celui de la 2^{ème} A.M, expliquer, celui de la 3^{ème} A.M et argumenter⁽²³⁾ est celui de la 4^{ème} A.M.

2. Analyse des phrases isolées

En réalité, les phrases isolées ce sont les énoncés construits par les apprenants de 4^{ème} A.M. à l'issue de l'activité de grammaire et ce, en reliant, par un outil convenable, deux phrases simples, proposées par l'enseignant, de telle façon à obtenir une nouvelle phrase (le plus souvent c'est une phrase complexe) exprimant un rapport (le but, l'opposition, ...), dans notre cas, le rapport logique: cause/conséquence. Afin de nous permettre de vérifier notre première hypothèse formulée de la façon suivante : la démarche implicite permet à l'élève uniquement de résoudre les problèmes posés en fin de séance, nous avons jugé utile quand même d'examiner les phrases isolées suite à la mise en application des deux démarches : implicite et / ou explicite. Ces phrases ne constituent guère l'objet de notre travail de recherche mais nous voulons juste savoir si le transfert en matière de cause/conséquence a eu lieu dans chaque cas et dans quelle mesure certaines tournures de cause / conséquence posent plus de problèmes à ces apprenants que d'autres. Les classes de 4^{ème} A.M. avec lesquelles nous avons tenté ces deux expériences, ce sont les mêmes classes avec lesquelles l'enregistrement des deux séances de grammaire a eu lieu, entre autres. A travers cette étape, nous tentons de répondre à la question suivante :

Sur combien d'élèves, il y a ceux qui ont réussi à résoudre correctement les exercices proposés ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous allons recourir, bien sûr, à deux types d'analyse : analyse quantitative basée sur des statistiques (des chiffres, des pourcentages, ...) quant à l'analyse qualitative, elle s'appuie sur

des interprétations et des commentaires donnés aux différents résultats obtenus dans les deux cas retenus de notre étude: démarche implicite/démarche explicite.

2.1 Première expérience

Notre premier essai était avec la classe de 4^{ème} A.M.3 qui se trouve au collège Douaidia, daïra de Boukadir et qui comprend trente sept (35) élèves. L'activité de grammaire portait sur la notion : rapport logique cause / conséquence, La séance de grammaire s'était déroulée selon la démarche implicite qui consiste à amener les élèves à dégager des règles à partir d'exemples sans les énoncer. L'enseignant propose à ses apprenants, à la fin de la séance, deux exercices afin de mettre en pratique ce qu'ils ont retenu de l'activité en question.

2.1.1 Analyse des résultats

Lors de cette mise en application de la notion : cause/ conséquence, nous avons relevé le constat ci-dessous: ces apprenants réussissent aisément à résoudre leurs deux exercices proposés à la suite d'une activité de grammaire présentée par l'enseignant selon la méthode déductive et qui consiste de passer des règles vers les exemples. Nous remarquons le taux de réussite moins élevé chez ces élèves (14/35 soit 40%) et qui se manifestent de manière médiocre. Nous disons ainsi que la notion de grammaire en question n'est pas bien assimilée par eux et qu'ils n'arrivent pas facilement à entretenir ce rapport logique existant entre la cause et la conséquence. Par conséquent, nous pouvons énoncer d'emblée que le choix par cet enseignant de recourir à la démarche implicite n'apparaît pas judicieux et que son objectif a été relativement atteint car il est encore tôt de parler de transfert.

2.2 Deuxième expérience

Notre deuxième tentative était avec la classe de 4^{ème} A.M.4 qui appartient au collège Bouzar Saidi, daïra et wilaya de Chlef et qui comprend trente sept(37) élèves. L'activité de grammaire avait porté sur la même notion : rapport logique cause / conséquence, La séance de grammaire s'était déroulée selon la démarche explicite qui consiste de passer des exemples aux règles en les énonçant. Au terme de cette activité,

le professeur, comme l'enseignant précédent, propose aussi à ses apprenants deux exercices.

2.2.1 Analyse des résultats

D'après les résultats obtenus, nous pouvons remarquer clairement, ici, que ces élèves réussissent facilement leur tâche (29/37 soit un taux de 78,37 %)et qui consiste à résoudre leurs deux exercices proposés ; à la suite d'une activité de grammaire portant sur le rapport logique : cause / conséquence. Cette dernière privilégie que l'enseignant commence d'abord par les exemples pour arriver ensuite aux règles déduites et énoncées par les apprenants et enfin viennent les applications possibles pour fixer la notion en question dans la mémoire des élèves. En comparant les deux résultats obtenus dans les phrases isolées suite à la mise en pratique des deux démarches : implicite / explicite et ce, pour vérifier notre première hypothèse, nous pouvons dire jusqu'à maintenant qu'elle est confirmée: la démarche explicite convient ou plutôt permet mieux à l'enseignant de résoudre les problèmes posés à la fin de la séance(les exercices structuraux).

3- Analyse des productions écrites des apprenants

Afin de pouvoir vérifier nos hypothèses et leur adéquation avec la problématique formulée au départ et après avoir étudié les phrases isolées, nous allons examiner les copies des productions écrites des apprenants de 4^{ème} A.M avec lesquels ont eu lieu les séances de grammaire enregistrées. S'agissant du sujet de l'activité d'écriture, nous avons constaté qu'il est identique pour les deux classes avec lesquelles nous avons tenté de faire notre expérience entre autres le présent travail de recherche. C'est un texte à compléter dont l'intitulé proposé est : « Les déchets» et qui figure à la page 34 du manuel de l'élève dans la rubrique : J'écris. Un tel sujet est choisi en fonction d'abord de l'objectif de la séquence : argumenter pour protéger le littoral, ensuite il tient en compte le vécu quotidien de l'apprenant ; c'est-à-dire l'environnement pollué dans lequel il évolue chaque jour et qui ne cesse de caractériser la situation actuelle en Algérie.

3.1 Analyse des résultats

À travers l'analyse des productions écrites, ces apprenants éprouvent une difficulté à réinvestir

le rapport de cause dans leurs productions écrites dans la mesure où plus que la moitié d'entre eux recourent à l'utilisation des outils de cause de manière inadéquate. Nous remarquons aussi que presque la majorité de ces apprenants évite d'utiliser certains outils comme « puisque » et « grâce à », cela est justifié par l'emploi difficile de ces deux outils. Nous constatons en outre le recours fréquent des apprenants à l'utilisation de certains outils de cause / conséquence au profit d'autres. En effet, ces apprenants ont tendance à employer « parce que » (21 sur 35), « car » et « donc » (17 sur 35). Cela est motivé d'une part par l'emplacement facile que présentent ces deux tournures de cause/conséquence et d'autre part par l'utilisation répétitive (08 fois) de « parce que » dans la langue maternelle de tous les jours. À l'opposé, aucun apprenant n'a employé la conjonction « Comme ». Autres outils peu utilisés par ces apprenants à savoir « grâce à » (deux apprenants seulement), « puisque » (trois) et « à cause de » (sept). Voyons maintenant la réussite de ces apprenants dans l'emploi de la cause au sein de cette production écrite; cela signifie que notre attention va se diriger vers les constructions correctes données par ces apprenants. Nous remarquons ainsi que sur la moitié du groupe d'élèves (21) ayant utilisé la conjonction de subordination « parce que » et « tellement que », dix (10) apprenants seulement ont réussi à les employer correctement. Même remarque pour les conjonctions de coordination « car » et « donc » où sur plus de la moitié des élèves qui les ont employées (dix-sept :17), ceux qui ont pu les utiliser convenablement sont six (06). Une dernière remarque qui a attiré notre attention, c'est l'emploi correct et très limité des conjonctions de cause ou de conséquence « puisque », « tellement...que » ou « si...que ». Seul un apprenant sur les trois a réussi à les utiliser correctement. De même pour la locution prépositive « à cause de » (un sur sept).

3.2 Commentaire

Tout en essayant de contourner la contrainte de l'exercice de cette production écrite et qui consiste à réutiliser les points de langue (activité de grammaire); étudiés en classe, dans un court texte argumentatif où il est question de donner leur point de vue à propos

des déchets par exemple, un phénomène répandu dans l'environnement du collégien de 4^{ème} A.M., trois apprenants, bien entendu, se sont contentés uniquement de répondre à la question posée dans la consigne et ce, en se limitant à présenter les dangers de ce fléau social sur la santé de l'homme sans accorder la moindre importance à l'exigence exprimée dans la consigne formulée. Ces élèves n'ont employé en effet aucun de ces outils de la notion de grammaire en question (la cause/ conséquence). Nous disons alors qu'ils n'ont pas voulu prendre le risque dans le choix de la tournure convenable de cause/ conséquence ainsi que de l'emplacement correct de ces outils dans l'énoncé. Se comporter de telle manière montre que ces élèves n'ont pas réalisé le transfert attendu car ils ne maîtrisent sûrement pas ce point de grammaire. Cette incapacité de réinvestissement de la cause/ conséquence, entre autres, pourrait être justifiée donc par la non maîtrise de ce point de langue par ces apprenants, c'est ce qui explique d'ailleurs leur recours à la stratégie d'évitement. À l'opposé, d'autres apprenants ont réinvesti correctement certains outils de cause/ conséquence : parce que, car, puisque, à cause de, grâce à, donc, si bien que. Nous avons remarqué l'absence totale de la conjonction de cause « Comme » dans toutes les productions écrites analysées. Nous avons relevé aussi, au cours de cette analyse, différents cas de figure : une première catégorie d'élèves ayant opté pour le bon choix de l'outil de cause/ conséquence ainsi que son emplacement correct dans l'énoncé neuf apprenants. Ces derniers ont réemployé les outils de cause/ conséquence précédemment avec succès. Nous disons alors que le transfert chez cette catégorie est réussi. Une deuxième catégorie qui a bien choisi la tournure de cause/ conséquence mais ces élèves ne sont pas arrivés à l'enchaîner avec les autres éléments de l'énoncé, c'est ce qui montre que ces apprenants souffrent d'un énorme problème de construction. Ici encore, nous avons constaté qu'il y a des élèves qui ont oublié par exemple le verbe de l'énoncé : deux apprenants, le sujet et le verbe : trois apprenants ou enfin l'adjectif qualificatif : un seul apprenant. Toujours dans les cas de figure relevés au cours de cette analyse des productions écrites, il existe une catégorie d'élèves qui n'a pas pu surmonter le problème de hiatus (la rencontre de deux voyelles)

quand ils ont sollicité les conjonctions « puisque », « parce que » et « si bien que ». Cela montre que l'enseignant, lors de l'activité réservée à l'étude de ces tournures, n'a pas appris à ses élèves l'utilité de l'apostrophe dans des situations pareilles et la façon de dépasser ce problème : cinq apprenants. Une quatrième et dernière catégorie d'apprenants qui a fait le choix adéquat de l'outil de cause/ conséquence et une construction acceptable de l'énoncé cependant les énoncés produits sont asémantiques autrement dit le lecteur ne comprend pas ce que voulaient dire ces apprenants car le sens n'est pas clair: cinq apprenants. Au terme de cette analyse, nous disons que seule une catégorie, comprenant neuf élèves de cette classe, a pu répondre à la consigne formulée au départ : réemployer les tournures de cause / conséquence au sein de cette production écrite. Elle a réalisé ainsi le transfert attendu parce qu'elle a bien assimilé la notion en question.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer, à travers les diverses analyses effectuées précédemment dans la partie pratique, que les apprenants de quatrième année moyenne dont leurs enseignants ayant recours à la grammaire explicite, dans leur majorité, réussissent aisément à résoudre les exercices, qui leur ont été proposés par leur enseignant, au terme de l'activité de grammaire en question mais en revanche, ils ne sont pas en mesure de réinvestir leurs connaissances, supposées acquises en situation d'apprentissage (la classe) pour accomplir la tâche qui leur aura été assignée en expression écrite ; c'est ce qui confirme notre première hypothèse. De l'autre côté, les apprenants ayant subi une activité de grammaire selon la démarche implicite ne réussissent pas tellement leurs exercices mais ils arrivent à répondre facilement à la consigne de la production écrite ; c'est ce qui confirme notre seconde hypothèse. Et pour conclure, nous suggérons quelques repères⁽²⁴⁾ pour l'action que nous les résumons comme suit :

- Il nous paraît d'abord essentiel de mentionner au terme de ce travail de recherche que de nombreux travaux dans le domaine mettent en exergue l'apprentissage implicite car il est possible que l'on peut apprendre

sans avoir la moindre intention d'apprendre, mais aussi sans faire attention à cet apprentissage.

- Il est nécessaire ensuite de souligner que les processus d'apprentissage implicite ne conduisent pas forcément à la connaissance implicite des règles que l'école fait apprendre aux élèves explicitement. Au contraire, ces processus s'appuient sur des formes adaptatives alternatives servant à développer la sensibilité vis-à-vis certaines régularités orthographiques. Cela nous mène à ne pas concevoir l'enseignement scolaire comme l'explicitation des connaissances acquises implicitement par l'enfant. L'enseignant devrait opérer alors un choix du type de grammaire adéquat à la situation d'apprentissage proposée. Le type de grammaire retenu doit être en rapport direct avec la tâche sollicitée de la part de l'apprenant à l'issue de la séquence d'apprentissage du projet didactique⁽²⁵⁾ ; entre autres la production écrite.

- Il est vital d'évoquer enfin la fonction que pourrait jouer l'erreur. Cette dernière paraît, selon bien sûr la tâche exigée de l'apprenant, inévitable voire incontournable, lors de la mise en application d'une méthode explicite favorisant la compréhension.

Références bibliographiques

1. BERARD, E., 1991, L'approche communicative : Théorie et pratiques, Paris, Clé international, coll. DLE, p.32.
2. BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire en didactique des langues, HATIER, PARIS, 1984, p.17.
3. BESSE, H, PORQUIER, R, Grammaire et didactique des langues, 1991, p.86.
4. CUQ, J-P, & GRUCA, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2002, Presses Universitaires de Grenoble, 452p..
5. CUQ, J-P, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, 2003, Clé international, p.170.
6. FISCHER M., HACQUARD, G., À la découverte de la grammaire française, 1959, Hachette. p.526.
7. GALISSON, R., et COSTE, D., Dictionnaire de didactique des langues, 1976, pp.255-256.
8. GERMAIN, C., Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, 1993, Paris, Clé international, col. DLE, p.203.
9. Guide des programmes, 4ème Année Moyenne Langue arabe-Langue Amazighe- L'éducation islamique- Langue française- Langue anglaise, juillet 2005, p.30-43, revu et modifié par la Commission Nationale des programmes : Groupe disciplinaire de français juin 2013.
10. PACTON, S. & PERRUCHET, P., Chapitre 6- L'apprentissage implicite au labo et à l'école, 14/04/2006, article, 13 p.
11. Puren, Ch., L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères, 1988, Larousse, n°82, p.372.
12. TAGLIANTE, C., La compétence communicative, comme l'esquisse: la classe de langue, 1999, Paris, Clé international, p.36.

13. TAGLIANTE, C., La classe de langue, Clé international, 1999, Paris, p.150.
14. TANRIVERDIEVA, Kh., La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique : mars 2002, DESS Réseaux d'information et document électronique, p.42-48.
15. VERGAS, C., Grammaire pour enseigner : Une nouvelle approche théorique et didactique, 1992, Paris, Armand Colin, p.05.

Sitographie

Maryse Blanco, comprehension, readingdevelopment, readingcomprehension, evidence-basedresearch, educationalpsychology : lweblog.overblog.com/article-implicite-explicite-induc, consulté le20/06/2014.

Notes de bas de pages

- 1- CUQ, J.-P., Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, 2003, Clé international, p.170.
- 2- KROUBOU, D.J., Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en f.l.e, 1953, tome 1, p.97.
- 3- FISCHER, M., HACQUARD, G., 1959, A la découverte de la grammaire française. Hachette. p.526.
- 4- GALISSON, R., et COSTE, D., Dictionnaire de didactique des langues, op. cit. pp.255-256.
- 5- BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire en didactique des langues, HATIER, PARIS, 1984, p.17.
- 6- VERGAS, C., Grammaire pour enseigner : Une nouvelle approche théorique et didactique, 1992, Paris, Armand Colin, p.05.
- 7-TANRIVERDIEVA,Kh., Lanotionde grammairedansl'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Université Catholique de Lyon, rapport de recherche bibliographique : mars 2002, DESS Réseaux d'information et document électronique, p.42-48.
- 8-BESSE H, PORQUIER R, Grammaire et didactique des langues, 1991, p.86.
- 9-Maryse Blanco, Maitre de conférences, université de Grenoble, comprehension, readingdevelopment, readingcomprehension, evidence-basedresearch, educationalpsychology : flweblog.over-blog.com/article-implicite-explicite-induc,consulté le20/06/2013.
- 10- CUQ, J-P. et GRUCA, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, , 2002, Presses Universitaires de Grenoble, 452p., p.347.
- 11-Idem, p.244-250.
- 12- PUREN, Ch., PUREN, Ch., L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères, 1988, Larousse, n°82, p.372.
- 13- BERARD, E., 1991, L'approche communicative Théorie et pratiques, Paris, Clé international, coll. DLE, p.32.
- 14- TAGLIANTE, C., La compétence communicative, comme l'esquisse: la classe de langue, 1999, Paris, Clé international, p.36. D'après TAGLIANTE, la compétence communicative est formée de quatre composantes :
- la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive ou énonciative et la composante stratégique :
- 15- GERMAIN, C., 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Clé international, col. DLE, p.203.
- 16- TAGLIANTE, C., op.cit, p.74.
- 17- TAGLIANTE, C., 1999, La classe de langue, Clé international, Paris, p.150.
- 18- B.E.M. : le Brevet d'Enseignement Moyen. Un titre attribué à l'apprenant à l'issue du cycle moyen. A cet effet, la classe de quatrième

année moyenne est appelée classe d'examen à laquelle tout l'intérêt pédagogique est accordé, le but est d'augmenter au maximum le taux de réussite chez les apprenants dans chaque établissement.

19- Soulignons qu'après l'installation du système moyen, l'apprenant utilise impérativement les symboles en français (d'origine latine) dans les disciplines appelées scientifiques. Par exemple, en mathématiques, pour désigner un cercle, il dira « C », etc.

20-Dans notre cas, ces productions écrites concernent celles des apprenants de 4ème A.M. afin de voir à quel point cet apprenant de quatrième année moyenne réussit à mettre en œuvre la notion de cause/conséquence lors d'une rédaction d'un texte argumentatif où il est question de choisir entre deux prises de position face au sujet proposé : les déchets et leur influence (effet) sur l'environnement.

21-CHLEF, code wilaya 02, ex. Orléanville à l'époque française, appelée durant l'époque romaine CastellumTinginitum puis EL-Asnam après l'indépendance de l'Algérie en 1962 et enfin Chlef après le second tremblement de terre (destructif) qu'avait connu la ville le 10/10/1980. Rappelons que le premier tremblement de terre qui avait touché la région était le 09/09/1954.Chlef se situe dans la partie occidentale du nord de l'Algérie centrale, entre les deux plus grandes villes Alger et Oran. Elle comprend treize(13) daïras et trente-cinq (35) communes.

22-Par énoncés ou les phrases isolées, nous désignons les phrases obtenues par l'élève lors de l'exercice d'application soumis aux apprenants à l'issue de l'activité de grammaire. L'objectif étant de vérifier ici si cet apprenant arrive réellement à exprimer la notion de cause dans des phrases hors contexte.

23-Guide des programmes, 4ème Année Moyenne Langue arabe-Langue Amazighe- L'éducation islamique- Langue française- Langue anglaise, juillet 2005, p.30-43, revu et modifié par la Commission Nationale des programmes : Groupe disciplinaire de français juin 2013.

24-Le programme officiel de quatrième année moyenne met en exergue le verbe « argumenter », figurant dans les trois projets didactiques : Projet 01 Argumenter en décrivant, projet 02 Argumenter en racontant, projet 03 Argumenter en expliquant.

25-Pacton, S. & Perruchet, P., 2006, Chapitre 6- L'apprentissage implicite: du labo à l'école, p.11

26-Il est important de signaler que l'enseignement du F.L.E. au collègue algérien préconise actuellement la pédagogie du projet. Le projet didactique est subdivisé en deux à trois séquences d'apprentissage qui, à leur tour, donnent lieu à de nombreuses activités où le principe de cloisonnement entre les activités est supprimé autrement dit au sein, par exemple, de l'activité de la compréhension de l'écrit, l'enseignant pourra introduire la grammaire en focalisant l'attention de ses apprenants sur une structure contenue dans le texte.