

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

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences
Pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : didactique des langues

Titre :

**CONCEPTUALISATION DES EXERCICES
GRAMMATICaux DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU
FRANÇAIS DU MOYEN EN ALGERIE:
L'ESPRIT DE LA REFORME**

Présentée et soutenue publiquement par
M^{lle} NADJAH HENKA

Directeur de thèse :
Dr. Mohammed DRIDI

Jury :

PR. FOUJIL DAHOU	Professeur.	Université de Ouargla	Président
DR. MOHAMMED DRIDI	MCA.	Université de Ouargla	Rapporteur
DR. AÏNI BETOUCHE	MCA.	Université de Tizi-Ouzou	Examineur
DR. CHAFIKA FEMMAM	MCA.	Université de Biskra	Examineur
DR. DALILA ABADI	MCA.	Université de Ouargla	Examineur
DR. ZINEB OULED ALI	MCA.	Université de Ghardaïa	Examineur

Année Universitaire: 2019/2020

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences

Titre:

**CONCEPTUALISATION DES EXERCICES
GRAMMATICaux DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU
FRANÇAIS DU MOYEN EN ALGERIE:
L'ESPRIT DE LA REFORME**

Présentée et soutenue publiquement par
M^{lle} NADJAH HENKA

Dédicaces

À LA MÉMOIRE DE MON PÈRE

*ET DE TOUS CEUX QUI M'ONT FAIT AIMÉ LA
GRAMMAIRE*

NADJAH.

Remerciements

En premier lieu, je remercie Allah, le Tout Puissant de m'avoir donné la force pour survivre et l'audace pour faire face à toutes les difficultés.

Mes profonds remerciements vont à mon cher père, Ach-chikh Larouci HENKA, mon premier enseignant de langue (arabe) qui m'a appris à lire et à écrire. Mon cher père est le premier qui m'a fait aimer la grammaire. Cet être exceptionnel m'a toujours aimée, encouragée et soutenue. Je lui serai toujours reconnaissante.

Je tiens à exprimer particulièrement ma profonde reconnaissance à mon enseignant, M Le Professeur Abdelhamid DEBBACHE qui m'a encouragée à entreprendre ce travail de recherche. Sa grande confiance en moi m'a été très précieuse et elle le sera toujours.

Je tiens à exprimer également ma profonde reconnaissance à mon enseignant, M Le Professeur Foudil DAHOU qui, grâce à sa grande disponibilité, son exceptionnelle patience, ses continuels encouragements, ses précieux conseils et ses judicieuses remarques j'ai pu écrire et terminer cette thèse.

Je tiens à exprimer mes remerciements à mon directeur de recherche Dr Mohammed DRIDI, enseignant à l'Université Kasdi Merbah (Algérie) pour avoir consenti à diriger mes recherches et pour ses continuels encouragements.

Mes remerciements vont également aux membres de jury pour avoir accepté de lire et évaluer ce travail de recherche.

Je tiens à remercier mon cher frère Khaled HENKA et mes chers cousins Salim et Kamel HENKA pour leur aide informatique.

Mes sincères remerciements sont adressés à toutes les personnes qui m'ont encouragée à terminer ce travail de recherche.

Ma profonde reconnaissance va à tous ceux qui ont prié pour moi.

TABLE DES MATIERES

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	03
CHAPITRE 01 : L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN	11
Introduction	12
1-1-Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte international	13
1-1-1-L'objectif pratique	14
1-1-2- L'objectif culturel	15
1-2-Détermination des besoins de communication en LE	16
1-2-1-L'approche communicative et besoins langagiers	17
1-2-1-1-La compétence de communication	17
1-2-1-1-1-L'acte de parole	18
1-2-1-1-2-Adaptation didactique des actes de langage	20
1-2-1-1-3-Approche fonctionnelle/ notionnelle	20
1-2-1-1-4-Un niveau seuil	21
1-2-2-Evolution des besoins langagiers des apprenants	23
1-2-2-1-Le français instrumental/ fonctionnel	24
1-2-2-2-Le français sur objectifs spécifiques/français de spécialité	25
1-2-3-3-Le français sur objectifs universitaires	27
1-3-Objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école en Algérie	28
1-3-1-Pratique et statut (s) du français en Algérie	28
1-3-1-1-Introduction et diffusion du français en Algérie : 1830-1962	28
1-3-1-2-La pratique et l'enseignement du français après l'indépendance	29
1-3-1-3-Statut (s) du français	31
1-3-1-3-1-Le français, langue étrangère ?	32
1-3-1-3-2-Le français, langue seconde ou L2?	33
1-3-1-3-3-Le français, langue de "scolarisation"/d'enseignement et de travail?	34
1-3-1-4-Les facteurs déterminant le choix du français	35
1-3-2-Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français selon les textes officiels	36
1-3-2-1-Les directives de 1972	37

Table des matières

1-3-2-2-L'ordonnance n 76/35 du 16 avril 1976	37
1-3-2-3-Congrès du F.L.N. : Résolution sur l'Education et la Formation	38
1-3-2-4-Le discours du Président Bouteflika	39
1-3-3- Le français à la lumière de la Reforme du système éducatif en Algérie	42
1-3-4-Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle moyen	43
1-3-4-1-Programmes et documents d'accompagnement du moyen	43
1-3-4-1-1-Contextes d'utilisation hors de la classe	44
1-3-4-1-2-L'ouverture aux autres disciplines	45
1-3-4-2-Les compétences à travailler	47
1-3-4-2-1-Les compétences communicationnelles	49
1-3-4-2-2-Les compétences textuelles	52
1-3-4-2-3-Les compétences linguistiques	53
1-3-4-2-4-La compétence culturelle ou « ouverture au monde » de la langue cible	55
CHAPITRE 02: L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE D'UNE LANGUE ETRANGERE	58
Introduction	59
2-1-Définition du mot grammaire	60
2-1-1-Définition des dictionnaires généraux	60
2-1-2-Définition du <i>Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage</i>	61
2-1-3-Définition des ouvrages de didactique des langues	62
2-2-La grammaire est-elle un outil incontournable pour la maîtrise de la LE ?	64
2-2-1-Pour un enseignement centré sur la forme	65
2-2-2-Contre un enseignement centré sur la forme	66
2-3-La grammaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement de LE	68
2-3-1-L'approche naturelle	68
2-3-2-L'approche grammaire-traduction	69
2-3-3-L'approche lecture-traduction	70
2-3-4-L'approche directe	71
2-3-5-L'approche structuro-globale audiovisuelle	72
2-3-6-L'approche communicative	73

Table des matières

2-4-Les différentes appellations de la grammaire d'enseignement/ apprentissage	74
2-4-1-La grammaire traditionnelle	74
2-4-2-La grammaire de l'usage ou grammaire communicative	75
2-4-3-La grammaire fonctionnelle	76
2-5-Comment la sélection du contenu grammatical s'effectue-t-elle ?	78
2-6-Comment l'acquisition d'une compétence linguistique s'effectue-t-elle ?	79
2-6-1-L'acquisition en situation naturelle	79
2-6-2-L'acquisition en milieu institutionnel	80
2-6-3--Les conditions essentielles pour l'acquisition d'une forme grammaticale	81
2-7-Les démarches suivies dans l'enseignement de la grammaire	81
2-7-1-Grammaire explicite	81
2-7-2-Grammaire implicite	84
2-7-3-Enseignement occasionnel de la grammaire	86
2-8-La grammaire au service de l'écrit	87
2-8-1-Les champs d'application et les cadres de la grammaire	89
2-8-1-1-La phrase	90
2-8-1-2-Le texte	91
2-9-La leçon de grammaire	91
2-9-1-Définition de la leçon de grammaire	91
2-9-2-L'exemple en grammaire	92
2-9-3-Le métalangage grammatical	92
2-10-L'exercice de grammaire	93
2-10-1-Définition de l'exercice	93
2-10-2-Définition de l'exercice grammatical	94
2-10-3- Structure de l'exercice	95
2-10-3-1-La consigne	96
2-10-3-2- L'apport et la procédure	96
2-10-3-3-Les modèles dans les exercices de grammaire	96
2-10-4-Les finalités des exercices de grammaire	97
2-10-4-1-La maîtrise de la langue ou acquisition implicite des règles	98

Table des matières

2-10-4-2-Acquisition des connaissances métalinguistiques	98
2-10-5-Classification des exercices grammaticaux	99
2-10-5-1-Les exercices structuraux	100
2-10-5-2-Exercices d'identification ou d'analyse	103
2-10-5-2-1- Les objectifs des exercices d'identification	104
2-10-5-2-2-Les critères d'identification d'une catégorie ou structure syntaxique	104
2-10-5-3-Exercices de transformation	106
2-10-5-4-Exercices à trous	106
CHAPITRE 03: LES PROGRAMMES GRAMMATICaux DU FRANÇAIS DU CYCLE MOYEN: SELECTION DES CONTENUS ET TYPE (S) DE PROGRESSION	108
Introduction	109
3-1- Présentation des manuels scolaires	110
3-1-1- Présentation matérielle	110
3-1-2- La mise en page des manuels	112
3-1-3- Préface des manuels, tables des matières et annexes	113
3-2- Les objectifs déclarés pour l'enseignement de la grammaire dans le cycle moyen	116
3-2-1- La grammaire, « <i>outil au service de pratiques langagières et communicatives</i> »	116
3-2-1-1-Les programmes et documents d'accompagnement des programmes	116
3-2-1-2-Les préfaces des manuels	117
3-2-2- La grammaire, outil pour la maîtrise de l'écrit	118
3-2-2-1-L'importance accordée à l'écrit dans les manuels scolaires	118
3-3-Les programmes grammaticaux du cycle moyen	122
3-3-1-Le programme grammatical de la 1AM	123
3-3-2-Le programme grammatical de la 2AM Manuel <i>Les Outils de la langue</i>	123
3-3-3-Le programme grammatical de la 3AM	124
3-3-4-Le programme grammatical de la 4AM	125
3-3-5-Les termes grammaticaux utilisés dans les manuels du moyen	126
3-3-6-Commentaire	128
3-3-6-1-Le métalangage grammatical : objectif en soi ?	128
3-3-6-2-La progression grammaticale	130

Table des matières

3-3-6-3-Sélection des notions grammaticales	131
3-3-6-4-Entrée textuelle ou communicative des programmes ?	133
3-3-6-5-Les besoins grammaticaux et les besoins langagiers	137
3-4-La grammaire explicite dans <i>Expression orale</i> et <i>Compréhension du texte</i>	138
3-4-1-Manuel de la 1AM	138
3-4-1-1- Expression orale	138
3-4-1-2- Compréhension du texte	138
3-4-2- Manuel de la 2AM	140
3-4-3- Manuel de la 3AM	142
3-5-Structures des rubriques grammaire dans les manuels du moyen	143
3-5-1-Structure de la rubrique Grammaire du manuel de la 1AM	143
3-5-2-Structure de la rubrique Grammaire du manuel de la 2AMODL	144
3-5-3-Structure de la rubrique Grammaire pour lire et écrire du manuel de la 3AM	144
3-5-4-Structure de la rubrique Grammaire pour lire et écrire du manuel de la 4AM	147
CHAPITRE 04: LES EXERCICES GRAMMATICaux DANS LES MANUELS DU FRANÇAIS DU MOYEN: TYPOLOGIE ET OBJECTIFS	149
Introduction	150
4-1-Les différents types d'exercices dans les manuels scolaires	151
4-1-1-Les types d'exercices dans le manuel de la 1AM	152
4-1-2-Les types d'exercices dans le manuel de 2AM ODL	153
4-1-3-Les types d'exercices dans le manuel de 3AM	157
4-1-4-Les types d'exercices dans le manuel de 4AM	159
4-1-5-Les types d'exercices dans les 4 manuels	161
4-2-Les critères d'identification d'une catégorie grammaticale	163
4-2-1-Les critères syntaxiques	163
4-2-2-Les critères morphologiques	165
4-2-3-Les critères sémantiques	165
4-3-La simplification des consignes dans les exercices de grammaire	166
4-3-1-Consigne suivie d'un modèle	166
4-3-2-Consigne dépourvue de métalangage	168

Table des matières

4-3-3-Consigne contenant une reformulation	170
4-3-4-L usage de la couleur pour désambiguïser la consigne	171
4-3-5-Consigne contenant une siglaison	172
4-4-Items des exercices	172
4-5-La règle de grammaire	177
4-6-L'absence de liens entre la leçon de grammaire et la rubrique lecture	179
4-7-La grammaire : du "discours simple" au "discours complexe"	181
4-7-1-La langue des exercices : une langue "commune" ?	182
4-7-2-La complexité syntaxique des supports des activités de lecture et de grammaire	184
4-8-La démarche suivie dans l'enseignement des notions grammaticales	187
4-9-L'insuffisance des exercices grammaticaux écrits pour l'intériorisation de la grammaire de la LE	187
CONCLUSION GENERALE	191
BIBLIOGRAPHIE	203
ANNEXES	216

INTRODUCTION GENERALE

La réforme du système éducatif en Algérie portant sur l'enseignement/apprentissage de la langue française a donné le jour à de nouveaux programmes et de nouveaux manuels. Se proclamant de l'approche communicative « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* », les concepteurs des documents d'accompagnement précisent que la langue n'est plus étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des compétences langagières.

Notre recherche s'intitule « *Conceptualisation des exercices grammaticaux dans les manuels scolaires du français du moyen en Algérie : l'esprit de la réforme* ». Nous sommes partie du constat suivant : les manuels de la réforme accordent une grande importance à l'enseignement de la grammaire. En consultant les manuels du français du moyen, nous avons constaté que les *Sommaires* présentent un nombre important des notions grammaticales à traiter dans les différentes rubriques consacrées aux outils de la langue : grammaire, conjugaison et orthographe. Ainsi, dans chaque séquence, on réserve un nombre important de pages à ces outils.

Cette place accordée à l'enseignement de la grammaire se justifie, selon nous, par la nature de la tradition scolaire algérienne. En effet, le système scolaire algérien comme celui des autres pays arabes et certains pays européens continue « *à faire une grande confiance à la grammaire* » (Cuq et Gruca, 2002). En Algérie, l'enseignement de la grammaire française s'adresse à un public déjà scolarisé dans sa langue première, l'arabe soutenu, public disposant déjà d'une culture grammaticale dans cette langue.

Toutefois, l'apprentissage de l'arabe soutenu, chez une partie importante des Algériens, se fait d'une manière implicite. En effet, le texte coranique qui contient toutes les règles de la langue arabe constitue à la fois un support d'apprentissage et une fin. Par l'écriture sous dictée, la lecture, l'apprentissage par cœur et la récitation du Coran, l'apprenant parvient à intérioriser implicitement les règles de l'arabe soutenu. Comme l'avoue un écrivain arabe chrétien, le Texte coranique est le texte par excellence pour la maîtrise de l'arabe : "*Pour ne pas oublier l'arabe, je lis régulièrement le Coran.*"

Tout enseignement/apprentissage d'une langue, maternelle soit-elle ou étrangère, dans le cadre institutionnel revêt une dimension grammaticale. Comme l'affirme Jakobson : « *La faculté de parler une langue donnée implique de parler de cette langue* » (1963 :

204). Les manuels scolaires du français du cycle moyen ne peuvent faire exception. En effet, cet enseignement du « noyau dur » de la langue est présent dans les supports didactiques destinés aux apprenants. Ainsi que le constate Vigner, « *La grammaire est [...] présente dans [...] les méthodes proposées ; qu'il s'agisse de séries d'exercices, de tableaux grammaticaux, de bilans qui figurent en fin de manuels.* » (2004 : 06).

Notre recherche vise à déterminer les objectifs de l'enseignement de la grammaire dans les manuels scolaires de français du cycle moyen. Cet enseignement a-t-il pour objectif de mettre la grammaire aux services des compétences langagières comme le prônent les adeptes des approches communicatives dont se proclament les concepteurs des documents d'accompagnement ou vise-t-il seulement l'acquisition d'une compétence grammaticale ? L'objectif de l'enseignement de la grammaire vise-t-il à faire acquérir un savoir *sur* la langue en nommant les éléments du système et/ou un savoir-faire *de* la langue où l'apprenant saura identifier ces éléments en réception et les utiliser en production ?

Notre choix du thème de recherche est motivé par l'intérêt que nous apportons dès notre plus jeune âge à la grammaire. Ça se dit/ça se dit pas et ça s'écrit/ ça s'écrit pas a été transféré de la langue première, l'arabe soutenu, à la langue étrangère. La mémorisation des règles de grammaire, notamment celles de conjugaison et d'orthographe avait pour souci de ne pas commettre des fautes.

Ce choix est motivé aussi par le nombre des fautes que nous avons constaté/ constatons lors de la correction des copies des étudiants notamment ceux de la première année licence. Ces derniers dont certains ont une bonne maîtrise en français au niveau discursif, commettent des fautes d'ordre orthographique : « *il été* » « *en a fait* », « *il est arriver* », etc. et d'autres d'ordre syntaxique : les interférences, phrases incomplètes, usage non adéquat des déterminants notamment les adjectifs possessifs, des pronoms, des temps verbaux, etc. Cela nous a ainsi menée à nous interroger sur l'enseignement de la grammaire dispensé par l'école algérienne. Pourquoi à un stade si avancé les ex-écoliers n'arrivent pas à avoir une maîtrise satisfaisante de la grammaire ?

Notre choix du niveau scolaire (cycle moyen) est déterminé par la part réservée à la grammaire par rapport aux autres cycles. C'est avec les manuels du cycle moyen que s'

accentue l'intérêt apporté à l'enseignement de la grammaire. Le nombre des notions traitées et celui des pages qui lui sont consacrées en témoignent.

La détermination des objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école en Algérie nous permettra de déterminer le rôle assigné par l'Institution à ces langues. C'est à travers l'analyse des textes officiels, des programmes, des documents d'accompagnement des programmes et des préfaces des manuels scolaires que nous essayerons, de délimiter ces objectifs. Nous nous intéresserons particulièrement au français vu qu'elle est la langue des manuels constituant notre corpus.

Selon les concepteurs des programmes et ceux des documents d'accompagnement, l'enseignement/apprentissage du français poursuit des objectifs liés à la « *communication et documentation* ». Le « *contexte hors de la classe* » est pris en considération et « *l'ouverture aux autres disciplines s'impose* ».

Comme il est admis, l'enseignement de la grammaire se réalise sous deux formes différentes : implicite et explicite, qui, ne peuvent s'exclure l'une l'autre. En milieu institutionnel, l'enseignement implicite de la grammaire se fait par le biais des tâches et exercices communicatifs qui impliquent une pratique guidée de la LE par des exercices qui reposent sur une pratique intensive, systématique et répétitive visant une fixation dans le comportement langagier (MAO), notamment dans le cas où l'enseignement de la grammaire vise avant tout des pratiques langagières. Cet enseignement peut ou non être accompagné d'une terminologie grammaticale et des règles généralement simplifiées.

En revanche, l'enseignement explicite de la grammaire, qui ne peut intervenir qu'après l'intériorisation des structures élémentaires de la LE, repose principalement sur un appareil terminologique que les apprenants doivent maîtriser. Cet enseignement se fait de deux manières différentes : déductive et inductive. La démarche déductive repose sur la formulation et explication des règles suivies d'exercices d'application. La démarche inductive repose sur la découverte du fonctionnement de la langue par l'apprenant suivie des exercices d'application et/ ou des activités orales et/ou écrites visant l'intégration des éléments grammaticaux et/ou l'évaluation de leur acquisition par les apprenants.

Nous nous intéresserons dans cette présente recherche à l'enseignement de la grammaire notamment dans la rubrique *Grammaire* et *Grammaire pour lire et écrire*. Les exercices de grammaire reposent-ils sur un enseignement de type implicite et/ ou explicite? Ces exercices favorisent-ils une pratique de la langue c'est-à-dire sont-ils conçus pour fixer des comportements langagiers chez les apprenants leur permettant certains usages de la LE ? Ou reposent-ils sur un enseignement explicite avec l'usage d'une terminologie grammaticale ? Dans ce cas, les exercices visent-ils à développer une compétence (méta)linguistique et/ ou une compétence communicative, autrement dit, la grammaire est-elle mise au service de «*la communication et de la documentation* » ?

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous adopterons une recherche de type descriptive dont la méthode d'analyse porte sur des documents écrits (manuels contenant notre corpus, programmes, documents d'accompagnement de programme). Nous ne manquerons pas de souligner que ces documents ne rendent pas compte de ce qui pourrait se passer dans la classe (comment enseignant et apprenants procèdent-ils pour le déroulement des différentes activités?)

Pour rester dans la limite de notre étude/ problématique, nous analyserons les exercices de grammaire de la rubrique qui porte comme titre *Grammaire* (1 et 2 AM) et *Grammaire pour lire et écrire* (3 et 4 AM). Pour déterminer les objectifs des exercices et ainsi de la (les) compétence (s) visée (s) par ces exercices, nous mènerons une analyse approfondie des exercices ainsi que des leçons. Nous étendrons notre analyse aux autres rubriques des manuels telle Conjugaison et Orthographe car on y fait appel à des procédures d'ordre grammatical. Notre analyse s'étendra également aux textes de la rubrique *Lecture* pour voir si ces textes contribuent à l'acquisition/intériorisation de la notion grammaticale abordée à la rubrique *Grammaire* dans la séquence. Nous prendrons comme échantillon les trois textes du premier projet du manuel de la 1AM.

Notre étude n'a pas pour objectif de faire une critique des manuels scolaires du moyen de la Reforme du système éducatif néanmoins elle vise à déterminer si les pratiques grammaticales dans les ditsmanuels se sont débarrassés complètement de la tradition, qui fait de l'enseignement du noyau dur de la langue, si enseignement de ce noyau il y a, l'objectif majeur des exercices de grammaire. Cela nous permettra de voir si ces

pratiques s'inscrivent, même en partie, dans les démarches rénovées, prônées par les adeptes de l'enseignement des langues étrangères dont se proclament les concepteurs des programmes et ceux des documents d'accompagnement.

Ces adeptes prônent un enseignement communicatif de la langue étrangère où l'enseignement de la grammaire doit être mis au service des compétences langagières à travailler. En effet, la grammaire n'est pas une fin en soi, elle doit être mise au service des compétences langagières. Car si on dit Reforme on dit rénovation, amélioration, progression, et pourquoi pas adaptation ou réponse aux besoins.

Avec l'évolution en didactique des langues, la LE est devenu vecteur plutôt qu'objet. On apprend donc une langue étrangère pour s'en servir dans des contextes bien déterminés. Les manuels du moyen insistent sur ce principe de fonctionnalité : on apprend le français pour communiquer et se documenter..

Appliqué à la grammaire, ce principe de fonctionnalité a permis de revoir le rôle assigné à cette dernière : la grammaire est un moyen et non une fin en soi. On apprend la grammaire « *pour* ». Ainsi, cet enseignement/apprentissage de la grammaire de l'écrit se fait dans des documents authentiques qui donnent à voir ce que l'élève doit apprendre dans l'utilisation "naturelle" qu'en font les locuteurs francophones, donc dans des situations et des contextes "réels" qui permettent à l'élève d'aborder des situations et des contextes réels ultérieurs.

Si nous partons du constat de J.-M. Adam (1987 : 72) qu'il est difficile d'établir des relations biunivoques entre séquences et marques linguistiques, et de celui de Beacco qui affirme qu'« *il existe des catégories formelles sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres* ». (Beacco, 2007 : 109) nous nous demandons comment/si les manuels du moyen parviendraient-ils à concilier enseignement des types de textes, pratiques communicationnelles et enseignement de la grammaire. Nous devons préciser qu'il existe deux types de communication : orale et écrite. Nous nous demandons quel type de communication vise l'enseignement de la grammaire du français dans les manuels.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous baserons sur des documents (ouvrages, articles et dictionnaires) traitant l'enseignement des langues (étrangères) et de la grammaire. Nous consulterons également des documents portant sur la linguistique, la linguistique textuelle, l'énonciation et la pragmatique.

Notre travail se subdivise en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre nous aborderons les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen. Nous commencerons d'abord par citer les objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre institutionnel. Ensuite, nous discuterons du statut et de la pratique du français en Algérie. Selon cela est déterminant pour décider des objectifs de l'enseignement du français à l'école algérienne.

Dans le deuxième, nous traiterons de la question de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. L'enseignement de la grammaire ne se limite pas à la langue étrangère car la grammaire était conçue pour bien écrire la langue maternelle. Ainsi, nous traiterons aussi de la question des démarches appliquées pour enseigner la LM. Ces dernières sont introduites dans les manuels d'enseignement de la LE. Nous présenterons les différents types d'exercices grammaticaux et les objectifs qui leur sont assignés.

Dans le troisième chapitre, nous essayerons de déterminer dans un premier temps les objectifs assignés à la grammaire à partir des programmes et des documents d'accompagnement des programmes et de préfaces des manuels du moyen.

Nous approfondirons notre analyse portant sur les manuels en présentant la part accordée à l'enseignement de la grammaire et le programme grammatical du cycle moyen et sa répartition. Cela nous permettra de déterminer le type de progression suivie. Comme il est admis, la progression en milieu scolaire sert à la fixation des acquis. La détermination du type de progression permettrait de déceler s'il y a des notions privilégiées par l'enseignement de la grammaire.

Dans le dernier chapitre, nous procédons à l'analyse de notre corpus, nous ferons une analyse des exercices des manuels scolaires. Nous les classerons selon les types abordés en chapitre 2. Quel (s) est (sont) les types privilégiés ? Quelles sont les démarches

INTRODUCTION GENERALE

appliquées ? Celles de FLE et / ou celle de FLM ? Ces types et démarches conviendraient-ils aux apprenants algériens ? Quelle relation entre la rubrique Grammaire et celle de Lecture ? Entre grammaire et pratiques communicatives ?

CHAPITRE 01

**LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE
CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN**

Introduction

Nous aborderons dans ce chapitre la place attribuée aux langues étrangères en contexte international et les objectifs qu'on leur assigne. Cela nous permettra de déterminer la place et le statut accordés au français dans le contexte algérien et les objectifs de son enseignement/apprentissage à l'école.

1-1-Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte international

Dans le monde actuel, les relations économiques, politiques, scientifiques et culturelles entre les nations ne peuvent se passer de la maîtrise de plusieurs langues: ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation au plurilinguisme et au multilinguisme dont l'école se charge. En effet, les instances politique et éducative dans les pays du monde accordent une grande importance à la maîtrise de la (des) langue (s) officielle (s) et d'une ou de plusieurs langues étrangères. La maîtrise ou la pratique de plusieurs langues étrangères est actuellement vécue comme un impératif socioprofessionnel. Ainsi, les instances politique et éducative se chargent de doter les élèves dès leur plus jeune âge de cet outil indispensable à leur réussite sociale et professionnelle. D'où l'on prescrit « *que les enfants doivent être armés le mieux possible et le plus tôt possible pour cette dimension de la compétition sociale.* » (Porcher, 1990 : 35-36)

Dans son ouvrage *Les Effets linguistiques de la mondialisation*, L.-J. Calvet affirme que

« [L]es langues, produits de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non l'inverse : pour décider de défendre, protéger ou combattre une langue il faut d'abord savoir quelle est son utilité pour ses locuteurs, quelle est sa fonction sociale. Pour savoir s'il faut laisser les choses telles qu'elles sont où s'il faut tenter d'aménager, il nous faut alors nous interroger sur les besoins linguistiques des locuteurs et sur les fonctions sociales des langues qu'ils utilisent : la gestion politique des langues passe par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ ou symboliques » (2002 : 4)

La gestion politique des langues étrangères se traduit, dans les instructions des différents pays et/ ou dans les préfaces des manuels, en objectifs qui, selon Y. Bertrand, sont en nombre de quatre :

« 1-un objectif pratique : l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère ;

2-un objectif culturel : l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts, etc., en un mot la culture du pays étranger ;

3-un objectif éducatif ou formateur : l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques (ici senso-motrices), intellectuelles et le caractère ;

4-un objectif politique : la connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et ' amitié entre les peuples » cité par Coste (1980 : 20)

Pour Coste, l'enseignement scolaire d'une langue étrangère poursuivant des objectifs pratiques et/ ou culturels « *répond aussi à des visées politiques et formatives.* ».(1980 : 21)

1-1-1-L'objectif pratique

L'objectif pratique est mis en avant par les tenants de l'approche communicative : on privilégie un enseignement de la langue comme outil de la communication. Dans beaucoup de pays « *une réorientation de l'enseignement des langues vivantes qui passe du but principalement culturel vers un but plus pratique a eu lieu.* » (H. Neumeister cité par Coste 1980 : 21). A l'école, on met l'accent avant tout sur les aspects pratiques et sociaux de l'apprentissage d'une langue ; il s'agit du développement des quatre habilités : écouter, parler, lire et écrire ; l'objectif culturel est moins accentué et vient après les aspects pratiques.

Selon Bronckart, l'objectif pratique est lié au « *principe de la socialisation langagière de l'élève.* » (1991 : 70). Cela consiste à apprendre à l'élève ce « *qu'il lui sera utile de lire, comprendre et produire dans sa vie sociale.* » (Bronckart, 1991 : 70).¹L'enseignement de la langue étrangère a donc pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des contextes ou situations d'utilisation immédiate et/ou ultérieure de cette langue.

Mettre en avant l'objectif pratique s'explique par la demande du marché du travail. Pour Bayalon et Mignot, les innovations en matières d'enseignement des langues doivent toujours leur naissance aux facteurs économiques ou politiques. (1994 : 315).

Il est à souligner que ces facteurs ont influencé et influence toujours les choix et les pratiques des langues étrangères. Dans le domaine économique, précise Branckart, une

¹Nous devons noter que ce « *principe de socialisation langagière de l'élève* » concerne également l'enseignement de la langue maternelle ou officielle à l'école.

évolution des besoins a eu lieu surtout dans le secteur tertiaire (services, gestions, tourisme, commerce, etc.) : pour être qualifiés, les travailleurs doivent disposer d'un savoir et d'un savoir-faire souvent nouveaux. Quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, des compétences relatives au maniement de la langue maternelle (et parfois d'une ou plusieurs langues étrangères) sont exigées. Ces compétences, précise Branckart, « *ne se confondent pas exactement avec celles qu'on cultivait auparavant.* » (1991 : 24)

En effet, les institutions étatiques, les grandes entreprises et sociétés exigent pour le recrutement des candidats la maîtrise d'une ou de deux langues étrangères, notamment l'anglais, devenue langue internationale, dont le futur-travailleur ou fonctionnaire aura besoin pour exercer ses activités. C'est pourquoi, les instances politique et éducative dans plusieurs pays se chargent de doter les élèves dès leur plus jeune âge de cet outil indispensable à leur réussite sociale et professionnelle.

Dans le milieu scolaire, Coste précise qu'

« à un moment où la place des langues vivantes est menacée, voire compromise, en tant que matière concourant à une formation générale, n'importe-t-il pas de jouer la carte de l'utilité et de la rentabilité et de défendre la position selon laquelle ce que les élèves apprennent à l'école sera directement réinvestissable dans l'avenir de leur vie active et servira directement la société qui, en retenant ces contenus scolaires, a consenti l'investissement initial ? » (1980 : 31)

Les possibilités de *réemploi pragmatique* en milieu extra-scolaire de ce qui a été acquis à l'école est un argument utilisé par les instances politique et éducative pour justifier le choix d'introduire les langues étrangères à l'école. Dans certains pays, l'apprentissage d'une ou deux langues étrangères est obligatoire.

1-1-2- L'objectif culturel

Le mot "culture" est, de nature, polysémique. Si nous essayons de lui donner une définition d'ordre monosémique nous pouvons considérer la culture liée à la LE comme ce dont un individu ne peut se passer pour atteindre un objectif : vivre dans une société où se parle la LE, étudier en LE, travailler, voyager, entrer en contact avec les locuteurs

de la LE, bref comprendre ce qui se dit et s'écrit ainsi que parler et écrire conformément à la culture de la LE.

Dans le milieu scolaire, si l'enseignement/apprentissage d'une LE poursuit des objectifs culturels, nous classerons ces derniers dans la catégorie "objectifs pratiques". Ainsi, nous pouvons considérer l'objectif culturel lié à la composante linguistique comme étant un objectif d'ordre pratique : il s'agit d'écouter, parler, lire et écrire en LE « *dans des situations où l'apprenant aura quelque chance de se trouver* » (Puren, 1988 : 372). Nous devons préciser qu'actuellement la culture ne se limite plus au code linguistique car pour comprendre un document authentique en LE et/ ou entrer en contact avec un "natif", il est indispensable de faire appel à d'autres codes sémiotiques.

Il est à signaler que l'apprenant de la LE refuse parfois d'adhérer à certaines pratiques du "natif" pour plusieurs raisons. Par exemple, par politesse "chinoise", un apprenant chinois ne peut pas regarder son enseignant dans les yeux, par politesse linguistique "intériorisée", un tel autre refuse de le tutoyer, etc.

Poursuivant des objectifs pratiques et /ou culturels, l'enseignement de la LE répond à des besoins en LE. De quels besoins s'agit-il ?

1-2-Détermination des besoins de communication en LE

En effet, avec l'avènement de l'approche communicative, les didacticiens déclarent que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère doit être lié au réemploi pragmatique de cette langue. Comme le souligne Puren, « *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.* » (1988 : 372). Cet argument du réemploi pragmatique des langues étrangères « *conduit à renforcer non pas la centration sur l'apprenant mais bien la planification autoritaire et sélective des systèmes d'instruction.* » (Coste, 1980 : 32). Ce qui amène l'Institution à élaborer un programme qui répondra pratiquement à ses besoins plutôt qu'aux besoins de l'apprenant en tant qu'individu. (Germain 1993 : 214). Les besoins de l'institution sont liés à des facteurs économiques et/ou politiques

Ainsi les besoins des apprenants seront identifiés en fonction des situations authentiques immédiates ou ultérieures de communication orale et/ ou écrite en réception et/ ou production où ces apprenants pourront se trouver.

L'identification de ces besoins exige, selon Denis Lehmann 1-qu'on fasse une sélection des situations de communication dans lesquelles les apprenants seront amenés à utiliser la LE ; 2-qu'on analyse « *les échanges langagiers susceptibles de se produire dans ces situations : que fait-on dans ces situations, et pour le faire que dit-on ? Que peut-on dire ou avoir à dire, que peut-on entendre ou avoir à entendre ?* » (Lehmann, 1993 :129).

1-2-1-L'approche communicative et besoins langagiers

L'approche communicative a été conçue pour répondre aux besoins des apprenants d'une LE. Son objectif consiste à les doter d'une certaine maîtrise de la LE dans des situations bien déterminées.

1-2-1-1-La compétence de communication

On attribue à Dell H. Hymes l'invention de la notion de compétence de communication. Michele Verdelhan la définit ainsi : « *Connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (1982 : 112). Pour cette chercheuse, il n'existe pas une seule compétence de communication mais une diversité de compétences de communication. Elle précise que cette notion n'existe que hors de la classe de langue, dans les échanges sociaux. Ce qui implique qu'il n'est pas facile de la faire introduire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE dans un milieu où la LE n'est pas pratiquée.

Apprendre une langue étrangère dans la perspective communicative n'a pas pour ultime objectif la maîtrise des règles grammaticales mais plutôt l'acquisition des codes sociaux spécifiques aux situations d'échanges langagiers. Dans ce sens, De Salins souligne que « [...] *les échanges langagiers, loin d'obéir uniquement à un mécanisme linguistique, s'inscrivent dans un ensemble communicatif plus vaste tenant compte tant de la situation que de statut des participants.* » (1988 : 11).

Faire introduire la notion de communication dans la classe de langue a suscité plusieurs propositions et démarches. Nous citerons l'acte de parole, la grammaire fonctionnelle-notionnelle, niveau-seuil, etc.

1-2-1-1-1-L'acte de parole

L'objectif primordial de l'enseignement/ apprentissage du FLE est de communiquer le plus rapidement possible dans cette langue dans des situations bien déterminées de la vie quotidienne. Pour atteindre cet objectif, la didactique du FLE fait appel à d'autres disciplines. Elle emprunte la notion d' « acte de langage » aux philosophes du langage.

Cette notion servait comme outil d'analyse du langage humain. On attribue son invention au philosophe du langage John Austin. Pour lui, il arrive parfois qu'on peut exprimer une même chose à l'aide de deux tournures différentes. Le choix entre les deux possibilités n'est pas fortuit. C'est la situation qui nous permet de choisir l'une ou l'autre tournure :

«[...] que si deux tournures existent dans la langue, on découvrira quelque chose dans la situation où nous sommes appelés à employer l'une ou l'autre, qui explique notre choix. Il peut arriver que le choix paraisse arbitraire : mais très souvent, nous marquons une nette préférence pour une tournure, plutôt que l'autre. Et nous nous fondons sur l'hypothèse que, si cette préférence existe, il doit y avoir quelque chose dans la situation globale environnante, qui expliquerait, si on la découvrait, pourquoi dans tel cas nous préférons l'une, et dans l'autre cas nous préférons la seconde. [...] C'est-à-dire que le langage nous éclaire sur la complexité de la vie. »(1970 : 14).

Fougerouse précise que

« de cette analyse du langage, la didactique retiendra les listes des structures existantes pour exprimer une même idée dans différents contextes. En effet, les choix du locuteur sont toujours motivés par divers paramètres comme le sens à produire, son statut dans l'interaction, la réaction de l'interlocuteur, le registre de langue, etc. » (1999 : 45).

- **John Searle**

Searle s'inspire d'Austin dans l'analyse du langage humain. Il fait de l'acte de parole l'unité minimale de l'analyse du langage :

« L'unité de communication linguistique n'est pas – comme on le suppose généralement – le symbole, le mot ou la phrase ni même une occurrence de symbole, de mot ou de phrase, mais bien la production ou l'émission du symbole, du mot, ou de la phrase au moment où se réalise l'acte de langage. [...] Plus précisément la production ou l'émission d'une occurrence de phrase dans certaines conditions, est un acte de langage, et les actes de langage [...] sont les unités minimales de base de la communication linguistique. » (1972 : 52).

Nous comprenons alors que la préoccupation des philosophes du langage n'est pas celle des linguistes qui s'intéressent à l'analyse de la forme decontextualisée pour dégager des règles. Ces dernières ne suffisent pas pour parler une langue. Nous devons donc tenir compte des règles d'emploi pour que le langage soit un instrument de communication.

- **Widdowson H. G.**

Dans son ouvrage intitulé *Teaching Language as Communication* publié en 1978 et traduit en français en 1981 sous le titre de *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Widdowson propose des concepts qui ont contribué à l'évolution de l'approche communicative. Widdowson fait la distinction entre « usage » et « emploi » d'une langue. Pour lui, les phrases hors contextes telles que « *La pluie a détruit les récoltes* », « *Le chat s'est assis sur le tapis* » et « *La licorne est un animal mythique* » donnent des exemples de l'USAGE correct de la langue, « *mais ne sont pas au niveau de l'EMPLOI* ».

Un EMPLOI dit communicatif de la langue doit prendre en compte le contexte linguistique et la situation de communication :

« Connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication (p.11). Acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et

produire des phrases grammaticalement correctes, mais également à employer des phrases de façon appropriée à des fins de communication » Widdowson (p.12)

1-2-1-1-2-Adaptation didactique des actes de langage

Dans les années soixante-dix et quatre-vingts, les didacticiens ont transféré en classe de langue des points précis relatifs aux actes de langage.

Michele Verdelhan souligne que les « *actes de parole et notions sont des unités d'analyse du comportement langagier délimitées dans l'ensemble des besoins* » (1982 : 111). Il est à préciser que les actes de langage se situent dans le cadre de l'enseignement global de la langue étrangère.

La démarche de l'enseignement de cette langue s'organise comme suit : on précise le sens à exprimer ensuite on cherche les formes qui serviront à l'exprimer : il s'agit d'une démarche onomasiologique. Par exemple, pour exprimer une demande d'une manière polie, on fournit à l'apprenant les différentes formules à utiliser. On peut lui apprendre aussi comment exprimer ses demandes d'une manière indirecte. En prenant en compte le vaste champ du comportement langagier, l'enseignant amène progressivement l'apprenant vers la compétence de communication en fonction des objectifs d'apprentissage qui servent à se limiter seulement à ce qui est utile, donc à opérer une sélection.

1-2-1-1-3-Approche fonctionnelle/ notionnelle

Cette approche fait son apparition vers la fin des années soixante-dix et dans les années quatre-vingts. Elle fait entrer en classe de langue la notion de « compétence de communication » et les « actes de parole ». Pour Beacco, « *les approches « notionnelles- fonctionnelles ou « communicatives » [...] constituent désormais le cadre de référence obligé de toute réflexion en didactique des langues.* » (1980 : 35).

Le fonctionnel et le notionnel sont deux concepts inventés par Courtilon. Cette didacticienne considère qu'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. (1980 : 89).

Dans l'approche notionnelle, les leçons sont construites autour de notions comme le temps, l'espace, la durée, etc. Par contre, dans l'approche fonctionnelle, elles sont construites autour de fonctions comme demander un renseignement, exécuter un ordre, etc. (Germain, 1995 : 114).

Pour Courtilon, l'enseignement explicite de règles de la grammaire n'est pas le principal moyen d'apprentissage grammatical. Elle ajoute à ce propos :

« Plutôt que de parler de règles, il faudrait parler de mise en place du sens et d'acquisition de mécanismes syntaxiques. Ces derniers relèvent de la mémoire et de la répétition. La mise en place du sens est un fait de compréhension qui est facilité par l'approche notionnelle. » (1985 : 34).

Courtilon précise qu'il ne sert à rien d'enseigner des structures decontextualisées. Il faut enseigner simultanément les structures de la langue et leur (s) emploi (s). Ainsi, l'enseignement des structures doit se faire de manière à faire apparaître les contextes et les situations dont lesquelles elles peuvent être employées. Nous trouvons dans *Un niveau seuil* des propositions concrètes permettant de construire cette grammaire fonctionnelle/ notionnelle.

1-2-1-1-4--Un niveau seuil

Il s'agit d'un ouvrage théorique pour l'enseignement/ apprentissage du FLE publié au milieu des années soixante-dix par le Conseil de l'Europe. Cet ouvrage contient des éléments permettant à l'apprenant étranger d'acquérir un niveau de compétence de communication lui facilitant l'échange avec des locuteurs français ou francophones. Un niveau seuil fait intégrer les notions de situation de communication, actes de paroles et fonctionnel/ notionnel dans le champ de la didactique du FLE. Il est à noter que cet outil ne peut pas être exploité directement en classe. Coste en détermine la fonction : *« Un Niveau Seuil est un outil de travail qui vient d'être mis à la disposition des responsables des programmes d'enseignement des langues, des auteurs de cours et des enseignants de français. » (1977 : 17).*

Ce qui nous intéresse dans cet ouvrage est la conception de la grammaire. Dans l'avant-propos, les auteurs du niveau seuil parlent d'une grammaire de communication plutôt que d'une grammaire linguistique. *« Cette grammaire représente une tentative pour*

donner sa juste place au principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue. » (Auteurs, 1976).

Il s'agit d'un enseignement/ apprentissage de la langue pour l'utiliser dans la communication. La mémorisation des formes ne peut à elle-seule garantir une communication efficace ou réussie en FLE.

Pour la grammaire, les auteurs précisent qu'

« il convient d'insister sur le fait que, dans un niveau seuil, la grammaire n'est pas une composante du modèle. [...] La définition de la compétence générale minimale de communication est d'abord faite non en termes linguistiques mais de façon fonctionnelle : réaliser tel acte de parole ou exprimer telle notion dans telle situation de communication. » (Auteurs, 1976 : 42).

Ce qui importe donc ce n'est pas tant l'acquisition de la langue par l'apprenant que de lui apprendre comment s'en servir.

Nous comprenons donc qu'il n'est plus question d'enseigner la langue selon les parties de discours de la grammaire traditionnelle. Celles-ci sont remplacées par des items sémantiques. Par exemple, « détermination spatiale indéfinie » regroupe ce que la grammaire traditionnelle appelle les « adjectifs indéfinis ». Dans un niveau seuil pour le français langue étrangère, on spécifie pour chaque « acte de parole » ou « fonction langagière », une liste d'énoncés possibles : pour la fonction « demander à autrui de faire quelque chose », on peut trouver, par exemple, des énoncés aussi variés que : « Pouvez-vous fermer la porte, s.v.p ? », « La porte / », « Auriez-vous la gentillesse de fermer la porte, s.v.p. ? », etc. (Germain, 1993 : 202).

La grammaire n'est pas une fin en soi et si la grammaire du FLM « a pour tâche de délivrer un savoir sur la langue, d'entraîner l'apprenant à la conceptualisation des phénomènes linguistiques de sa propre langue », dont il est supposé avoir intériorisé la grammaire, la grammaire du FLE en revanche, vise « à transmettre un savoir-faire langagier, à permettre à l'apprenant de mieux pratiquer une langue étrangère. » (Courtyllon, 1985 : 33) dont il cherche à intérioriser la grammaire.

De leur part, Les Auteurs du Niveau Seuil prescrivent de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants dans l'établissement de tout programme d'enseignement de L2. (Germain, 1993 : 202). Dans cette conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif primordial est d'amener l'apprenant à communiquer en français selon des besoins langagiers bien déterminés.

1-2-2-Evolution des besoins langagiers des apprenants

R Richterich définit cette notion ainsi : « *Par besoins langagiers on entendra ce qui manque à une personne, à un apprenant, pour faire telle ou telle chose avec telle langue, étant entendu que les termes « ce », « faire », et « chose » restent ouverts à toutes les possibilités de contenus.* » (1979 : 55)

Le repérage des besoins permettra de déterminer les objectifs à atteindre. Comme le souligne Coste: « *les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate.* » (1977 : 58)

Dans certains contextes, les besoins en LE sont exprimés par des apprenants, souvent adultes, qui apprennent la LE pour suivre une formation universitaire ou professionnelle dans des disciplines non-linguistiques ou travailler dans le pays où se pratique la LE.

Avec l'avancée de la recherche en didactique des langues étrangères, la détermination des besoins/objectifs s'affine : « *La maîtrise de la langue [étrangère] n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en [langue étrangère].*» Henaoui, (1989 : 19). Dans ce cas, la formation en langue étrangère doit répondre à des « besoins spécifiques » en cette langue qui sont souvent exprimés par un (des) public (s) voulant apprendre la LE « pour ».

Pour un public voulant apprendre le français, ce public, précise Lehmann, a besoin d'apprendre non LE français mais plutôt DU français. (1993 : 130). Selon Lehmann, « [les individus] *ne peuvent pas tout apprendre d'une langue* ». C'est pourquoi « *des choix doivent être opérés.* » (1993 : 130) pour répondre aux attentes du public.²

²Pour l'apprentissage de la grammaire, peut-on dire que ce public spécifique n'a pas besoin d'apprendre "toute" la grammaire du système étranger, mais seulement une partie de ce système ? Selon nous, « [l]es choix [qui] doivent être opérés » relèvent des types de discours et du vocabulaire et non de la grammaire.

L'évolution des besoins des publics est à l'origine des innovations méthodologiques qui ont donnée naissance à une diversité de types de "français". Ces derniers ont reçu plusieurs appellations : français instrumental ou fonctionnel, etc. Il s'agit des différentes tentatives des didacticiens des langues voulant concevoir des programmes et du matériel permettant de répondre aux attentes des publics spécifiques.

1-2-2-1-Le français instrumental/ fonctionnel

Le « français instrumental » désigne un enseignement qui

« se situe dans le domaine général de l'enseignement du français comme langue d'information. C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui sans se spécialiser en français doivent avoir accès en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel. » G. Alvarez, cité par Denis Lehmann (1980 : 119).

Cet enseignement a pour unique objectif l'accès rapide à la compréhension de textes spécifiques écrits en français dans un domaine particulier. Il n'a pas pour objectif la maîtrise d'une compétence orale de type social.

« [II] ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire de satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production. » Lehmann, (1980 : 119-120).

Le français instrumental n'a pas pour objectif « *la socialisation langagière* » de l'apprenant qui ne mettrait peut-être jamais les pieds dans un pays parlant le français. Il se caractérise par :

- «-réception plutôt que production,*
- l'écrit plutôt que l'oral,*
- information plutôt que plaisir esthétique,*
- "orientation scientifique" plutôt que "langue de spécialité,"*
- "orientation scientifique" dans un sens très large,*
- compréhension du contenu plutôt que traduction,*
- niveau post-élémentaire [dans la langue-cible] » (Alvarez cité par Lehmann, 1980 : 119-120).*

Le français instrumental est parfois appelé « français fonctionnel ». Cette expression signifiait « *offre de français adaptée à des adultes scientifiques, techniciens, juristes, médecins.* » (Bertrand et Schaffner 2008 : 40).

Le français fonctionnel « *est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux.* » En effet, les besoins langagiers des apprenants seront déterminés en fonction de ce qu'ils auront à faire en utilisant la LE.

Ce type de français appelé aussi par certains didacticiens "enseignement fonctionnel du français" a connu une évolution. Actuellement on parle de "français sur objectif spécifique", "français de spécialité" et "français sur objectifs universitaires".

1-2-2-2-Le français sur objectifs spécifiques/français de spécialité

L'appellation du « français sur objectif spécifique » ou FOS est réservée « *à des opérations de formation ponctuelles, centrées sur des compétences limitées étroitement liées à l'exercice d'un métier.* » (Mourlhon-Dallies in Bertrand et Schaffner, 2008 : 40).

Le FOS est un « français » dont le public a besoin pour agir dans des contextes professionnels et/ou universitaires. Comme le souligne Tauzin B, il s'agit d'« *apprendre du français « pour ». C'est du français pour travailler-pour les uns- et [pour] suivre des études-pour les autres.* »(2003 : 82).

Drouère M. et Porcher L. affirment que « *d'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques* » (2003 :8).

Le terme du « français sur objectif spécifique » ou FOS est souvent concurrencé par celui de « français de spécialité » ou FS. Cependant, Mourlhon-Dallies établit une distinction entre ces deux types de français portant sur leur champ d'intervention :

« Par rapport au « français sur objectif spécifique » que l'on réserve à des opérations de formation ponctuelles, centrées sur des compétences limitées étroitement liées à l'exercice d'un métier, le français de spécialité balaye les domaines de spécialité dans leur globalité, embrassant bon nombre de situations

Chapitre 01 : Les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du français dans le contexte scolaire algérien

académiques et professionnelles. »(Mourlhon-Dallies in Bertrand et Schaffner2008 : 40).

La langue de spécialité est définie par Lerat« *comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées.* » (Lerat, 1995 : 21).

Mangiante (2007 : 52) établit un tableau comparatif entre FS et FOS reproduit par Mourlhon-Dallies (2008 : 56)

Français de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine ...)	Centration sur certaines situations cibles
Contenus nouveaux a priori non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux a priori maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du métier étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer

- **Les caractéristiques de la langue de spécialité**

Comme l'affirme Lerat, la langue de spécialité, « *[c]'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances.* » (1995 : 21).

En effet, la grammaire de la langue de spécialité ne se distingue en rien de celle de la langue générale, comme le souligne G. Gross et F. Guenther : « *les catégories que l'on relève dans les langues de spécialité sont les mêmes que celle de la langue générale ; on n'y observe aucune qui lui soit particulière.* »(G. Gross et F. Guenther cités par Olmo Cazevaille , 2007 : 175).

Olmo Cazevaille précise que « Pour leur part, S.Eurin et M Henao (1992 :104-108) ont mis en évidence certaines caractéristiques récurrentes des discours spécialisés qui servent de base aux enseignants de publics spécialisés. Rappelons-les ; pour le discours expositif lui-même, on retrouve de façon générale :

« L'effacement des énonciateurs, l'absence de modalités appréciatives, la présence de certaines modalités logiques (il est possible, probable, etc.), l'utilisation du présent de valeur atemporelle ou déontique, les tournures hypothético-déductives, les articulateurs logiques, les marqueurs de cause, les marqueurs temporels et spacieux »(OlmoCazevieille).

En ce qui concerne les différentes parties des discours expositifs, elles citent : *la désignation ou dénomination, la définition, le raisonnement logique ou la démonstration, l'énoncé des résultats, la description ou la caractérisation, la transformation et le processus.* »

L'évolution des besoins du public spécialisé universitaire est l'origine de ce que les didacticiens du français appellent « français sur objectifs universitaires ».³

1-2-2-3-Le français sur objectifs universitaires

Pour le public du « français sur objectifs universitaires » ou FOU l'apprentissage de la langue étrangère a pour objectif de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, préparer des mémoires ou des thèses, etc. (Challe, 2002).

Nous devons noter que les besoins en formation, comme l'énonce Richer Jean-Jacques

« ne se cantonnent pas aux besoins langagiers ainsi qu' aux savoir-faire professionnels. Ils s'étendent :

- aux besoins d'apprentissages, c'est-à-dire a toute cette dimension langagière (être capable de demander des précisions, de demander a reformuler, etc) indispensable dans le cadre d'une formation pour qu'il ait acquisition effective et progressivement autonome d'une compétence a communiquer langagièrement [...].

-aux besoins culturels »(2008 : 25).

Pour suivre une formation FOS/FS/FOU, le public adulte spécialisé dans un domaine particulier devrait-il toujours avoir atteint un niveau post-élémentaire dans la LE ? Quelle (s) formation (s) (FG/FOS/FS/FOU) pourrai(en)t-elle (s) être dispensée (s) à un

³Si les didacticiens parlent de "l'évolution" des besoins du public spécialisé, nous, au contraire, nous parlons plutôt de la "découverte" des besoins de ce public.

public apprenant la LE à l'école, public ayant besoin de cette langue pour suivre des études universitaires ou professionnelles ?

1-3-Objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école en Algérie

Nous nous intéressons particulièrement au français, vu que notre travail de recherche porte sur la réforme touchant son enseignement. Avant d'aborder les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du français à l'école en Algérie, il nous paraît indispensable de traiter la pratique et le statut de cette langue en ce pays parce que ces derniers détermineront d'une manière décisive l'usage du français et les besoins de communication en cette langue dans le contexte algérien. Cet usage et ces besoins influent sur les objectifs de l'enseignement du français et sur l'enseignement de la grammaire de cette langue.

1-3-1-Pratique et statut du français en Algérie

La pratique de la langue française en Algérie date de plus de 190 ans. Cette langue étrangère a été imposée aux Algériens parce que la France coloniale voulait franciser l'Algérie. Le français, « butin de guerre », n'avait jamais été reconnue comme langue officielle des Algériens cependant elle jouissait et jouit encore d'un "statut privilégié". Comme le souligne Dourari, « *cette langue peut prétendre à une co-officialité* ». (2003 : 8).

1-3-1-1-Introduction et diffusion du français en Algérie : 1830-1962

Le français fut introduit en Algérie en 1830 lors de l'occupation française. Selon (Queffelec et al. 2002 :36), « *sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et des divers politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830 en substitution à la langue et culture arabe.* »

En effet, la France a pratiqué « *une guerre intensive à la culture et à la langue arabes, en traquant et en détruisant toutes les poches de résistance populaire et en interdisant toute tentative d'opposition à l'idéologie coloniale. L'administration française,*

soucieuse de son avenir et de sa pérennité dans ce riche pays nouvellement conquis, appliqua la politique de la terre brûlée. » (Queffelec et al. 2002 :19)

Devenant langue officielle du pays conquis, le français gagnait toutes les sphères sociales, administratives et autres. En 1881, le français est introduit dans les écoles. Cette introduction constitue selon (Morsly, 2004 : 172) « *le point de départ de la francisation de l'Algérie* ». Le terme « francisation », précise Morsly, est utilisé dans le sens du « *choix de la langue française et [des]efforts mis en œuvre pour encourager les pratiques en langue française* ». A l'école, l'arabe devenait alors une langue étrangère. Le français jouissant de statut de langue officielle permettait la promotion sociale notamment aux Européens. (Morsly, 2004: 172.)⁴

De 1881 à 1882, des lois scolaires françaises ont été promulguées dans le but d'assimiler les Algériens par le biais de l'école. Pour obliger les Algériens d'envoyer leurs enfants à l'école française, l'armée coloniale a éliminé presque tous les établissements scolaires algériens tels que les écoles coraniques et les medersas.

Ces tentatives de scolarisation ou d'assimilation des Algériens n'ont pas eu grand succès car en continuant à fréquenter les écoles coraniques qui restaient, la majorité des Algériens ont fini par boycotter les écoles françaises.

1-3-1-2-La pratique et l'enseignement du français après l'indépendance

La pratique et l'enseignement du français ont perduré après l'indépendance. Dans les écoles publiques, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire. Elle est la langue d'enseignement notamment des matières scientifiques aux écoles privées et à l'université.

Officiellement, cette langue est une langue de travail dans plusieurs administrations et entreprises publiques et privées et la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques à l'Université. Le français est une langue utilisée par une partie importante

⁴Nous pouvons affirmer que jusqu' à l'écriture de ces lignes, la maîtrise de cette langue étrangère permet aux Algériens de pouvoir réussir dans des filières à l'université que nous pouvons qualifier de « promotion sociale »: médecine, architecture, ... etc., et d'occuper des postes importants dans les administrations étatiques, entreprises, banques, ...etc.

de l'élite ayant eu une formation scolaire, universitaire et / ou professionnelle en français.

Dans le domaine de l'édition, selon (Moatassime, 1992 : 35) 95% des livres diffusés par la SNED (Société Nationale d'Édition et de Diffusion) sont importés, dont 60% de titres français. Dans le domaine médiatique, et « *après les événements d'octobre 1988, il y a eu la création de 100 titres de journaux dont 75% sont d'expression française. Et en 1992, les titres édités en français constituent 75% de l'ensemble des titres édités dans le pays* » (Goumada, 1999 : 56).

La diffusion de la langue française a été et est également assurée par la radio, la chaîne nationale qui diffusait et diffuse encore des films, feuilletons, émissions, etc... en français⁵ par les satellites permettant à la majorité des Algériens de capter les chaînes françaises et les chaînes algériennes privées diffusant en français ou qui diffuse des films et feuilletons en français⁶ Nous devons noter que, même si actuellement cette diffusion est concurrencée par les moyens technologiques modernes qui permettent de télécharger des émissions, des matchs, des films, etc. en version française, elle reste toujours un moyen qui permet aux Algériens d'apprendre le français oral⁷.

La présence de la langue française dans l'environnement social quotidien de l'Algérien se manifeste aussi à travers les enseignes, les publicités, les messages envoyés aux abonnés du téléphone portable, etc⁸.

Ces différentes pratiques du français dans le contexte algérien nous amène à s'interroger sur le (s) statut (s) que les textes officiels lui attribue et sur celui/ceux que nous pourrions lui attribuer.

⁵Les Algériens peuvent intervenir dans des émissions en direct en utilisant le français. Ces interventions ne sont pas toujours traduites dans la langue officielle de tous les Algériens.

⁶Ces chaînes diffusent également une version en français des infos, des émissions culturelles en français animées par des Algériens, et des émissions "pour tuer le temps" où l'on parle une langue hybride: un mélange constitué de l'arabe dialectal, du tamazight et de la langue étrangère, le français qui est la langue dominante dans ce mélange.

⁷Cette acquisition non guidée ne permet pas aux Algériens de distinguer l'oral formel de l'oral informel ou l'oral de l'écrit.

⁸La quasi-totalité des SMS envoyés aux abonnés du téléphone portable sont écrits en français. Rares sont les SMS qui sont (re)envoyés en arabe

1-3-1-3-Statut (s) de la langue française

En Algérie, le français a officiellement le statut de « première langue étrangère ». En effet, cette langue est :

-la « première langue étrangère » à apprendre obligatoirement à l'école. Elle constitue, avec la langue arabe soutenue et les mathématiques, les seules matières concernées par l'examen final de la 5^e année primaire.⁹ On lui attribue le coefficient 3 au BM et au bac pour les deux filières Lettres et philosophie et Langues étrangères. Par contre, on attribue le coefficient 2 à l'anglais « deuxième langue étrangère » au BM et 3 au bac pour les deux filières Lettres et philosophie et Langues étrangères.

-la langue d'enseignement dans la quasi-totalité des branches techniques et scientifiques à l'université et aux centres de formation.

-une langue de travail dans plusieurs secteurs étatiques économiques et autres.

-une langue qui sert à la rédaction des textes officiels qui ne reconnaissent l'officialité qu'à l'arabe soutenue. Nous en citons, par exemple, le journal officiel. Dans les pièces d'Etat civil et les autres documents officiels¹⁰ les mentions sont rédigées en arabe et en français¹¹ Font exception, la monnaie nationale, les timbres fiscaux et les timbres postes « *en tant que symboles de souveraineté* ». (Queffelec et al. 2002 :72)

Il est à conclure que si les textes officiels algériens ne voient en français qu'une langue étrangère, en revanche, la réalité éducative et professionnelle en dit autrement. Dans ce cas, quel (s) statut(s) pourrions-nous attribuer à cette langue et de quel (s) "français" s'agit-il en Algérie?

⁹ Une enseignante m'a avoué que si on décide d'annuler l'examen final de la 5^e année, les élèves ne s'intéresseraient plus à apprendre le français qui, pour elle et pour bon nombre d'Algériens, constitue la langue de la réussite sociale parce que la langue de l'université

¹⁰ Passeport, carte d'identité, pièces d'état civils, documents judiciaires, permis de conduire, carte grise, contrat d'assurance, chèques postaux et bancaires, mandats, (Queffelec et al. 2002 :72)

¹¹ Dans les nouveaux passeports biométriques, les mentions sont rédigées en arabe, en français et en anglais. Cependant, dans les nouvelles cartes d'identité biométriques toutes les mentions sont en arabe et ne sont traduites en français que celles portant sur le nom, le prénom et la mention *République algérienne démocratique et populaire*

1-3-1-3-1-Le français, langue étrangère ?

Pour Cuq, « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle se représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignorée, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage. » (1991). De sa part, Jean-Charles RAFONI considère une langue comme étrangère si :

-N'étant pas la première dans l'ordre des appropriations, elle n'est généralement pas la langue de première socialisation. Comme elle ne couvre pas forcément le champ des situations de communication courante, elle n'est ni vitale ni même nécessaire à la construction d'un espace intersubjectif.

-Elle est constituée le plus souvent comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage à travers un guidage scolaire ou institutionnel.

-Sauf devenir 'langue seconde', elle est rarement une langue de référence pour l'apprenant.

En Algérie, le français n'est pas la langue de communication quotidienne entre Algériens. Cette "première langue étrangère" est apprise à l'école et aux centres d'enseignement des langues. Comme le constatent souvent les parents notamment ceux qui ont suivi une formation bilingue à l'école, le "français de l'école" introduit par la réforme n'est pas "celui des centres d'enseignement des langues". Ces derniers dispensent un enseignement communicatif du français en utilisant les méthodes de FLE. Selon eux, le "français de l'école" ne dispense pas un enseignement interactif de cette langue étrangère. Ce type d'enseignement ne permettra pas à leurs enfants de "parler" en français.

Toutefois, certains parents avouent que le "français des centres des langues" ne permet pas à leurs enfants d'avoir de bonnes notes en "français de l'école". Pour eux, ce "français" est très différents de celui qu'ils avaient appris à l'école. Une parente bilingue avoue même qu'elle ne peut pas aider son enfant, élève en 2^{ème} AM, à faire ses devoirs: "Je ne comprends rien. C'est quoi ce "français"? " nous a-t-elle demandé.

Ainsi que nous l'avons démontré dans notre article, intitulé "La réhabilitation de l'oral dans les manuels du français du moyen en Algérie", l'enseignement du français à l'école

algérienne n'a pas pour objectif d'entrer en contact avec les locuteurs natifs. En effet, l'enseignement du français oral se focalise sur les discours monologiques formels.

Dans ce cas, pourrions-nous attribuer au français le statut de "langue étrangère"?

1-3-1-3-2-Le français, langue seconde ou L2 ?

Trois types de définitions prévalent aujourd'hui pour rendre compte de ce concept. La première définition est issue de la sociolinguistique anglo-saxonne : la langue seconde ou L2 est une langue acquise chronologiquement après la langue première. Pour la deuxième définition, la langue seconde est une langue étrangère pratiquée dans le pays où on l'apprend. Dans ce cas, la langue seconde sert de moyen de communication. La troisième définition, la langue seconde est une langue apprise à l'école et une langue d'enseignement.

C'est ce que déclare Vigner : « *Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves* ». (1992)

Dans le cas du français langue seconde, Vigner distingue :

-des pays dits francophones où les pratiques du français sont limitées à des milieux ou à des usages précis (Maghreb, Afrique noire, océan Indien) ;

- des milieux totalement exolingues où les pratiques du français sont essentiellement scolaires (classes bilingues, établissements français à l'étranger) ;

- des contextes où le français est partout utilisé et qui assure à l'élève une expérience non-scolaire intense de la langue (Classes d'initiation, élèves des DOM-TOM) . (Vigner, 1991)¹²

Cette définition de Vigner retient notre attention : si nous examinons de près l'usage du français en Algérie, nous pouvons dire que cette langue n'est pas la langue de

¹²Même si l'Algérie est un pays du Maghreb, elle ne fait pas pour autant partie des pays francophones

socialisation des Algériens. Le français, une langue utilisée dans des contextes formels précis, ne pourrait être considérée comme une langue seconde.

1-3-1-3-3-Le français, langue de "scolarisation"/ d'enseignement et de travail ?

Si le français n'est pas une langue de scolarisation, elle intervient aujourd'hui dès la troisième année primaire en tant que matière scolaire obligatoire. Le français intervient en tant que « première langue étrangère » par rapport à l'anglais¹³ considéré comme « seconde langue étrangère » dont l'enseignement n'est dispensé qu'à partir de la première année moyenne.

Ces deux langues étrangères sont des matières concernées par les épreuves de BEM (brevet d'enseignement moyen) et de baccalauréat. Le français est l'une de trois matières concernées par l'épreuve de Cinquième. Elle devient ainsi une matière à apprendre en dehors de l'école : les parents inscrivent leurs enfants dans les Centres des langues pour qu'ils apprennent cette langue de réussite scolaire, académique et professionnelle.

En effet, le français est une langue "clé" de l'enseignement supérieur et de l'enseignement professionnel. C'est la langue d'enseignement, de documentation et de recherche dans les filières des sciences médicales, scientifiques et techniques, etc. Elle est également la langue d'enseignement et de documentation dans les centres de formation professionnels. Par conséquent, apprendre le français est une "fatalité" pour les Algériens.

Pour Dourari, le français, langue étrangère en Algérie, « *peut prétendre à une co-officialité* ». (2003 : 8) Cette « co-officialité » se manifeste, comme tout Algérien le sait, à travers la présence de la langue française dans les institutions de l'Etat (journal officiel, école, université, centres de formation professionnelle, ...) et dans l'environnement social (presse écrite, radios algériens, chaînes télévisées françaises captées par satellites, chaînes algériennes diffusant en français et/ou en arabe, publicités, affiches, enseignes, noms des rues, etc.).

¹³Alors que nous la désignons par « langue internationale », l'anglais reçoit souvent l'appellation « lingua franca » dans le milieu académique français : « *Cette différence tient selon nous au fait que l'étude de l'anglais de spécialité, pensés dans toutes ses caractéristiques linguistiques, est réactivée par la particularité de l'anglais « lingua franca ».* » (Mourlhon-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnels*, 2008.)

La présence du français dans plusieurs branches à l'université et aux centres de formation professionnelle et dans différents secteurs, nous permet de lui conférer le statut de langue d'enseignement, de documentation et de travail. Il s'agit du français langue de spécialité et langue professionnelle.

Il est à noter que les étudiants algériens, ex-élèves, qui s'inscrivent aux centres de formation professionnelle ou à l'université dans les branches techniques et scientifiques ne bénéficient jamais d'une formation FS/FOS/FOU. Si ce type de formation est dispensé à un public ayant le français comme langue étrangère, un public ayant un niveau post-élémentaire en français, dans ce cas, quel(s) français l'école algérienne se charge de dispenser aux élèves, futurs étudiants?

1-3-1-4-Les facteurs déterminant le choix du français

Nous avons déjà avancé que les facteurs qui influencent le choix des langues étrangères sont notamment d'ordre économique et/ou politique.

Au niveau institutionnel, quels sont les facteurs qui déterminent le choix du français en Algérie? S'agit-il des facteurs économiques et/ ou politiques ? Les facteurs d'ordre culturel sont souvent subordonnés à un facteur d'ordre politique et/ ou économique.

Selon AIT DAHMANE « *Les facteurs qui sous-tendent ce choix [de la langue française] sont : l'Internet, les impératifs de la recherche (échanges internationaux, projets coopératifs, ...), la nécessité de s'ouvrir aux nouvelles technologies, le rapprochement avec l'Union européenne, la pénurie de la documentation scientifique en langue arabe* ». (2007 : 178).

Ces facteurs peuvent être classés sous deux catégories : facteurs scientifiques d'ordre économique : l'Internet, les impératifs de la recherche, la nécessité de s'ouvrir aux nouvelles technologies et la documentation scientifique et facteurs d'ordre politique : les projets coopératifs et le rapprochement avec l'Union européenne.

Un autre facteur que nous pouvons ajouter est le « statut privilégié » dont jouit la langue française dans le contexte algérien. Ainsi que le constate Sabba, « *sans être officielle, [la langue française] véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste*

une langue privilégié de transmission du savoir, [...] sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université. » (El Watan du 1er septembre 1999 : 7)

En effet, cette langue étrangère est omniprésente en Algérie dans les contextes formels : dans l'enseignement à l'université et aux centres de formation professionnelle, au travail, dans la société (chaines télévisées françaises ou algériennes diffusant en français, presses écrites, documents ou textes a usage social tels les notices, les manuels d'utilisation, les publicités, les enseignes, les SMS envoyés par les agences de téléphones mobiles, etc.)

Cette présence de la langue française dans l'environnement social, économique, académique et professionnel fait d'elle, désormais, un outil de promotion sociale et professionnelle : un (e) Algérien (ne) qui ne dispose pas de cet outil linguistique ne peut suivre une formation professionnelle ou académique lui permettant la promotion sociale et professionnelle.

1-3-2-Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français selon les textes officiels

En consultant les différents textes officiels portant sur l'enseignement des langues étrangères en Algérie, nous n'avons pas trouvé de texte portant uniquement sur l'enseignement du français. Parmi ces textes, nous n'en citons que ceux qui nous permettent de discerner l'évolution portant sur les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école.

Dans le contexte algérien, on ne peut parler de réaménagement linguistique d'ordre politique portant sur les statuts attribués aux langues étrangères. Depuis 1976, aucune décision touchant leurs statuts n'a été prise. Cependant, il y a eu des réaménagements d'ordre institutionnel politique portant sur leur usage et les objectifs de leur enseignement à l'école.

Dans ce qui suit, nous ne citons que les textes qui évoquent les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école algérienne.

1-3-2-1-Les directives de 1972

Les directives de 1972 assignent à l'enseignement des langues étrangères des « *objectifs essentiellement linguistiques* » (Queffelec et al. 2002 : 68-69). L'objectif primordial de cet enseignement est « *de faire acquérir, en dehors de toute considération culturelle, la maîtrise d'un instrument utilitaire, dont la principale fonction, est de rendre compte des phénomènes techniques et / ou scientifiques* » In (Queffelec et al. 2002 : 68-69).

Cet instrumentalisation est au service du développement du pays car elle permet à la fois de « *garantir son authenticité culturelle* » et d'assurer « *la communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde.* » In (Queffelec et al. 2002 : 68-69).

Nous pouvons y lire un objectif pratique-pragmatique ou « instrumental ». Enseigner la culture française à l'école ne constitue pas un objectif de l'enseignement du français en Algérie. Cela ne sera pas décisif.

1-3-2-2-L'ordonnance n 76/35 du 16 avril 1976

Nous devons signaler que les finalités de l'enseignement du français en Algérie sont jusqu' à l'écriture de ces lignes régies par l'ordonnance n 76/35 du 16 avril 1976, titre 3 Article 25 qui stipule que

« l'école fondamentale, qui couvre actuellement les deux cycles primaire et moyen, est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »

Nous pouvons y lire des objectifs d'ordre pratique -limité à la réception de l'écrit- c'est-à-dire à l'accès au savoir (documentation simple), culturel, l'ouverture sur d'autres civilisations (connaître les civilisations étrangères) et politique (compréhension mutuelle entre les peuples). Selon Bertrand, « *La connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est*

censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples » (Y. Bertrand cité par D Coste, 1980 : 20).

Notons que jusqu'à cette date (1976) le français est toujours la langue d'enseignement dans les écoles dites bilingues et dans les universités algériennes. Elle est, donc, une langue véhiculaire ou instrumentale. Son enseignement à l'école permettra de préparer les futurs usagers à comprendre des documents écrits en français et à poursuivre des études supérieures.

L'enseignement de cette langue constitue aussi un moyen pour connaître la civilisation française/ francophone vu que le français est la langue (co)-officielle des pays francophones : la France, les pays africains, voisins ou autres. Cette connaissance a pour objectif de faciliter la communication avec les francophones : les responsables politiques algériens utilisent souvent le français dans leurs interventions dans ces pays et même en Algérie. Le français pourrait être donc un instrument "par excellence" qui permettrait « *de développer la compréhension mutuelle* » entre l'Algérie et ces peuples ; ce qui faciliterait de gérer les relations politiques et économiques ou autres avec les pays francophones.

Ce qui nous permet de dire que l'objectif culturel est subordonné aux objectifs politique et économique.

1-3-2-3-Congrès du F.L.N. : Résolution sur l'Education et la Formation

Cependant nous devons préciser qu'une redéfinition des finalités de l'apprentissage des langues étrangères ainsi que leur utilisation à l'université a été formulée par le Congrès du F.L.N. qui était le Parti unique au pouvoir : Résolution sur l'Education et la Formation qui décide d « *élaborer une politique générale des langues étrangères, aussi bien sur le plan de l'apprentissage que celui de leur utilisation dans l'enseignement supérieur où elles doivent trouver leur prolongement en tant que langues d'enseignement, de documentation et de recherche à côté de la langue nationale* », (El-Moudjahid du 04.02.1979, In Tayeb Bouguerra, 1984: 84).

Pourrions-nous lire dans cette résolution un *réaménagement linguistique* ou s'agit-il seulement d'une *réhabilitation du statut de la langue française* en Algérie, vu qu'elle est

la seule langue d'enseignement notamment des filières scientifiques et techniques au supérieur?¹⁴

1-3-2-4-Le discours du Président Bouteflika

Le discours tenu par Le Président Bouteflika portant sur le rôle assigné aux langues étrangères en Algérie constitue le point de départ pour la réforme touchant l'enseignement de ces deux langues dans le système scolaire :

« [...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières de secondaire, de formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. » Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la république : www.el-mouradia.dz

Ce discours constitue une décision d'ordre politique portant sur le choix des langues étrangères à enseigner à l'école. Il vise notamment à réhabiliter l'intégration de ces langues dans les différents paliers du système éducatif étant donné que leur enseignement est déjà dispensé à l'école. Ces « deux langues de grande diffusion » qui sont déjà introduites dans le système éducatif sont le français, la « première langue

¹⁴Depuis deux décennies, l'anglais fait son introduction à l'université. Son usage est limité car cette langue ne constitue qu'une langue d'accès au savoir. Toutefois, cette langue de communication internationale commence à s'imposer, récemment, en Algérie comme une langue du savoir. En effet, certaines matières des filières techniques sont dispensées en anglais. Des chercheurs ayant suivi une formation universitaire en français choisissent de publier en anglais.

étrangère » enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire, et l'anglais, la « deuxième langue étrangère » enseignée à partir de la 1^{re} année moyenne¹⁵.

Nous pouvons comprendre que la réforme touchant l'enseignement des langues étrangères se justifie par le statut dont elles jouissent aux deux niveaux international et national. Leur enseignement assurera l'ouverture culturelle et scientifique sur le monde utilisant ces langues, et donc servira le développement scientifique et économique de l'Algérie. L'anglais est une langue de documentation scientifique et devient pour certaines branches à l'université algérienne une langue de recherche. Le français est une langue d'enseignement au supérieur (enseignement, documentation et recherche), de travail et de promotion professionnelle.

Nous tenons à signaler qu'en Algérie le français est considéré en tant que « langue internationale » dans la mesure où elle est une langue de communication orale et écrite dans les relations et les échanges notamment d'ordres politiques et économiques avec les pays francophones. Donc, les réformes des systèmes éducatifs sont élaborées pour répondre aux besoins économiques et politiques du pays.

La maîtrise du français et de l'anglais par les élèves algériens répond à un objectif d'ordre politique. Pour l'instance politique, cette maîtrise « est devenue incontournable » parce qu'aucun élève algérien ne peut s'en passer. Cette maîtrise permet de « doter [les élèves algériens] *des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.* ». Ainsi, elle devient, pour l'apprenant algérien, un « *impératif socioprofessionnel* ». Nous pouvons dire que la langue étrangère de grande diffusion, en occurrence le français, est un outil indispensable à la réussite académique et professionnelle des élèves, future élite algérienne.

La réforme en matière de l'enseignement des langues étrangères est élaborée pour permettre à tous les élèves algériens de les maîtriser. Cette réforme a ainsi pour but « *d'une part, [de] permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures, et d'autre part, [d]assurer les articulations nécessaires*

¹⁵Les appellations de « première langue étrangère » et « deuxième langue étrangère » figurent sur la convocation destinée aux candidats de Bac.

entre les différents paliers et filières de secondaire, de formation professionnelle et du supérieur.»

Nous pouvons conclure que l'objectif de la réforme touchant le français et l'anglais est d'ordre pratique : ces langues ne sont pas apprises pour elles-mêmes car elles ne bénéficient en aucun cas d'une valeur symbolique. Cette dernière est attribuée à l'arabe soutenu, langue officielle du pays. Cette langue qui jouit des deux valeurs pratique et symbolique constitue l'un des éléments de l'identité nationale et de l'identité arabe. L'arabe est la langue du *Coran* et de l'héritage culturel et littéraire de la nation arabe. Cette langue constitue la clé des échanges les plus importants entre Algériens et entre les communautés arabes. Par contre, les dialectes arabes ne jouissent pas de ce statut.¹⁶

Les langues étrangères en Algérie sont des instruments ou moyens pour atteindre un autre objectif : accéder à des connaissances universelles et (pour)suivre des études académiques et professionnelles.

Un autre objectif qui est pris en considération dans la formation avec ces deux langues étrangères à l'école est l'ouverture sur d'autres cultures. Cet objectif se justifie par l'importance qu'on attribue à la connaissance de la culture de l'autre dans les relations politiques et économiques. Nous pouvons dire que cet objectif est également d'ordre instrumental : la LE est un moyen pour s'ouvrir sur la culture de l'Autre.

Nous pouvons tirer de ce qui précède que ces réaménagements d'ordre institutionnel politique ne changent en rien le statut de ces langues : elles sont, jusqu'à l'écriture de ces lignes, décrétoes langues « étrangères ». Ce qui ne veut pas dire que ces réaménagements n'ont pas eu de retombées sur leur enseignement à l'école. Le discours de Bouteflika était un feu vert pour que la Commission nationale de la réforme du système éducatif dise son mot.

¹⁶Les membres de l'élite algérienne apprennent à leurs enfants à user des expressions appartenant à l'arabe soutenu dans leur communication quotidienne : « min fadlik » (s'il te plaît) et « chokran » (merci), etc. Un commerçant algérien utilisant l'arabe soutenu dans la communication avec des commerçants d'autres pays arabes avoue que cet usage lui facilite les échanges économiques

1-3-3- Le français à la lumière de la Reforme du système éducatif en Algérie

La reforme du système éducatif a été élaborée par une Commission nationale qui a remis un rapport au président Bouteflika en mars 2001. Selon Grandguillaume, ce rapport n'a jamais été rendu public car les membres de la Commission ont eu leur mot pour « *la réintroduction du bilinguisme dans l'enseignement à tous les niveaux, une modernisation de la pédagogie et une substitution d'une formation civique à une endoctrine islamiste* ». (Grandguillaume, 2004 : 35).

La reforme touchant les langues étrangères s'est inscrite directement dans les orientations du Président de la République. L'école algérienne (les programmes et les manuels) se charge de dispenser un enseignement qui permettra d'atteindre ces objectifs : réussite dans la vie et développement du pays. Pour ce faire, un enseignement précoce des langues étrangères est imposé. A partir de la rentrée scolaire de 2003-2004, le français est enseigné en deuxième année primaire et l'anglais à partir de la première année moyenne. L'enseignement du français a été reculé d'une année à la rentrée scolaire de 2004-2005.

La Commission nationale de reforme du système éducatif (CNRSE) installée en mai 2000 « *était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile. [...] Sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation de structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc.* ». (Ferhani:11).

Les conclusions et recommandations de la CNRSE « *ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les Groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.* » (Ferhani :11).

Aucun document n'a été rendu public par cette Commission. Nous ne pouvons, donc, parler de la réforme touchant le français qu'à travers les programmes, les documents d'accompagnement des programmes et les manuels scolaires.

1-3-4-Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle moyen

Pour Castellotti V. et Di Carlo M.

« les objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères sont définis au niveau national en tentant de répondre aux exigences de trois facteurs : les nécessités propres à l'institution, celles liées aux caractéristiques de la discipline et l'ensemble des besoins exprimés par la société dans laquelle s'insère l'école. » (1995 : 68).

C'est à travers les *Programmes, Documents d'accompagnement des programmes et Préfaces* des manuels scolaires du français du moyen que nous pouvons cerner les objectifs assignés à l'enseignement/ apprentissage du français dans le cycle moyen.

1-3-4-1-Programmes et documents d'accompagnement du moyen

Comme le souligne Anita Carlotti, Les *Programmes* sont des instructions institutionnelles prises en compte par les concepteurs des manuels. Les *Accompagnements* constituent des compléments destinés aux enseignants. (2011 : 18)

Les nouveaux programmes et Les documents d'accompagnement procèdent à une redéfinition ou réorientation des objectifs de l'enseignement du français. Ainsi, le nouveau programme de la 1 AM a pour finalité de «*préparer l'élève, par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans cette langue*». Cela montre que les concepteurs soutiennent l'idée selon laquelle «*l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde* » Bange (1992 : 54).

Nous pouvons donc dire que, dans les manuels du moyen, les innovations ou indications méthodologiques s'appuient sur la devise communicative : «*Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue.* » et «*C'est en communiquant qu'on*

apprend à communiquer. ». (Willkins) insistent les auteurs du Document d'accompagnement. (1AM : 30)

Cela montre l'importance accordée à l'**aspect pratique de la langue**. En effet, le français sera utilisé « *à des fins de communication et de documentation* ». (Programme de français 2AM, 2003 : 27). En effet, l'enseignement de la langue étrangère vise à préparer les apprenants à « *s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées.* » (Document d'accompagnement du programme de français de la 4 AM, 2005 : 30)

Les situations de communication auxquelles on prépare l'apprenant sont qualifiées de « *plus complexes* » et de « *plus diversifiées* » (Le document d'accompagnement du programme de français). Aucune explication de deux adjectifs « complexes » et « diversifiées » n'est fournie ni dans les manuels ni dans les documents d'accompagnement. Cependant, Le document d'accompagnement du programme de français de la 4 AM, nous a permis de déterminer ces situations. Ils s'agit de « *contextes d'utilisation hors de la classe* » et de « *l'ouverture aux autres disciplines* » (2005 : 29).

1-3-4-1-1-Contextes d'utilisation hors de la classe

Si l'enseignement du français vise à préparer l'élève aux contextes d'utilisation de la LE hors de la classe, il doit, selon Besse et Porquier, répondre aux préoccupations liées à ce que les apprenants auront à faire en dehors de la classe de langue étrangère. (1984 : 90). L'enseignement du français à la lumière de la nouvelle réforme constitue donc un moyen qui permettra d'assurer **ultérieurement** le lien entre l'école et la société. C'est ainsi que cet enseignement permettra (ait) aux élèves, futurs usagers, de réinvestir dans leur vie active **future** ce qu'ils apprennent à l'école.

Il s'agit d'une perspective dite « fonctionnelle ». L'enseignement de la langue étrangère se fait à partir d'une analyse des besoins langagiers. (Besse et Porquier, 1984 : 90). Nous pouvons dire que les besoins langagiers des apprenants algériens sont déterminés par l'Institution vu que le français, en Algérie, est une langue de travail et d'enseignement au supérieur et dans les centres de formation professionnelle. C'est ainsi

que la maîtrise de la langue française assurera (ait) l'intégration 'sociale' et professionnelle des apprenants futurs-usagers.

Selon nous, si le contexte hors de la classe est pris en considération pour l'élaboration des programmes, l'enseignement/ apprentissage de la langue française au moyen a pour rôle de préparer l'apprenant à se familiariser avec des documents et des discours (textes oraux et écrits) qu'il confrontera dans la société. En effet, les manuels introduisent des documents et des pratiques langagières d'ordre social et/ou professionnel: les articles de journaux, publicités (catalogues de vente, affiches, dépliants touristiques, etc.), itinéraires, horaires de vol, recettes de cuisine, notice de montage vulgarisée, manuel de fabrication vulgarisé, lettre d'excuse, carte postale, etc. les pratiques langagières: décrire une personne, un objet ; expliquer un fait, un processus ; vanter un produit ; jouer le rôle d'un guide touristique, etc.

L'introduction des documents et textes 'authentiques' sociaux a-t-elle pour objectif l'intégration sociale de l'apprenant algérien dans un milieu arabo-tamazight ou plutôt l'intégration professionnelle de ce futur-usager du français ?

Si dans nos manuels, on introduit les différents types de texte (narratif, explicatif, prescriptif, argumentatif), nous nous demandons quels sont les éléments grammaticaux/notions grammaticales qui peuvent figurer dans chaque type. Y'a-t-il des catégories qui n'apparaissent que dans certains type/genres ?

1-3-4-1-2-L'ouverture aux autres disciplines

L'ouverture aux autres disciplines est «une idée pédagogique actuelle de décroquer les savoirs scolaires afin de développer et approfondir les apprentissages» Olmo Cazevaille (2007 : 174).

En effet, en France, l'un des objectifs de la matière français est « [...] l'intériorisation d'usages discursifs pertinents, intimement liés aux savoirs disciplinaires. » Jaubert, (2007 : 12) . Ainsi, « les élèves[français]sont appelés à travailler, en classe de français, certaines conduites langagières perçues comme relevant des autres disciplines» (p.25). L'auteur précise qu' « il était établi qu'il revient à la classe de français de les enseigner, pour rendre possible les apprentissages disciplinaires» (p.26).

En effet, si on précise que « *l'ouverture aux autres disciplines s'impose.* » cela signifie que l'un des objectifs de la matière français est « [...] *l'intériorisation d'usages discursifs pertinents, intimement liés aux savoirs disciplinaires.* » (Jaubert, 2007 : 12). Or, en contexte scolaire algérien, ces « *savoirs disciplinaires* » sont dispensés en arabe. Dans ce cas, l'ouverture aux autres disciplines pourrait-elle être possible?

Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enseignement du français et de sa grammaire dans les manuels du français du cycle moyen « *place le français au centre des aptitudes linguistiques mobilisées dans toutes les disciplines scolaires et met en évidence les différentes manières d'inscrire le français en mathématiques, histoire et géographie, sciences de la vie et de la terre, etc.* » (Carlotti, 2011 :19). L'enseignement de la grammaire dans les dits manuels prépare l'apprenant à acquérir des aptitudes linguistiques dont il aura besoin pour ses études académiques : histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre, etc. Pour les mathématiques, un enseignement en français se fait à petites doses dès la première année primaire où on écrit de gauche à droite. En cinquième année, les candidats doivent maîtriser des symboles en français. Au moyen et au lycée, les mathématiques ainsi que la physique se font en arabe avec un usage des symboles et équations en français.

Cette ouverture répond aux directives du Président de la République parce que, selon lui, c'est elle qui permettrait « *l'accès direct aux connaissances universelles* » et d « *assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières de secondaire, de formation professionnelle et du supérieur.* » Président Bouteflika, Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la république : www.el-mouradia.dz

Nous pouvons donc dire que la réforme vise à atteindre des objectifs d'ordre pratique (fonctionnel et pragmatique) qui ont pour conséquence d « *ajuster la visée d'apprentissage aux besoins et aux projets réels de communication active et agissante en langue étrangère : ce qu'on a à apprendre est fonction de ce qu'on a ou aura à faire.* » (Coste, 1980 : 30). Ainsi, la réforme touchant le français a pour ultime objectif « *de faire évoluer les finalités de l'école pour mieux les adapter à la réalité contemporaine.* » (Perrenoud, 2000 : 4).

Nous pouvons préciser qu'en Algérie, la langue française est au service de deux fonctions pratiques majeures : la transmission de connaissances et de l'information et la communication en milieu académique et professionnel.

Ces objectifs de l'enseignement du français ont-ils pour "ambition" de garantir/assurer l'égalité des chances aux futurs usagers du français ?

Comme nous l'avons avancé, (Coste, 1980; Germain, 1993) dans le système scolaire, ce n'est pas l'apprenant lui-même qui déterminera ses manques et besoins langagiers, linguistiques soient-ils et/ ou communicatifs, mais bien l'instance éducative. Dans ce cas, l'auteur du programme et le concepteur du manuel ne font qu'appliquer les directives de cette dernière.

Les besoins de communication en français ne sont pas explicités ni dans les programmes ni dans les documents d'accompagnement. Cependant à partir de ce que nous avons avancé, ces besoins seraient-ils les mêmes pour tous les apprenants ? Si c'est le cas, nous pouvons émettre l'hypothèse que le programme sera conçu de manière à répondre aux besoins des futurs usagers quelle que soit leur spécialité. Dans ce cas, quelles compétences ce programme vise-t-il à développer ?

1-3-4-2-Les compétences à travailler

Selon les programmes, les documents d'accompagnement des programmes et les préfaces des manuels scolaires, les élèves apprennent le français pour l'utiliser dans des « situations complexes et diversifiées ». Donc, nous pouvons dire que les apprenants « apprennent [LE] français *POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés.* » (Lehman, 1993 : 115).

Ainsi, l'école algérienne a pour mission de préparer à parler, lire et écrire en français dans des situations souvent ultérieures « *des situations comparables à celles auxquelles on prévoit que l'élève [en tant que futur étudiant, professionnel] doit pouvoir faire face au terme de son apprentissage, c'est-à-dire en utilisant sa compétence de sortie.* » (Bouacha, 1978: 85). Il s'agit des « *situations complexes et diversifiées* » relatives aux « *contextes d'utilisation en dehors de la classe* » (Doc d'accompagnement du

programme de français) et aux disciplines scientifiques, techniques et professionnelles dispensées en français.

Ces besoins permettront de cerner les compétences à travailler qui seront décrites sous forme de contenus à enseigner traduits en programmes et manuels scolaires.

Beacco affirme que dans les systèmes scolaires, la conception des programmes scolaires est élaborée en mesure de répondre aux besoins des élèves.(2010 : 34) Les finalités de l'enseignement du français détermineront les compétences et les contenus (programmes/ syllabus).(2010 : 34)Ainsi l'enseignement du français en Algérie ne peut faire exception.

Toutefois, dans le milieu institutionnel, les besoins en matières de langues, maternelles soient-elles où étrangères, sont formulées par l'institution politique. Comme le souligne Germain, Dans notre cas, ces besoins sont formulés par l'institution: l'enseignement du français a pour objectif de permettre à l'apprenant, futur usager du français de « réussir dans le monde de demain. » Discours du Président Bouteflika.

L'enseignement du français au cycle moyen consiste à apprendre aux élèves « *par la pratique de l'oral et de l'écrit à communiquer dans cette langue* » dans « *des situations complexes et diversifiées* » Concepteurs des manuels. Cela impliquera de « *développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/ parler) et à l'écrit (lire/ écrire) permettant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives* »(Programme 1AM, 2003 : 46). L'oral est un moyen d'échange langagier dans les cours de la matière français ou ceux ultérieurs (études universitaires ou professionnelles), dans les relations économiques ou autres.

Les programmes et documents d'accompagnement renvoient les rôles assignés à l'oral et à l'écrit dans la formation scolaire en français. Selon les documents d'accompagnement, l'oral et l'écrit servent à la communication et à l'interaction en langue étrangère. Les innovations portent sur « *l'importance de l'oral* » et « *la place de l'écrit* ».

L'importance accordée à l'oral trouve sa justification en ce qu'il est la « *forme première de l'échange langagier* » (Programme 1AM, 2003 : 46). Selon la théorie, l'enfant écoute

et parle sa langue première avant d'écrire. Cela implique « *l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole* » tout au long de cycle moyen. (Programme 1AM, 2003 : 46).

La pratique des quatre domaines (écouter, parler, lire et écrire) servira, selon les concepteurs, à travailler des compétences communicationnelles, textuelles et linguistiques. (Doc d'accompagnement du programme de français de la 4 AM, 2005:30)

Nous nous intéresserons dans ce qui suit à aborder les trois types de compétences pour voir si l'enseignement du français répond à un objectif d'ordre communicatif où l'enseignement de la grammaire sera subordonné aux pratiques communicationnelles et textuelles ou il s'agit d'un enseignement global du français de spécialité touchant des domaines académiques et professionnels.

1-3-4-2-1-Les compétences communicationnelles

Les compétences communicationnelles est un « *ensemble de compétence que doit mobiliser un homme d'affaires ou un futur employé venant travailler en France, quelle que soit sa spécialité.* » (Mourlhon-Dallies, Enseigner une langue à des fins professionnelles : 42).

Selon les auteurs *du Document d'accompagnement du programme de français de la 4 AM*, les compétences communicationnelles « *consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation* ». Ces compétences « *ébauchées en 1 ère AM et confortées en 2 AM et 3 AM* » seront développées en 4 AM. Ce qui permettra à l'élève de « *s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées.* » Document d'accompagnement du programme de français de la 4 AM, juillet, 2005, p.30. Notons qu'aucune précision n'est fournie sur ces « *situations de communication plus complexes et plus diversifiées* ».

Les compétences communicationnelles se manifeste à travers quatre formes principales : écouter, parler, lire et écrire. « *Ecouter, parler, lire et écrire une langue ne prennent leur sens complet qu'en situation. Le message entre ceux qui communiquent résulte toujours d'une situation donnée, et se déroule dans un contexte bien particulier,*

qui lui donne un caractère spécifique. Les domaines et les contextes expliquent, par exemple, pourquoi une lettre à son ami diffère d'un rapport de travail à son chef ».

Développer des compétences communicationnelles consiste donc, à assigner un rôle important à l'oral dans les programmes.

Du point de vue théorique, l'objectif de l'enseignement/ apprentissage de l'oral en langue étrangère à l'Ecole est avant tout communicationnel (échanges oraux). Avec l'avènement de la linguistique textuelle et l'analyse du discours, précise Beacco, l'Ecole s'assigne un autre objectif portant sur la maîtrise du langage selon une typologie de genres discursifs : raconter, décrire, informer, argumenter. Il souligne que la capacité à communiquer dans une langue se manifeste « à la maîtrise de certains de ses genres discursifs. » (2007 : 100).

Les compétences communicationnelles seront développées à travers les activités de l'expression orale. C'est ainsi que la séance de l'expression orale est un moment où l'apprenant « sera invité (e) à s'exprimer, à raconter, à donner son avis à ses camarades, à les informer sur une réalité ... à partir d'illustrations ou d'un texte écouté » (Manuel 1AM: 5). Ainsi, les concepteurs prescrivent quel élève « doi[t] parler en français pour exposer et échanger [s]. » (Manuel 2 AM : 3). « Les illustrations de qualité te donnent à voir des objets, des lieux, des personnages, des phénomènes, des processus et des expériences empruntés à différents domaines de la vie et du savoir ». (Manuel 2 AM : 3).

Ainsi les illustrations de la rubrique *Arrêt sur images* du Manuel 2 AM supports de l'expression orale ont pour objectif de « produire un énoncé pour décrire un personnage ou un lieu » p.18 « produire une description à visée explicative » où on demande aux élèves d « expose[r] les étapes de l'expérience » p.39, « décrire un processus » p.64, « produire une description pour convaincre » p. 83, « produire une description d'un lieu touristique » p. 102.

Les activités de la rubrique *Oral en image/en question* des manuels 3 et 4 AM ont pour objectif d'amener l'apprenant à « apprendr[e] à écouter ses camarades, à échanger ses idées avec eux, à s'exprimer sur divers sujets » 3 AM, p.4.

Dans le cycle moyen, on prescrit l'écoute des enregistrements, forme tant privilégiée par les méthodes SGAV. Cependant, il ne s'agit pas d'écouter des enregistrements portant sur des échanges quotidiens entre locuteurs natifs mais d'écouter des chansons, poèmes, textes-récit, conte, texte informatif, texte argumentatif, publicité- enregistrés ou lus par le professeur. Il s'agit donc de ce qu'on appelle "écrit-oralisé". Il est évident que l'objectif est d'intérioriser des caractéristiques du français. Nous pouvons en citer entre autre la grammaire.

Il est évident que "parler" et "écouter" n'impliquent pas une interaction effective avec le locuteur natif. L'enseignement de l'oral ne vise pas à préparer les élèves algériens à des situations d'échange de face à-face ou à distance. Dans les activités de la rubrique Oral, "parler" est réduite à "produire des paroles" , une activité qui « *ne comporte pas de caractérisation relative à l'interaction de locuteurs qui parlent entre eux* » (Beacco, 2007 : 79).

Donc, nous pouvons dire que la maîtrise de l'oral interactif *"n'est pas d'une utilité immédiate"* (Beacco, 2007: 61). En effet, il ne s'agit pas d'un français communicatif authentique qui servirait d'entrer en contact avec un natif.

Apprendre à nos élèves à s'exprimer à l'oral dans des situations complexes et diversifiées, c'est les « armer » pour qu'ils puissent affronter le monde de demain » Discours de M le Président Bouteflika : en Algérie, nos élèves, futurs citoyens vont entrer sur le marché du travail et/ou poursuivre des études supérieures où, pour communiquer à l'oral et à l'écrit, ils devront utiliser le français. La maîtrise de l'oral est indispensable pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire d'ordre professionnel et académique. Philippe Perrenoud considère que « *la maîtrise de l'oral informatif, injonctif, argumentatif décisionnel est l'apanage de ceux qui occupent des positions dominantes. D'où la nécessité de maîtriser la communication orale.* »

Faire parler les élèves dans des situations variées les préparera à la parler dans des situations ultérieures souvent similaires. Savoir prendre la parole en français permettra ainsi aux élèves algériens de s'affirmer académiquement et professionnellement.

Ne pouvons-nous pas conclure que l'un des objectifs de la pratique de l'oral monologique est l'intériorisation des caractéristiques grammaticales des discours monologiques, oraux soient-ils ou écrits ?

1-3-4-2-2-Les compétences textuelles

Dans le domaine de didactique des langues étrangères, la compétence textuelle consiste, selon Coste, en « *savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées [...]; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation* » (Coste cité par Beacco, 2007 : 176). La compétence textuelle sert à la mise en place d'une capacité de savoir lire et comprendre/ produire les textes/discours. Elle est indispensable à la réception et la production de l'écrit.

L'enseignement d'une langue étrangère ne vise pas de développer une compétence grammaticale seulement (savoir composer des phrases correctes) mais aussi une compétence discursive ou textuelle (savoir reconnaître et composer des textes) : « *la notion de grammaire englobe dans le sens de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours non seulement le champ de la phrase mais aussi celui du texte.* » (Heribert, 1986 : 49).

Cette compétence textuelle a deux acceptations :

-première acceptation : chaque type ou genre de texte (une recette de cuisine, une lettre personnelle ou administrative, une narration, une description, une argumentation, un résumé ...) possède une structure propre qui peut avoir des réalisations différentes qu'il s'agisse de l'oral et de l'écrit. Ajoutons aussi les différentes situations d'énonciation et les participants. Dans ce cas, l'acquisition d'une compétence textuelle exige d'acquérir les structures des textes (matrices ; modèles) ainsi que les éléments d'organisation interne (cohésion, cohérence) qui soudent chaque type de texte.

-deuxième acceptation : la grammaire textuelle est une analyse linguistique du discours : « *l'attention est portée aux réseaux anaphoriques, aux connecteurs et aux organisateurs textuels, aux marques de discours rapporté a été particulièrement vive pour une méthodologie de ce qu'on a improprement dénommé une approche 'globale' des textes.* » (Coste, 1989 : 8). « *C'est-à-dire qu'on établit d'une part des références*

horizontales (renvoi au texte), d'autre part des réseaux de relations sémantiques. ». (Ruck, 204 : 49).

Ainsi, les didacticiens (Moirand, 1989: 45-53) prescrivent aux concepteurs de programmes de langues de prendre en compte dans l'élaboration des programmes les nouvelles descriptions du discursif, du textuel et du conversationnel. Cela doit s'accompagner d'une formation pour les enseignants. Dans notre contexte algérien, on parle de 'recyclage'.

La compétence textuelle ne peut pas dans certains cas être dissociée de la compétence linguistique : les éléments textuels tels les connecteurs, les reprises anaphoriques, les temps verbaux, etc. peuvent-ils être traités sans faire appel à la grammaire ?

1-3-4-2-3-Les compétences linguistiques

Le terme « compétence linguistique » est un terme utilisé dans le domaine des langues premières des sujets parlants. « *La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer et de comprendre un nombre infini de phrases inédites.... phrases nouvelles* ». Il est à noter que cette compétence porte sur le code oral. La compétence relative au code écrit s'acquiert souvent grâce à un enseignement guidé.

Dans le domaine de didactique des langues étrangères, la compétence linguistique consiste, selon Coste, en « *savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.* » (Coste cité par Beacco, 2007 : 176). L'importance accordée à la compétence linguistique (grammaticale notamment) s'explique par le fait que « *des niveaux très bas de compétence linguistique sont un handicap majeur à la compétence communicative* » (Politzer, Shohamy cités par Goana'h :184), et qu' « *une compétence minimale de compétence grammaticale est nécessaire pour que soient acquis des niveaux élevés de compétence communicative* » (McGroarty cité Goana'h : 185.).

De son côté, Beacco parle plutôt des compétences formelles. Pour lui, elles

« concernent la maîtrise des formes linguistiques, assez indépendamment de leur usage dans la communication. Elles portent sur la connaissance des moyens

grammaticaux des langues, par exemple dans les termes définis par le CECR : éléments (morphèmes, affixes,...), catégories (genre, nombre, ...), classes (conjugaisons), structures (mots composés, syntagmes, propositions), processus (nominalisation, affixation), relations (accord, valence, ...). » (Beacco, 2010 : 42)

Beacco précise que « *cette connaissance est appréhendée en termes d'étendue, de contrôle et de correction* » (Beacco, 2010 : 42). Il ajoute que

« dans le CECR, la compétence grammaticale est spécifiée comme portant sur la morphologie, la morphophonologie et la syntaxe. Elle est incluse dans la classe des compétences linguistiques où figurent aussi les compétences lexicale, sémantique, phonologique et orthographique, et elle est distinguée de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique » (Beacco, 2010 : 42)

Cette compétence acquise par le sujet parlant au fil des années grâce à son entourage familial, social et institutionnel pourrait-elle toujours être enseignée ? Apprendre aux apprenants étrangers à décrire le système pourrait-il suffire à acquérir cette compétence ?

L'importance accordée aux compétences textuelles et linguistiques reflète évidemment l'importance attribuée à l'écrit en contexte scolaire algérien. En effet, lire et écrire sont les objectifs de l'enseignement du français dans le moyen. Dans le Programme de la 1^{re} AM les auteurs soulignent que dans le cycle moyen, l'écrit est traité en tant qu' « *instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme* ». (Programme 1 AM, 2003 :46). Le cycle secondaire sera un prolongement du cycle moyen où l'on prescrit que le « *français fonctionnel est mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.* » (Document d'accompagnement du programme de français 1^{re}AS, 2005 :2).

Et comme la langue de transmission du savoir et du savoir-faire est avant tout une langue écrite (Lerat, 1995), « *l'apprentissage du code d'un écrit académique s'auto-justifi[e]* » (Guérin, Thèse : 89). En effet, la centration sur le code écrit a aussi pour objectif « *de permettre aux membres d'une communauté de communiquer sans que les*

variations linguistiques n'altèrent la cohérence du message transmis » (Guérin, Thèse : 97)¹⁷.

1-3-4-2-4-La compétence culturelle ou « ouverture au monde » de la langue cible

A ce propos, Le Président de la république a exprimé son attitude vis-à-vis de la culture française en déclarant que le français est un moyen permettant l'ouverture à sa culture : « *Nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française* » (Cité par El-Watan, 01/08/1999 : 7).

Cependant, la compétence culturelle relative à la langue française n'est jamais évoquée explicitement dans les programmes ou les manuels scolaires . Ces derniers parlent d'une ouverture sur le monde. L'un des objectifs tracés par le manuel de 1^{re} AM est d'aider les élèves « *à consolider les bases d'une culture personnelle riche et diversifiée aussi bien nationale qu'universelle* » (p.3). Cela implique l'ouverture sur d'autres cultures: systèmes de valeurs, de normes, de comportements linguistiques.

En effet, l'accès à la culture française n'est pas le seul objectif culturel poursuivi par les concepteurs des manuels scolaires. Ces derniers considèrent la maîtrise du français non seulement comme un moyen permettant l'accès au monde et à la culture française mais aussi comme un moyen d' « *ouverture au monde* » et « *aux cultures* » (2AM). Etant la langue du monde francophone et une langue d'expression pour des non francophones (Chinois, Japonais, etc), le français permet l'ouverture sur le monde et sur des cultures des horizons différents. Cette ouverture se manifeste par la présence dans nos manuels des extraits de romans appartenant à plusieurs auteurs francophones ou autres. Certains textes abordent la culture des milieux de leurs auteurs. D'autres parlent des pays francophones tels que le Canada en présentant leurs aspects géographiques, etc.

Nous pouvons donc dire que la compétence culturelle de la langue cible constitue l'une des compétences à acquérir. Toutefois, l'aspect culturel ne constituant pas un élément de

¹⁷Dans le cas de la langue étrangère, telle le français en Algérie, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une 'communauté' linguistique dont les membres peuvent appartenir à des communautés sociales différentes (pays parlant le français et/ou dont le français est la langue officielle.)

notre travail de recherche, nous ne pouvons savoir si les programmes prennent en charge d'introduire des éléments des mondes de la langue cible permettant d'acquérir des savoirs, savoir-faire langagiers et savoir-être dans cette langue.

Nous devons signaler que dans les programmes, documents d'accompagnement des programmes et les préfaces des manuels scolaires du cycle moyen les compétences sociolinguistique et pragmatique ne sont pas évoquées. Cela nous amène à émettre l'hypothèse suivante: les dimensions sociolinguistique et pragmatique de la langue étrangère seront très peu travaillées dans les manuels précisément dans les exercices de grammaire.

Nous nous demandons si la grammaire peut être enseignée sans prendre en considération le contexte d'énonciation et les participants ? Tutoyer ou vouvoyer quelqu'un, recourir à un registre de langue, décrire, argumenter, etc., n'exige-t-il pas une compétence sociolinguistique et pragmatique ?

Nous pouvons conclure en disant que l'enseignement de la langue maternelle soit-elle ou étrangère à l'école poursuit des objectifs à court et à long terme. La langue est apprise (pour). L'enseignement de la langue française à l'école en Algérie vise principalement l'insertion académique et professionnelle (étude, travail) du futur usager. En effet, un élève algérien qui ne maîtrise pas le "français de l'école" ne pourra suivre une formation académique ou professionnelle.

Dans ce cas, l'enseignement du français visera-t-il à installer **une compétence de base** en cette langue qui permettra d'assurer un « seuil de sécurité » linguistique aux futurs usagers? Cette compétence à travailler à et par l'école est une compétence fondamentale à laquelle dépendent les compétences ultérieures. « *Il s'agit d'une compétence dont la maîtrise préalable est requise pour permettre à un apprenant de réaliser d'autres apprentissages dans lesquels cette dernière joue un rôle de pré-requis.* » (De Ketelle J.-M., cité par Fosto, F., 2011:29)

La compétence linguistique à travailler à l'école sera-t-elle d'ordre transdisciplinaire? Comment les manuels procéderont-ils pour l'installer?

Chapitre 01 : Les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du français dans le contexte scolaire algérien

Pour répondre à cette question, nous devons d'abord parler de la compétence grammaticale à laquelle nous consacrerons le chapitre suivant.

CHAPITRE 02

L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE

DE LA GRAMMAIRE

D'UNE LANGUE ETRANGERE

Introduction

Pour mener à bien notre recherche sur l'enseignement de la grammaire dans les manuels, il est indispensable de présenter les définitions des concepts clés, outils nous permettant d'analyser notre corpus.

Nous présenterons, tout d'abord, les différentes définitions qu'on attribue au mot « grammaire ». Nous discuterons par la suite de la problématique du rapport entre l'enseignement/apprentissage de la grammaire et maîtrise de la langue. Enfin, nous aborderons la grammaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères et les démarches suivies pour enseigner ce noyau dur de la langue. Ces démarches proposent des types d'exercices selon la nature du public : apprenants du FLM ou apprenants du FLE.

Nous exposerons également les démarches de l'enseignement de la grammaire à des apprenants du français langue maternelle (FLM) auxquelles font appel les concepteurs des manuels du français langue étrangère(FLE).

2-1-Définition du mot grammaire

Nous tenterons dans ce qui suit, de donner les différentes acceptions du mot « grammaire ». Nous commencerons d'abord par les définitions des dictionnaires généraux. Ensuite, nous exposerons celles des dictionnaires des sciences du langage et de didactique. Enfin, nous essayerons de donner une définition précise du mot « grammaire » dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Comme l'avance Besse et Porquier, *«en français, le mot **grammaire** est particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité »* (1984 : 10). De son côté, Charaudeau précise qu' *« il n'existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet, et non l'inverse »* (c'est Charaudeau qui souligne) (1992 : 3).

Dans sa thèse, Fougerouse précise qu'étymologiquement, le mot « grammaire » *« est un dérivé irrégulier du latin grammatica qui vient du grec grammatike, provenant lui-même de l'adjectif grammatikos, de gramma –atos signifiant « lettre, caractère d'écriture », lui-même dérivé du verbe graphein : « écrire » »* (1999 : 20).

Elle affirme que le sens originel de grammatica, *« art de lire et d'écrire des lettres »* est assez éloigné de ce qui est appelé aujourd'hui « grammaire ». En des temps anciens, savoir lire et écrire était l'apanage d'une partie infime de la population, les érudits. (1999 : 20).

Le mot « grammaire » reçoit différentes définitions selon le type des dictionnaires (dictionnaires généraux, dictionnaires des sciences du langage, dictionnaires de la didactique).

2-1-1-Définition des dictionnaires généraux

Dans sa thèse, FOUGEROUSE résume les définitions du mot « grammaire » apparues dans le *Grand Larousse* et le *Grand Robert*. Selon cette chercheuse, ces dictionnaires retiennent communément quatre acceptions avec des variantes. Elle résume celles retenues par le *Grand Larousse* :

- 1- *Science qui a pour objet la connaissance systématique des règles qui gouvernent le fonctionnement d'une langue ;*
- 2- *Ensemble des règles d'une langue à observer pour se conformer à l'usage des gens cultivés ;*
- 3- *Ensemble des règles d'un art ou d'une science ;*
- 4- *Livre qui contient les règles d'un art, d'une science (1986 : 2281).*

« Si les deux dernières définitions paraissent faire, peu ou prou, l'unanimité, nous observons, écrit FOUGEROUSE, des variantes dans le *Grand Robert* (1992 : 1007-1008) en ce qui concerne les deux premières. Ainsi, nous trouverons :

a) *ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue ;*

b) *étude systématique des éléments constitutifs d'une langue, sons, formes, mots, procédés. (1999 : 20-21).*

Cette didacticienne précise que l'acceptation (2) de *Grand Larousse* fait référence à la tradition écrite « bien dire ». Cependant, elle trouve les deux définitions a et 2 très normatives : la grammaire est érigée au rang de loi à respecter pour communiquer, ce qui, note-t-elle, paraît le sens dominant de nos jours lorsque l'on parle de « grammaire ». En référence à cette norme, un énoncé sera jugé correct ou incorrect. (1999 : 21).

Par contre, les définitions 1 du *Grand Larousse* et b du *Grand Robert* ont une conception descriptive et non prescriptive/normative de la langue. Elles n'ont pas donc un souci d'application didactique. (1999 : 21).

2-1-2-Définition du *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*

L'index des termes comporte sept renvois que FOUGEROUSE résume en cinq définitions :

1- *Grammaire au sens traditionnel* : elle : « se compose en deux chapitres » : « la morphologie [qui] traite des mots, pris indépendamment de leurs rapports dans la phrase » et « la syntaxe [qui] traite de la combinaison des mots dans la phrase » (1972 : 71).

2- *Grammaire au sens de Chomsky* : « la grammaire d'une langue c'est la totalité de sa description. Elle comporte trois composants principaux » (id, p.75) qui sont la syntaxe, la sémantique et la morpho-phonologie.

3- *Grammaire comparée* : les langues proviendraient d'une langue mère et les grammaires cherchent à établir des correspondances entre les langues pour déterminer des familles des langues.

4- *Grammaire générale* : elle « vise à énoncer certains principes auxquels obéissent toutes les langues, et qui donnent l'explication profonde de leurs usage ; il s agit donc de définir le langage dont les langues particulières sont des cas particuliers » (id, p.15).

5- *Grammaire d'aphasie* : il s'agit de reléver « la régularité de l'emploi de certaines règles déviantes » (id, p.213) chez l'aphasique en prenant comme point de comparaison la grammaire du langage de l'enfant. Une telle grammaire n'est pas réalisable car elle s'applique aux troubles de la performance. » pp. 22-23

Ces cinq définitions ont en commun la perspective analytique de la langue ; la perspective normative a disparu.

2-1-3-Définition des ouvrages de didactique des langues

Dans le premier chapitre de leur ouvrage *Grammaires et didactique des langues* (nous devons noter le pluriel de « grammaire »), Besse et Porquier, traitent de la « polysémie du mot grammaire ». Nous y trouverons trois acceptions principales :

1- *Un principe d'organisation interne, propre à une langue donnée (qui correspond à l'acception n 6 du DDL)* : grammaire serait un parasynonyme de langue : « on n est pas conscient de la grammaire quand on parle » ; « quand il entre à l'école, l'enfant connaît déjà la grammaire de la langue ». Ils l'appellent « grammaire intériorisée ».

2- *Une description du fonctionnement de la langue* : « dans ce cours de langue, on ne fait pas de grammaire », « certaines langues amérindiennes n'ont pas encore de grammaire », « tel linguiste a publié une grammaire de la langue française » (qui correspond aux acceptions n 1, 2 et 4 du DDL) .Nous devons noter que la connaissance réflexive de cette description par les linguistes ou les apprenants n'implique pas forcément l'acquisition d'une grammaire intériorisée, indispensable à

comprendre et parler une langue. Il s'agit donc de la connaissance élaborée par les grammairiens-linguistes à partir de l'observation d'un corpus.

3- Une théorie sur le fonctionnement interne des langues, une école de pensée particulière, un point de vue particulier sur le savoir grammatical d'une langue, appuyée sur un modèle métalinguistique : la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale, la grammaire générative et transformationnelle...(définition qui correspond aux acceptions n 2 et 5 du DDL).

C'est la seconde acception qui intéresse le didacticien-enseignant qui enseigne une langue. Mais son objectif est-il que les apprenants acquièrent « une grammaire intériorisée » -définition 1-, c'est-à-dire, la « connaissance intériorisée que possèdent l'utilisateur de [cette] langue, ou « compétence grammaticale » (Germain et Seguin, 1991 : 31-32) ? Cependant, cette description (acceptation 2) d'une langue ne peut être réalisée sans faire référence à un modèle de description c'est à dire une théorie grammaticale ou linguistique.

Si, dans le domaine de la didactique des langues, l'objectif de toute grammaire était/ est d'enseigner/apprendre à lire et écrire une langue, la définition de Sylvain AUROUX est, à notre égard, plus courte et plus signifiante « *la grammaire [est] simultanément une technique pédagogique d'apprentissage des langues et un moyen de les décrire* » (1992 : 12).

Cette définition nous permettra de considérer les techniques savantes ou vulgarisées telle un tableau de conjugaison comme faisant partie de la grammaire. Notons qu'avec l'extension du champ de la grammaire, il ne s'agit plus aujourd'hui uniquement de la grammaire normative, plusieurs grammaires sont élaborées pour décrire la langue telle qu'elle se manifeste dans les produits de ses usagers : on parle actuellement de la grammaire de la langue, du texte, de la parole et du discours. Cette extension du champ de la grammaire a eu pour conséquence la production de plusieurs travaux portant sur les différents types de discours, sur des conversations, etc.

Ces travaux proposent « *certaines matrices, des régularités ou des typologies qui n'ont pas fait une unanimité ou bien une adhésion de la part de la communauté des linguistes* ». Nous devons préciser que l'objectif des didacticiens n'est pas « *de décrire*

une langue de façon aussi exhaustive que possible conformément à une théorie linguistique déterminée (structurale, transformationnelle, énonciative » etc. (Girard, 1995 : 68).

Cependant, nous nous demandons si pour communiquer en LE, l'apprenant doit-il apprendre la grammaire de cette langue ou pourrait-il s'en passer ? Là, les points de vues divergent.

2-2-La grammaire est-elle un outil incontournable pour la maîtrise de la LE ?

Pour maîtriser une langue étrangère, faut-il apprendre sa grammaire?

L'invention de l'écriture, comme l'affirment Germain et Seguin, est à l'origine de l'invention de la grammaire car

« si l'écriture n'avait pas été inventée, la grammaire n'aurait probablement pas été inventée non plus. C'est probablement grâce à (...) la fixation du vol des mots (*Les mots s'envolent, les écrits restent*) sur une surface au moyen de figures, que la réflexion linguistique a pu se réaliser ; il semble en effet pratiquement impossible d'analyser ce qui fuit, ce qui ne fait que passer sans laisser de traces. L'idée de *mot*, d'ailleurs, n'est-elle pas psychologiquement associée à sa seule forme écrite ? »(1998 :5).

Ces didacticiens soulignent que « *pour l'apprentissage de l'écrit, même pour une langue vivante, le recours à la grammaire n'a pas véritablement suscité de controverse au cours de l'histoire. Mais faut-il apprendre la grammaire pour maîtriser les aspects oraux d'une langue ?* » (1998 :35).

Nous devons, cependant, noter que pour communiquer ou faire passer le message à l'oral, évidemment dans des interactions informelles pour demander l'heure, le chemin, ...etc., l'usager d'une langue étrangère, un touriste par exemple, n'est pas censé avoir une bonne maîtrise des règles grammaticales de cette langue car il peut "se débrouiller" avec un minimum de "grammaire" : un énoncé de type « Moi partir demain. » est compréhensible malgré son incorrection grammaticale. Toutefois, dans un contexte formel, ce type d'énoncé ne peut mener à une communication efficace.

Comme l'indiquent Besse et Porquier, « *la question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'intériorisation de la grammaire étrangère* » (1984 : 30).

2-2-1-Pour un enseignement centré sur la forme

C'est le recours à l'enseignement **systématique** de la grammaire de la langue cible qui a suscité de controverse. Si certains didacticiens affirment que cet enseignement est indispensable, d'autres le trouvent insuffisant.

Développer une compétence communicative en FLE, précise Besse, ne suffit pas pour développer une acquisition satisfaisante de celle-ci parce que, selon lui, « *les élèves risquent de développer rapidement une sorte d'interlangue (proche des sabirs et créoles) qui leur permet de communiquer entre eux mais qui les 'coupe' de ceux qui pratiquent la LE authentique.* » (1995 : 195).

Dans ce même ordre d'idées, Germain & Seguin soulignent que l'absence d'un enseignement systématique de la grammaire de la L2 dans des classes d'immersion¹ est à l'origine de nombreuses erreurs telle l'omission des articles, des pronoms et des auxiliaires. Ils constatent que

« de nombreuses observations systématiques en classe d'immersion en français montrent qu'il n'est pas suffisant, pour en arriver à apprendre des structures grammaticales, d'être exposé (passivement) à ces dernières. Le fait de présenter à l'apprenant des activités signifiantes de compréhension, bien que nécessaire, n'est pas en lui-même suffisant pour favoriser un usage productif des aspects formellement marqués d'une L2 en classe de langue »(les auteurs soulignent)
(1998 :131).

Ces deux didacticiens de la grammaire donnent l'exemple de la forme passive. Une simple exposition des apprenants à cette forme est insuffisante pour qu'ils parviennent à la maîtriser vu que les tournures passives sont peu fréquentes dans le langage quotidien. (1998 :131).

¹Il s'agit de la langue étrangère, langue d'apprentissage, qui sert de langue d'enseignement des matières scolaires : mathématiques, sciences, histoire, etc.

L'absence d'un enseignement grammatical de la langue cible, soulignent-ils, a pour résultat la 'fossilisation' qui est *«la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant »*(1998 :131).

Pour Vigner, l'enseignement grammatical *«doit, à un certain moment, être engagé pour permettre de décrire les constituants du système, de les nommer, d'expliquer la nature de leurs relations, de façon que la compétence de communication se fonde sur la maîtrise d'un outil linguistique dont les caractéristiques les plus significatives sont connues de l'élève»* (2001 : 29).

Selon Beacco, un enseignement centré sur la forme ou la connaissance du fonctionnement du système de la langue étrangère conduit à son appropriation ; les exercices portant sur la morphosyntaxe et le lexique *« seraient donc indispensables et constitueraient l'essentiel de l'enseignement »* (2010: 68).

Il souligne que

« les tenants d'une approche centrée sur la forme [...] se prévalent de la tradition occidentale et de résultats donnés comme objectif : attirer l'attention des apprenants par des exercices portant sur les formes du langage produit des effets supérieurs à ceux des apprentissages occasionnels, entendus comme déclenchés par la simple exposition à la langue » (2010: 68)².

Cependant, **les arguments contraires** ne manquent pas.

2-2-2-Contre un enseignement centré sur la forme

Pour certains didacticiens, souligne Beacco, les activités grammaticales

« sont mécaniques ou mémorielles et mettent assez peu en jeu le sens des éléments morphosyntaxiques. Elles sont pratiquées dans des énoncés détachés de tout contexte et qui sont souvent d'une vraisemblance sociale faible. Les groupements des formes à enseigner sont effectués au moyen de catégories descriptives (article,

² Comme le précise Perrenoud., un enseignement grammatical qui vise une maîtrise sophistiquée du code écrit de la langue, étrangère soit-elle ou maternelle, ne peut être entrepris qu'à un stade avancé de l'apprentissage.

pronom, adverbe...) qui ne sont pas opérationnelles pour la communication verbale. Ces manipulations in vitro montrent leurs limites dès que les apprenants-utilisateurs sont confrontés aux conditions réelles de la communication en langue cible»(2010: 68).

En effet, il est à préciser que les didacticiens ne s'opposent pas catégoriquement à l'enseignement de la grammaire. Comme le démontrent les recherches, la compétence grammaticale est indispensable pour pouvoir communiquer en LE : « *Les niveaux très bas de compétence linguistique sont un handicap majeur de la compétence communicative* », affirme Goanac'h (1991 : 184). Cependant, constate-t-il, « *de hauts niveaux de compétence linguistique ne garantissent pas une bonne compétence communicative: pour des niveaux équivalents de compétence linguistique on peut observer des niveaux très variés de compétence communicative*» (1991 : 184).

Comme le soutient Beacco :

« L'acquisition d'une compétence 'pratique' et celle d'une compétence 'formelle' ne sont pas contradictoires puisque savoir communiquer en langue étrangère suppose que les productions verbales soient à la fois appropriées par rapport aux intentions et à la situation de communication et correctes au regard du système de la langue cible ou de sa variété standardisée réputée la plus légitime» (1987 : 67).

Ce qui amène les tenants de l'approche communicative de prôner un enseignement de la LE qui associe grammaire et communication *réelle*. Désormais, la grammaire ne doit pas être enseignée isolément. Il n'y a plus de place pour un enseignement decontextualisé de ce noyau dur de la langue.

Nous pouvons conclure en disant que s'il s'agit de l'apprentissage d'un écrit formel, notamment celui de type scientifique, technique et professionnel, l'enseignement de la grammaire de ce type d'écrit est plus qu'indispensable. Même pour celui qui maîtrise la grammaire, ce type d'écrit exige la maîtrise de ce que nous appelons les « conventions grammaticales »³.

³Nous citons comme exemple les conventions grammaticales pour marquer la non manifestation de l'auteur dans son texte/ discours par le recours aux tournures impersonnelles et à la forme passive.

Dans ce cas, cet enseignement vise à la fois à *favoriser* l'acquisition de la compétence grammaticale et à la *maximaliser*.

2-3-La grammaire dans les différentes méthodologies de l'enseignement de LE

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif de communiquer dans cette langue. Nous devons souligner l'évolution de l'objectif qu'a connu cet enseignement/ apprentissage. Au début, cet objectif consistait d'entrer en contact avec un natif ce qui a donné la priorité à la maîtrise du code oral⁴. Ensuite, avec l'évolution des besoins des apprenants, l'objectif se concentre sur le code écrit. Actuellement, on parle des objectifs spécifiques relatifs à l'oral et à l'écrit.

Plusieurs approches se sont succédées pour atteindre cet ou ces objectif(s). Nous nous intéressons à présenter ces différentes méthodologies pour voir comment s'effectue l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. Cela nous permettra d'aborder l'enseignement de la grammaire dans les manuels de notre corpus.

2-3-1-L'approche naturelle

Cette approche de l'apprentissage de la L2 vise à reconstituer, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on s'approprié sa L1. « *La L2 s'acquiert alors un peu comme on a acquis, enfant ou adulte, sa L1 : à travers de multiples interactions avec ceux qui la parlent* ». (Besse, 1995 : 25). Il s'agit de plonger l'apprenant de la L2 dans un « *authentique bain linguistique* » où il n'y aura pas de recours ni à la traduction ni aux explications grammaticales ni même à une progression grammaticale. Transposée en classe de langue, cette méthode permet d'acquérir des rudiments de la L2 par le simple fait d'interagir en L2, de faire des choses en commun dans cette langue et de refuser le recours à la traduction. (Besse, 1995 : 24).

Dans cette approche, la grammaire de la L2 s'acquiert d'une manière implicite. Nous devons préciser que cette approche qui vise en premier lieu l'acquisition d'une

⁴Cette maîtrise ne touchait que certains usages restreints de la communication entre natifs : saluer, remercier, demander, etc.

compétence à l'oral, permettrait, dans certaines conditions, à l'apprenant d'atteindre un seuil de compétence à l'écrit : produire des phrases correctes grammaticalement⁵.

2-3-2-L'approche grammaire-traduction

Cette méthodologie avait pour objectif la lecture/compréhension et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. L'enseignement de la langue étrangère avait pour technique les exercices de traduction (thème-version) et la mémorisation de phrases. L'enseignement de la grammaire se fait de manière déductive : on présentait d'abord la règle, on l'appliquait à des cas particuliers sous forme des phrases.(Puren, 1988).

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut être considérée comme efficace parce que la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

Ce que l'on reproche à la méthode grammaire-traduction est que « *son objectif ultime n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue.* » (Besse, 1995 : 26-27). On lui reproche aussi de focaliser l'enseignement *sur* la langue et non *de* la langue, c'est-à-dire sur la description du système de la langue et non sur son acquisition par l'apprenant. « *C'était l'époque, souligne Girard, où on avait l'habitude d'enseigner ce qui concernait la langue étrangère plutôt que la langue elle-même* » (Girard, 1995 : 84).

Germain précise que l'« *un des buts fondamentaux [de la méthode grammaire-traduction] est de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible* »(1993:102). « *Il s'ensuit, dit Germain, que les deux habilités privilégiées sont la lecture (compréhension de textes littéraires) et l'écriture (par le biais de compositions reliées au thème étudié)* »(1993:103). Il ajoute que « *l'accent est mis sur la grammaire et la traduction. La compréhension orale et l'expression orale sont mises au second plan* » (1993:103).

⁵ Il s'agit de présenter à l'élève des situations qui le préparent souvent à affronter des textes écrits, où l'interaction se fait entre l'élève, apprenant de la L2, et l'enseignant, celui qui la parle, et où l'oral employé est un écrit-oralisé de type : « Où as-tu mis ton livre ? », A qui est ce stylo ?, etc. et où l'élève doit répondre par une phrase complète.

En mettant l'accent sur l'aspect écrit de la langue étrangère (mémorisation des règles grammaticales et des listes des mots, exercices de traduction thème-version), l'approche grammaire-traduction ne permettait pas à l'apprenant d'avoir une compétence satisfaisante pour parler la langue étrangère⁶.

2-3-3-L'approche lecture-traduction

« Cette approche, dit Besse, est souvent confondue avec la précédente. »(Besse, 1995 : 28). Ce qui la distingue de l'approche grammaire-traduction, ajoute-il, est le refus d'enseigner au début de l'apprentissage les règles grammaticales de la L2. L'argument avancé est qu' « on ne peut leur [les apprenants] demander de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore. La sensation, la pratique doit nécessairement précéder la réflexion » (Besse, 1995 : 28).

Besse précise que l'acquisition de la L2 s'effectue par la fréquentation assidue de textes étrangers authentiques ou adaptés que les élèves comprennent à l'aide d'une traduction en L1 fournie par le maître ou le manuel.⁷ Les explications grammaticales, note Besse, ne sont introduites qu'après que les apprenants ont été suffisamment familiarisés avec la L2 à travers les lectures et les traductions. Ces explications ont pour but d'aider l'apprenant à écrire la L2 et la parler en s'appuyant sur l'**expérience accumulée antérieurement**. (Besse, 1995 : 28)⁸. Le recours à un enseignement méthodique de la morphosyntaxe de la L2 est fortement interdit.

Cette méthode présente l'inconvénient de ne pas permettre à l'apprenant de passer à l'expression en L2 sans multiplier les calques, les interférences et les erreurs.(Besse, 1995 : 28). Nous devons avouer que les calques, les interférences et les erreurs au cours d'apprentissage sont considérés comme un bon signe car les élèves commencent à

⁶Ce que nous constatons souvent en tant qu'enseignante à l'université : certains étudiants ont une bonne maîtrise de l'écrit en production et en réception mais n'arrivent pas à communiquer d'une manière correcte et aisée à l'oral.

⁷La traduction en L1 de certains mots figurant dans les textes étrangers est une technique souvent pratiquée par nos apprenants notamment au début d'apprentissage de la L2.

⁸ S'il s'agit de s'appuyer sur la grammaire intériorisée grâce à la fréquentation des textes écrits en L2, dans ce cas, les apprenants seraient-ils toujours capables d'émettre des jugements de type ça se dit ou s'écrit/ça se dit ou s'écrit pas ?

apprendre le système étranger. C'est à l'enseignant de corriger l'apprenant et c'est aussi à ce dernier de procéder à un auto-apprentissage en lisant et en écrivant en LE.

2-3-4-L'approche directe

Comme le souligne Puren, dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelés "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Les cours CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne. (Puren, 1988).

La méthode directe est « *la forme scolaire de la méthode naturelle* ». (Besse et Porquier, 1984 : 87). Elle s'inspire de cette dernière, « *c'est-à-dire de la façon dont l'enfant apprend sa langue maternelle* » (Germain et Seguin, 1998 : 20): si l'enfant accède au sens sans l'intermédiaire de la traduction il en est de même pour la langue étrangère. Besse et Porquier soulignent que la méthode directe a été utilisée par les précepteurs et les gouvernantes pour l'enseignement/apprentissage des langues vulgaires qui n'étaient pas systématiquement décrites. Ne possédant souvent aucun savoir grammatical, ils s'appuyaient sur le processus d'acquisition de la langue et la pratique quotidienne, en face à face avec l'élève. (1984 : 87).

Au début de 20ème siècle, l'approche directe avait pour objectif primordial la maîtrise de la langue en tant que moyen effectif de communication. Germain et Seguin soulignent que cette « *méthode est directe non seulement dans le sens que l'accès au sens se fait directement [...] sans l'intermédiaire de la traduction, mais dans le sens où l'accès à la grammaire se fait directement, par les exemples présentés, sans l'intermédiaire d'une règle explicite.* ». (Germain et Seguin, 1998 : 20).

Cette méthode préconise que la pratique orale devait précéder les règles grammaticales parce que ce qui importe réellement est l'apprentissage de la langue et non sa description même si on prétend que les descriptions grammaticales de la L2 mènent à son apprentissage.

Pour cette méthode, l'enseignement de la grammaire se fait selon une démarche inductive implicite qui consiste à conduire l'apprenant, à partir des exemples bien choisis, à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle « *qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret* » (Cuq Gruca, 2003 : 237).

Cet enseignement, explique Besse, se fait de la manière suivante :

« on ordonne au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou des constructions caractéristiques de la L2 : paradigmes de formes et séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'étudiant d'induire (de leur simple observation) la règle, sans que le professeur ait à l'expliquer ou à la formuler » (Besse, 1995 : 32).

2-3-5-L'approche structuro-globale audiovisuelle

L'approche structuro-globale audiovisuelle s'intéresse à la langue en situation. La sélection des structures et des formes grammaticales repose sur leur fréquence d'usage dans ces situations. (Germain et Seguin, 1998 : 22). La grammaire est mise au service de la communication : l'apprentissage de la grammaire ne vise pas la grammaire en elle-même parce que, pour cette approche, le but des pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer en situation. (Germain et Seguin, 1998 : 25).

Pour l'approche audio-orale

« l'apprentissage d'une L2 est un processus qui relève de facteurs externes. C'est pourquoi tout apprentissage repose sur une manipulation, sous forme de stimuli, surtout oraux et visuels, de l'environnement externe. L'apprentissage est vu comme

un processus mécanique de formation d'habitudes (et non comme un mécanisme de résolution de problème, par exemple). Pour être efficace, toute habitude doit devenir automatique ; au besoin, même, on peut recourir au sur-apprentissage »(Germain et Seguin, 1998 : 26).

Ce qu'on reproche à ces méthodes est ce qu'elles permettent de développer la « compétence linguistique » au détriment de la « compétence communicative ». Les apprenants parviennent grâce à ces méthodes à produire des phrases grammaticalement correctes, cependant ils ne parviennent toujours pas à en faire un usage interactionnellement approprié.

« D'où l'hypothèse, qui a dominé la didactique des langues ces dernières années [il s'agit des années 70 et 80], selon laquelle la classe doit être un lieu de communication ou d'interaction aussi « authentique » ou naturel que possible »(Besse et Porquier, 1984 : 89-90).

2-3-6-L'approche communicative

Cette méthode a connu plusieurs évolutions selon les besoins déterminés des apprenants. La classe de langue est devenue un lieu de communication et d'interaction parce que « *c'est en communiquant qu'on parvient à communiquer* ». La communication en classe doit devenir aussi conforme que possible à celle des natifs.

Cette méthode, précise Besse, se caractérise par le refus de certains « tabous » des méthodes audio-orale et audio-visuelle. Le recours à la traduction en L1 n'est plus interdit. Les explications grammaticales sont réhabilitées « *parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend* »(Besse, 1995 : 46). La L2 présentée en classe est proche de celle réellement utilisée par les natifs : on utilise des échantillons des messages (« morceaux des médias », sonores ou visuels) ayant réellement été échangés entre eux, ou on élabore des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexico-grammaticale préalable.

Pour cette méthode, la progression de l'enseignement n'est plus élaborée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire) mais **en fonction du public**

enseigné : on introduit en premier ce qui est considéré correspondre prioritairement aux besoins de communication en L2. (Besse, 1995 : 46). Le contenu du cours de langue est élaboré en fonction de l'analyse des besoins langagiers des apprenants :

« soit on hiérarchise les habilités que veulent acquérir les étudiants (ils veulent, par exemple, seulement apprendre à lire des textes de leur spécialité professionnelle) et on conçoit son cours en conséquence; soit on fait un inventaire avec les étudiants des situations, orales et écrites, dans lesquelles ils auront à faire usage de la L2 (pour de futurs touristes : lire un menu, demander son chemin, discuter un prix, etc.) et on élabore les leçons d'après les situations, en commençant par ce qui est jugé le plus..... ; soit encore, et c'est la forme la plus achevée de cette démarche, on cherche à savoir, indépendamment des mots et des formulations qui peuvent les exprimer en L2, quelles sont les notions et les fonctions (d'où le qualificatif : notionnel-fonctionnel) dont les étudiants auront le plus besoin »(Besse, 1995 : 47).

Pour les tenants de l'approche communicative, la grammaire n'est pas une fin en soi mais elle est au service des pratiques langagières. Ainsi, les notions grammaticales sont abordées de manière à mettre en évidence la forme et son contexte d'utilisation.

2-4-Les différentes appellations de la grammaire d'enseignement/ apprentissage

La grammaire d'une langue donnée est toujours la même. Ce qui diffère est la manière de décrire les éléments constitutifs du système, c'est-à-dire de concevoir des catégories d'analyse pour cette langue. Chaque conception a reçu une appellation qui la désigne.

2-4-1-La grammaire traditionnelle

Cette appellation est valable aussi pour la grammaire structurale ou générative. Lorsqu'elle analyse une phrase, la grammaire traditionnelle « ne tient pas compte ni des réalités auxquelles elle peut renvoyer, ni de la matérialité des signes qui la constituent : ainsi pour une phrase comme *Le chat est sur la table*, peu importe l'espace, la taille, la couleur, l'appartenance, etc., du chat et de la table, peu importe qu'elle soit prononcée oralement ou transcrite » (Besse, 1984 : 18).

Cette grammaire ne se préoccupe pas de l'intention du locuteur ou de l'effet provoqué chez le récepteur, c'est-à-dire des contextes dans lesquels cette phrase a été émise⁹. Elle s'intéresse uniquement au fonctionnement de la langue en abstrait : les composantes morphosyntaxiques (découpage en articles, prépositions, substantifs, verbes etc. ; en catégorie : nombre, genre, temps verbal ...); « *même dans la question du sens* », on se limite au sens littéral, « *essayant de comprendre la phrase dans un contexte « neutre » ou général* ».

Pour la grammaire traditionnelle, « *la phrase, objet d'étude habituel de la grammaire, n'est qu'un schéma formel et sémantique, résultat d'un processus abstraitif draconien à partir d'un énoncé réellement ou potentiellement échangé* » (Besse & Porquier, 1984 : 19).

2-4-2-La grammaire de l'usage ou grammaire communicative

Plusieurs tentatives ont été menées par les didacticiens afin d'introduire le contenu des grammaires de référence dans les manuels des langues : il s'agit à partir de ces grammaires de composer une grammaire didactique, qui, selon Girard, possède « *des ambitions plus modestes qui se proposent avant tout de faciliter l'apprentissage de la langue en visant l'essentiel* » (je souligne) (Girard, 1995 : 68).

C'est ainsi que nous trouverons dans un même manuel de langue des éléments de la grammaire traditionnelle, de la grammaire générative transformationnelle, de la grammaire du texte, de l'énonciation, etc. enseignés de manière explicite et/ou implicite. L'introduction de ces éléments a pour objectif de faciliter l'acquisition des éléments grammaticaux indispensables à la compétence communicative. C'est pourquoi on parle aujourd'hui de la « grammaire de la communication ».

Il s'agit d'une description du fonctionnement de la langue orientée à une finalité d'usage, par des locuteurs, dans des contextes communicatifs.

Cette approche qui s'est développée à partir des années 80, part du principe suivant : la description de la langue où l'enseignement de sa grammaire nécessite l'inclusion du

⁹ *Le chat est sur la table* peut être une simple assertion; mais cet énoncé, selon des contextes différents peut signifier(implicitement) : *Fais-le descendre, il veut manger*, etc.

contexte d'utilisation de la langue en question. Cette grammaire de la communication déborde du cadre de la grammaire traditionnelle en procédant à intégrer à l'analyse les éléments contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques et interactionnels : c'est ainsi que l'on entend parler aujourd'hui de la grammaire du récit, du discours, du texte, etc.

2-4-3-La grammaire fonctionnelle

Il s'agit d'une tentative de renouvellement de la description grammaticale. Cette grammaire est issue des nouvelles théories du langage (linguistique de l'énonciation, pragmatique). Dans ces théories, les catégories de la description de la langue sont modifiées. Nous trouvons une première proposition de cette grammaire dans le *Niveau-Seuil* (D. Coste et alii, Un Niveau Seuil, Paris, Hatier-Conseil de l'Europe, 1976) : « Dans le cadre des catégorisations notionnelles-fonctionnelles [...], les apports de Courtilon (1976) tendent à articuler grammaire et communication en fonction d'une visée sémantique et onomasiologique qui doit explicitement à Guillaume et à Potier » (Coste, in Jaussaud et alii, 1989 :8).

Pour Courtilon, l'enseignement explicite de règles de la grammaire n'est pas le principal moyen d'apprentissage grammatical. Elle ajoute à ce propos :

« Plutôt que de parler de règles, il faudrait parler de mise en place du sens et d'acquisition de mécanismes syntaxiques. Ces derniers relèvent de la mémoire et de la répétition. La mise en place du sens est un fait de compréhension qui est facilité par l'approche notionnelle » (Courtilon, 1985 : 34).

Cette didacticienne précise qu'il ne sert à rien d'enseigner des structures decontextualisées. Il faut enseigner simultanément les structures de la langue et leur (s) emploi (s). Ainsi, l'enseignement des structures doit se faire de manière à faire apparaître les contextes et les situations dont lesquels elles peuvent être employées. Nous trouvons dans Un niveau seuil des propositions concrètes permettant de construire cette grammaire fonctionnelle/notionnelle.

« grâce à la grammaire notionnelle-fonctionnelle, une série de domaines sémantiques (l'actance, la détermination, le domaine logique) sont proposés sous leur réalisation morphosyntaxique (c'est précisément l'objectif de la partie « Grammaire » dans le Niveau-Seuil) » (D. Coste et alii, 1976 : 225-306).

Dans le cadre de l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire est subordonné aux objectifs communicatifs. L'objectif étant de doter les apprenants d'une compétence communicative, chacune des leçons est construite « *autour de notions comme le temps, l'espace, la durée, etc.(l'approche notionnelle), de fonctions comme demander un renseignement, exécuter un ordre, etc.(approche fonctionnelle), de situations comme au restaurant, au bureau de la poste, à la gare(approche situationnelle) ou, plus récemment, de tâches comme réserver un billet de train, acheter un vêtement (approche centrée sur la tâche)* » (Germain & Seguin 1995 : 114-115). Dans ces cas, les structures du code « *occupent une seconde place : la primauté est accordée au message ou au contenu à communiquer* » (Germain & Seguin 1995 : 115).

Pour Germain & Seguin, l'élaboration de tout programme de langue doit se faire d'abord « *autour de notions, de situations, de fonctions ou de tâches et, dans un second temps, y greffer les éléments grammaticaux correspondants* ». (1995: 115) Par exemple, le manuel *Intermède*, de M Hardy 1992, prescrit les points grammaticaux indispensables à l'accomplissement des fonctions langagières. Ainsi la fonction « Exprimer ses sentiments et ses goûts » peut s'accompagner des adverbes en -ment, du pronom personnel complément et du pronom démonstratif ; pour « demander ou donner des informations pratiques » on aura besoin de la phrase interrogative, de la phrase affirmative et de *tout* adjectif ou adverbe. (Germain & Seguin 1995 : 117).

Comme le souligne Puren, l'approche communicative était conçue pour répondre aux besoins de communication des gens qui se déplacent en Europe. Cette approche centrée sur la communication orale, ne s'intéresse à l'écrit que sous ses formes les plus simples. « *C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* » ne peut s'appliquer à la communication écrite qui nécessite, même pour un natif, l'apprentissage des règles de grammaire lui permettant de segmenter les mots et les phrases et les écrire d'une manière correcte car pour écrire correctement un mot il faut savoir à quelle catégorie appartient-il. Ainsi dans une phrase « Le voisin et son fils sont partis » nécessite la maîtrise de l'orthographe grammaticale pour orthographier *et, son* et *sont* et la maîtrise de la règle d'accord pour accorder le participe passé *partis*.

2-5-Comment la sélection du contenu grammatical s'effectue -t-elle ?

Avec l'approche communicative, première version, la langue étrangère n'est plus appréhendée en tant que système. L'enseignement/apprentissage de la LE vise en premier lieu l'acquisition des comportements verbaux auxquels l'apprentissage des formes (règles, explications, contenus formels) doit être subordonné. L'objectif est d'amener les apprenants à communiquer en LE dans des situations déterminées tout en respectant les règles du système étranger :

« L'acquisition d'une compétence 'pratique' et celle d'une compétence 'formelle' ne sont pas contradictoires puisque savoir communiquer en langue étrangère suppose que les productions verbales soient à la fois appropriées par rapport aux intentions et à la situation de communication et correctes au regard du système de la langue cible ou de sa variété standardisée réputée la plus légitime » (Beacco, 1987 : 67).

Selon les tenants de l'approche communicative, l'élaboration des programmes s'effectue à partir des besoins de communication réels des apprenants qui consistent à communiquer en LE dans différentes situations d'utilisation¹⁰. Ces besoins détermineront les programmes, les documents et pratiques langagières, les structures ou notions grammaticales, le vocabulaire que les concepteurs de ces programmes doivent sélectionner pour l'enseignement de la LE et de sa grammaire.

Pour délimiter le **corpus de la matière à enseigner** on doit procéder à **une sélection** qui porte

« sur le "niveau de langue" qu'on veut enseigner, sur le type de discours qui correspond le mieux aux besoins des apprenants, sur les documents ou échantillons de langue-cible qui suscitent leur intérêt, sur les mots et structures qu'on juge les plus utiles (les listes lexico-grammaticales du Français Fondamental en sont une illustration), sur les notions et fonctions communicatives qu'on considère comme prioritaires dans les usages que les étudiants auront à faire de la langue qu'ils apprennent » (Besse et Porquier, 1984 : 149)¹¹.

¹⁰A notre avis, l'adoption de l'approche communicative pour l'enseignement des langues étrangères à l'école vise souvent un usage ultérieur de ces langues. Cet usage porte sur des pratiques orales déterminées.

¹¹Nous nous demandons si, dans une langue, il y a des structures plus utiles que d'autres.

Les tenants de l'approche communicative parlent d'une grammaire de communication plutôt que d'une grammaire linguistique. Cette grammaire représente une tentative pour donner sa juste place au principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue.

Il est à souligner que la langue, notamment écrite, est toujours la même : il s'agit toujours du même système linguistique et ainsi, de la même grammaire. Ce qui incombe aux didacticiens des langues étrangères et aux concepteurs des programmes et manuels des langues est de procéder à une sélection des "échantillons" : documents, textes et pratiques langagières qui serviront à initier les futurs usagers à aborder les documents, textes et pratiques notamment ceux de leurs spécialités futures. Cela permettra de déterminer les notions grammaticales à enseigner et donc à acquérir.

Pour les didacticiens l'acquisition d'une compétence grammaticale s'effectue de différentes manières ce qui se répercute sur les démarches suivies pour l'enseignement de la grammaire dans le milieu institutionnel.

2-6-Comment l'acquisition d'une compétence linguistique s'effectue-t-elle?

Nous nous intéressons à aborder l'acquisition d'une compétence linguistique parce que l'enseignement/apprentissage de la grammaire à l'école algérienne a pour ultime objectif l'accès à l'écrit, aux textes/discours notamment scientifiques et professionnels. Cet objectif ne peut être atteint sans l'acquisition de cette compétence.

L'acquisition d'une compétence linguistique, précise Beacco (2010 : 125-126), peut s'effectuer de deux manières :

2-6-1-L'acquisition en situation naturelle

Il n'y a pas de sélection des formes linguistiques et discursives. La nature de ces formes dépend de l'insertion de l'apprenant dans la société de la langue en question et/ou de son exposition aux médias. Nous considérons les chansons, films, etc, que les apprenants téléchargent du net comme des moyens d'acquisition en situation "naturelle". Dans ce sens, nous pouvons considérer également la lecture des documents auxquels l'apprenant

peut être exposé en dehors de la classe tels que les journaux, romans, textes, etc. comme un moyen d'acquisition en situation "naturelle" parce que l'exposition à la langue étrangère se fait sans l'intermédiaire d'un guidage quelconque et sans sélection des formes linguistiques et discursives. En effet, les textes des manuels du français du moyen notamment ceux de la rubrique Lecture peuvent être considérés comme des moyens d'acquisition plus ou moins "naturelle" de la LE.¹² Nous devons cependant ajouter, à partir de notre expérience, que cette lecture faite par les apprenants débutants, souvent à l'aide d'un dictionnaire bilingue et/ ou monolingue, s'améliore grâce à la consultation régulière des livres de grammaire et d'orthographe grammaticale¹³.

2-6-2-L'acquisition en milieu institutionnel

L'exposition à la langue « *est calibrée et filtrée* ». Dans ce cas, la constitution d'échantillons « *est fortement subordonnée à ce qui est considéré comme simple à acquérir à un niveau de maîtrise, c'est-à-dire en définitive à des catégories linguistiques, qu' il s agisse de mots, morphèmes, catégories, paradigmes, structures, opérations, fonctions, locutions et expressions ...* » (2010 : 126).

Beacco ajoute que cette exposition en milieu institutionnel aux échantillons et donc aux catégories linguistiques peut se faire « *même en l'absence d'activités ou d'exercices de systématisation formelle* » (2010 : 126).

Selon Vigner,

« Tout enseignement guidé d une langue à des non-natifs s'efforce de favoriser, par biais divers, l'accès de l'élève aux régularités de la langue. Cette dimension grammaticalisante des apprentissages peut s'opérer de différentes manières :

1. En exposant l'élève à la diversité des usages, à charge pour lui de repérer ces régularités, en s'appuyant sur les composantes de la situation de communication et/

¹²Cependant, nous considérons les documents exploités en classe comme appartenant à une situation non naturelle parce que des formes linguistiques et discursives y ont été sélectionnées pour l'enseignement/l'apprentissage et des explications sont souvent fournies à l'apprenant.

¹³Pouvons-nous nier le rôle qu'a joué le fameux *Bescherelle* pour la correction orthographique de nos mots? Sans nier le rôle qu'ont joué l'école et l'université dans notre formation en français, nous avons fait un auto-enseignement de la grammaire grâce aux livres et manuels français de Français et ceux de grammaire. Ces ouvrages ont contribué à l'acquisition de la grammaire et de l'orthographe du français.

ou en se référant autant que faire se peut aux savoirs métalinguistiques disponibles dans sa langue.

2. Par l'usage d'exercices organisés autour d'un point de langue donné. On peut ici penser à l'exercice structural (traitement implicite de la grammaire)

3. Par la mise en place d'une description grammaticale fondée sur une terminologie particulière, description qui sera présentée de façon explicite aux élèves (traitement explicite de la grammaire) »(Vigner , 2016).

2-6-3-Les conditions essentielles pour l'acquisition d'une forme grammaticale

Certains chercheurs (Nassaji et Fotos, 2004) énumèrent trois conditions essentielles pour l'acquisition d'une forme grammaticale : l'attention de l'apprenant doit être attirée sur la forme concernée, l'apprenant doit être exposé à un intrant comportant cette forme, cette exposition doit être répétée, fournir à l'apprenant des occasions pour s'exercer en production. Cet enseignement guidé de la grammaire de la LE s'effectue selon deux démarches.

2-7-Les démarches suivies dans l'enseignement de la grammaire

Les démarches à suivre pour enseigner la grammaire sont de deux types : démarche explicite et démarche implicite.

2-7-1-Démarche explicite

Pour Defays et Deltours, la grammaire explicite est « *l'ensemble des règles formelles que l'on a apprises de manière consciente à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation* » (2003 : 101).

La grammaire explicite appelée aussi démarche explicitée de l'enseignement d'une description grammaticale « *est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves* » (Galisson et Coste, 1976 cité par Besse et Porquier, 1984 : 80).

« Autrement dit, il s'agit de l'enseignement apprentissage d'une description grammaticale de la langue cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit (en utilisant en particulier sa terminologie, sous sa

forme originale ou simplifiée). D'où deux caractéristiques : apport d'information métalinguistique par le professeur et prise de conscience par les étudiants de cette information. La démarche peut être déductive (de la règle aux exemples qui l'illustrent), ou inductive (des exemples à la règle qui a présidé à leur sélection.) ».

Le tableau récapitulatif ci-dessous proposé par Vigner (2004 : 126) résume la démarche déductive et la démarche inductive.

Démarche déductive (De la règle aux exemples)	Démarche inductive (des exemples aux règles)
La règle (présentée par le professeur ou figurant dans le manuel) Les exercices (succédant la règle et sont des exercices d'application)	Les exemples (choisis par le professeur pour faciliter le travail d induction) La règle formulée (plus proche possible de celle figurant dans les manuels)

La démarche explicite déductive ou inductive a pour objectif de favoriser ou accélérer l'intériorisation ou l'acquisition des régularités décrites.

Pour Vigner, l'enseignement explicite de la grammaire ne peut être engagé sans une acquisition minimale des régularités de la langue décrite : « *Sans la maîtrise d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité* » (2004 : 115).

Courtillon avance que l'enseignement explicite de règles de la grammaire n'est pas le principal moyen d'apprentissage grammatical. Elle ajoute à ce propos :

« Plutôt que de parler de règles, il faudrait parler de mise en place du sens et d'acquisition de mécanismes syntaxiques. Ces derniers relèvent de la mémoire et de la répétition. La mise en place du sens est un fait de compréhension qui est facilité par l'approche notionnelle »(1985 : 34).

Courtillon précise qu'il ne sert à rien d'enseigner des structures decontextualisées. Il faut enseigner simultanément les structures de la langue et leur (s) emploi (s). Ainsi, l'enseignement des structures doit se faire de manière à faire apparaître les contextes et les situations dans lesquelles elles peuvent être employées.

La réhabilitation des explications grammaticales par l'approche communicative s'explique par le fait « *que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend* »(Besse, 1985 : 40).

L'enseignement explicite de la grammaire a pour objectif la maîtrise de l'écrit en réception et en production. La langue écrite n'est pas une langue spontanée comme la langue orale. « *Toute activité d'écriture par rapport à un projet de communication spécifique consiste à élaborer un texte continu, cohérent, organisé en phrases qui répondent aux normes de la syntaxe d'une langue donnée* » (Vigner, 2004 : 139).

La langue écrite nécessite un travail systématique sur la langue. Comme le souligne Corblin, « *[l]écriture étant une pratique qui suppose relecture critique, les repentirs et les amendements, ce qu'on appelle "savoir la grammaire" paraît une condition nécessaire de sa maturation, et au bout du compte une condition de l'autonomie* » (1988 : 20).

Nadeau et Fisher soulignent que « *[p]lusieurs didacticiens insistent sur la nécessité pour les élèves de pratiquer un raisonnement grammatical complet afin d'atteindre une réelle compétence à l'écrit*(Chartrand, 1996 ; Haas, 2002 ; Cogis, 2005 ; Nadeau & Fisher, 2006) »(2011: 17).

Selon Jaffré, « *savoir écrire les mots, c'est être capable d'analyser leur structure linguistique pour en maîtriser la variation graphique* » (Jaffre, 1995 cite par Nadeau et Fisher, 2011: 9).

L'enseignement de la grammaire avec terminologie et instruction grammaticale se fait par les leçons et exercices de grammaire et aussi par la lecture et la production écrite. En traitant et en manipulant l'écrit en réception et en production les élèves développent « *une conscience de l'écrit* », c'est-à-dire un ensemble de connaissances et d'habilités relatives à la lecture et à l'écriture.

Nadeau et Fisher soulignent qu'il y a une relation étroite entre l'écriture et les activités métalinguistiques :

« En tant que réalité sociohistorique, l'écriture ne peut être transmise que par un enseignement explicite. C'est d'ailleurs ce que note Gombert (1991 : 145) :

Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables » (Nadeau et Fisher, 2006: 149).

Nadeau et Fisher parlent aussi du rôle du métalangage dans le développement des capacités en lecture.

2-7-2-Démarche implicite

La grammaire implicite, appelée aussi démarche implicitée de l'enseignement d'une description grammaticale, s'inspire de la méthode naturelle d'acquisition des langues. Comme le souligne Damar,

« Les partisans de l'implicite soutiennent que l'acquisition d'une langue étrangère suit les mêmes processus que l'acquisition de la langue première. Les méthodologies qui s'en réclament sont la méthode audio-visuelle, les approches naturelles et des approches communicatives de la première génération (qui ne laissent pas de place à l'instruction) » (2009 :29).

La démarche implicite vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morpho-syntaxique par exemple) », mais ne « recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énonces et de formes » (Galisson et Coste, 1976 cités par Besse et Porquier, 1984 : 80).

Pour Besse et Porquier « la grammaire implicite est un enseignement inductif non explicitée d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition ». Besse et Porquier, 1984 : 86) Son objectif est d'installer une compétence grammaticale en L2 sans recourir au métalangage. La démarche implicite est utilisée au début de l'apprentissage de la L2 avec des apprenants qui n'ont pas encore une maîtrise minimale de cette langue. Cette démarche leur permettra de développer une certaine « intuition grammaticale » sans

recourir au métalangage grammatical auquel ils ne peuvent avoir accès vu leur niveau en L2.

Il est à souligner que

« enseignement implicite n'est jamais synonyme d'enseignement non systématique. Au contraire, on peut dire que l'un des soucis dominants des créateurs de l'enseignement implicite (les auteurs des premières méthodes audio-orales américaines de stricte obédience structuraliste) a été le choix, l'organisation et la progression de la matière linguistique à faire acquérir », l'exercice structural étant considéré comme l'exercice type de cette démarche. (Galissou et Coste, 1976 cités par Besse et Porquier, 1984 : 80).

Notons que si « *les connaissances implicites sont des connaissances dont l'individu n'a pas conscience* » et qu'« *elles sont non verbalisables* » néanmoins, elles « *donnent lieu à un sentiment puissant d'intuition, puisque l'apprenant n'est pas conscient de son savoir alors même qu'il fait preuve d'une capacité à l'utiliser* » (Nadeau et Fisher, 2011: 3).

Etant donné que certains faits grammaticaux ne sont pas verbalisables, nous même, ne faisons-nous pas souvent, quand nous écrivons, confiance à nos connaissances implicites enregistrées dans notre mémoire grâce aux lectures antérieures ? Ne faisons-nous pas référence à « *ça se dit/ça se dit pas* »?

La distinction entre acquisition et apprentissage fait l'objet d'une réflexion de Py. À son avis, « *il n'y a pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage* » (Py, 1994) et, de même, « *il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont 'acquis' sans qu'ils aient véritablement été enseignés* » (Py in Coste, 1994).

Mais cette grammaire n'est pas pour autant suffisante parce que « *le fait de présenter à l'apprenant des activités signifiantes de compréhension, bien que nécessaire, n'est pas en lui-même suffisant pour favoriser un usage productif des aspects formellement marqués d'une L2 en classe de langue* » [Germain et Seguin, p.131](#). C'est pour cette raison que l'enseignement explicite de la grammaire est fortement recommandé. Toute

fois une langue étrangère, l'activité métalinguistique ne doit intervenir que dans un stade avancé de l'apprentissage de la LE. (Vigner, Besse, 1985).

L'enseignement explicite et l'enseignement implicite de la grammaire ne s'excluent pas l'un l'autre. Comme l'affirme Bange (2002), « *les connaissances implicites et les connaissances explicites sont sans doute interdépendantes et [...] elles peuvent s'influencer mutuellement* » (Cité par Beacco, 2010 : 72).

2-7-3-Enseignement occasionnel de la grammaire

Le terme “occasionnel” s'applique aux explications ou questions faites par l'enseignant. A ce propos, Germain et Seguin voient que l'enseignement occasionnel est important pour la maîtrise ou l'interiorisation de la grammaire :

« Car, après tout, n'est-ce pas autant-sinon davantage- à cette grammaire interactive (faite de simplifications, de conventions, de répétitions, d'adaptations aux apprenants) qu'aux véritables grammaires (de référence, d'apprentissage) qu'est exposé l'apprenant d'une L2? N'est-ce pas cette forme de grammaire, qui constitue dans le mouvement d'interactions entre enseignant et apprenants (en tant que processus), qui est à la source, en grande partie, de l'élaboration de la compétence grammaticale de l'apprenant? » (p.166).

En fait, le choix d'un certain type de démarche dépend de plusieurs facteurs (Vigner, 2004) liés à la personne de l'apprenant (âge, profil psychologique, etc.), à sa langue d'origine (langue distante ou langue proche de la langue étrangère qu'il veut apprendre), aux traditions scolaires dans lesquelles il a fait ses premiers apprentissages langagiers (existence ou absence d'un appareil grammatical plus ou moins explicite).

Nous ne devons pas perdre de vue que l'objectif majeur de l'enseignement de la grammaire est **l'acquisition d'une compétence grammaticale**. Cette acquisition est inconsciente et implicite. Elle « *se produit en situation naturelle ou institutionnelle lorsque l'apprenant est exposé à de "l'input compréhensible"* » (Chapiro, 2005).

2-8-La grammaire au service de l'écrit

Selon Puren, l'approche communicative première version était conçue pour les gens qui se déplaçaient en Europe et qui avaient besoin d'apprendre la LE pour interagir dans certaines situations courantes de la vie quotidienne. Le besoin en matière de grammaire était relatif à ces situations orales.

Avec l'évolution et la détermination des objectifs attribuées aux langues étrangères qui deviennent des moyens de transmission du savoir, du savoir-faire et de communication professionnelle, l'écrit prend le devant de la scène et devient, dans un bon nombre de pays l'objectif majeur de l'enseignement apprentissage de ces langues à l'école.

L'importance attribuée à la maîtrise l'écrit se répercute sur les méthodes adoptées pour l'enseigner. Ainsi, des démarches prescrivent que le code écrit ne peut être maîtrisé sans la maîtrise de la grammaire.

Nadeau et Fischer expliquent la différence entre le modèle traditionnel de l'enseignement de la grammaire et le modèle fonctionnel. Elles reprennent la distinction entre ces deux modèles faite par Paret et Chartrand (1990). Ces deux modèles se distinguent du point de vue de leurs objectifs, de la démarche d'enseignement et de contenus.

1-Du point de vue des objectifs

Le modèle traditionnel a pour objectif la connaissance des règles de la langue. L'habilité à écrire (et même à parler) ne peut être acquise sans cette connaissance.

Ce lien entre la maîtrise des règles grammaticales et la compétence à l'écrit est contesté par les tenants du modèle fonctionnel, qui distinguent entre les « connaissances *sur* la langue » et la « connaissance *de* la langue ». « Le modèle fonctionnel se concentre donc sur l'objectif de *la maîtrise de l'expression* (le savoir écrire) en privilégiant la pratique. L'études du fonctionnement de la langue passe au second plan, devient même minimale » soulignent Nadeau et Fisher. (2006: 50).

2-Du point de vue de la démarche d'enseignement

Le modèle traditionnel est un enseignement explicite qui fait appel à la démarche déductive : on présente aux élèves une règle ou une définition suivie des exemples puis on leur demande de l'appliquer dans des exercices.

« L'approche fonctionnelle, de son côté, veut mettre la grammaire au service de l'expression. [...] on y valorise un enseignement étroitement lié aux situations d'écriture et mené en réponse aux besoins des élèves. La « leçon » de grammaire tend donc à 'estomper au profit d'interventions plus ponctuelles (« enseignement occasionnel »). Les besoins des apprenants orientent la progression » (Nadeau et Fisher, 2006: 50).

Ainsi que l'explique Chartrand,

« Cette grammaire « nouvelle » ne fait pas fi de la tradition grammaticale, cependant elle développe des aspects ignorés par la grammaire traditionnelle (grammaire du texte et syntaxe), revoit des contenus jugés non rigoureux et propose une pédagogie active. Toute la terminologie grammaticale n'est pas bouleversée, il y a bien trois ou quatre concepts majeurs qui se sont ajoutés : phrase de base, complément de phrase, groupe prépositionnel, organisateur textuel, mais l'essentiel du métalangage reste le même » (Chartrand, 1999 b, p.15 cite par Boutain, 2005 : 111).

Nous devons souligner que la grammaire nouvelle a été conçue pour enseigner le français à des natifs. Il s'agit des « *manipulations au service du raisonnement grammatical* » (Nadeau et Fisher, 2006 : 85). En effet, les opérations syntaxiques (remplacement, déplacement, effacement, ajout) permettent de porter un jugement sur la construction en question : « *L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée :*

Est-ce que cela se dit bien ?

Cette construction est-elle correcte ?

Pour porter un tel jugement, précisent Nadeau et Fisher, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur, c'est-à-dire sur la grammaire interne et implicite que l'on a nécessairement développée en apprenant à parler » (Je souligne)(Nadeau et Fisher, 2006 : 85).

La méthode prônée par les adeptes de cette grammaire vise à « *fournir [...] pour chaque fonction plusieurs caractéristiques syntaxiques faisant appel à plus d'une manipulation pour les identifier. Par exemple, pour la fonction sujet, on traitera des caractéristiques syntaxiques suivantes :*

sa position la plus régulière : devant le verbe

« *On trouve souvent le GN-S devant le verbe, à sa gauche. »*

(Nadeau et Trudeau, 2001 : 266).

Il est à noter que cette méthode appliquée dans les classes où le français est la langue première des apprenants fait son entrée dans des classes où le français est une langue étrangère.

Si la grammaire, quelles que soient les démarches adoptées, est présente dans l'enseignement des langues, quels sont ses champs et ses cadres ?

2-8-1-Les champs d'application et les cadres de la grammaire

Si les tendances actuelles en didactique des langues optent pour l'enseignement de la grammaire, nous nous posons la question suivante : quelle(s) grammaire (s) enseigner à l'école : grammaire de la phrase, grammaire du texte, grammaire du discours, grammaire de l'énonciation ... ?

Les premières grammaires du français s'attachaient à décrire le code écrit. L'unité maximale de l'analyse était la phrase. C'était le « bon usage » de la langue qu'on devait respecter quand on écrivait ou même parlait : en classe, on demandait ou exigeait des élèves de se conformer aux règles du code écrit quand ils parlaient, le code oral étant considéré comme « incorrect ».

Avec l'avènement de l'approche communicative, on s'intéresse à la langue dans ses usages effectifs par les sujets parlants : on exploite des documents authentiques écrits et d'autres oraux présentant l'oral quotidien: textes, BD, dialogues enregistrés, etc. L'oral authentique spontané est introduit en classe de langue et devient objet et objectif d'enseignement/apprentissage de la LE. Toutefois la langue orale ne bénéficie pas

toujours d'une description de sa structure tant que l'oral ne constitue pas le code « *des échanges les plus importants* ». La description grammaticale enseignée d'une manière explicite en classe de LE porte exclusivement sur le code écrit.

Si nous nous situons dans le domaine de la communication, nous pouvons dire avec Benveniste que par des phrases que nous communiquons: « *Après tout, c'est ainsi que nous communiquons, par des phrases, même tronquées, embryonnaires, incomplètes, mais toujours par des phrase.* » (Benveniste, 1974 : 224).

Si nous nous situons dans le domaine de l'apprentissage d'une langue nous pouvons dire avec Bakhtine qu' « *Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées, et encore moins, bien entendu, par mots isolés)* » (Bakhtine ,1984 : 285).

Apprendre à structurer des phrases ou des énoncés, c'est apprendre à construire des textes et des discours. C'est pour cette raison que « le mot “grammaire” s'applique aujourd'hui, comme le souligne Vigner, à deux grands domaines d'analyse de la langue :

-la langue comme forme, avec deux degrés d'organisation : la **phrase** et le **texte**.

-la langue en situation, dans sa relation à une instance émettrice, à un contexte d'usage, avec deux degrés d'organisation aussi : l'**énoncé** et le **discours**. »(Vigner, 2004 : 35).

Nous devons préciser que l'objectif de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère est avant tout d'intérioriser la grammaire de cette langue pour en faire usage en réception et en production des textes et discours. Si on s'intéresse au code écrit, quels seront les domaines d'applications de la grammaire : phrase, énoncé, texte ou discours ?

2-8-1-1-La phrase

Vigner précise que pour les orientations méthodologiques actuelles qui ont pour souci de développer une compétence communicative, « *l'énoncé constitue le point de départ à partir duquel l'élève va découvrir cette nouvelle langue.* » (Vigner, 2004 : 127). Comme le montre Benveniste : « *La phrase appartient bien au discours. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du discours* » (Benveniste, 1974 : 129).

Peut-on dire qu'il s'agit de la phrase en tant qu'unité syntaxique maximale qui est selon Bloomfield « *forme linguistique autonome qui ne dépend grammaticalement d'aucun autre ensemble et se suffit à elle-même* » ? (Bloomfield 1970 : 161-162 cité par Carlotti, 2011 : 21). L'importance accordée à la phrase dans l'enseignement de la grammaire se justifie en ce qu'elle constitue l'unité minimale du texte/discours.

Dans ce cas, s'agit-il d'enseigner la phrase en tant qu'unité minimale du texte/ discours servant à former un ensemble cohérent ou l'accent sera-t-il plutôt mis sur la phrase en tant qu'unité maximale de la langue? Si on vise le texte il paraît tout à fait logique de commencer par l'analyse de l'unité minimale. Ce dernier étant composé de plusieurs phrases, on ne parviendra jamais à en écrire si on ne sait pas écrire une phrase.

2-8-1-2-Le texte

L'élargissement du cadre d'analyse grammaticale au(x) texte(x) se justifie par le fait que le texte constitue la situation cible de tout enseignement/apprentissage de la grammaire notamment dans un contexte institutionnel où on apprend la L1 et/ ou la L2/E pour les échanges les plus importants : réception et production des documents relatifs à plusieurs sphères de l'activité sociale et académique.

Ainsi, « *il s'agit de disposer d'un cadre d'analyse élargi pour traiter des questions que la phrase ne permet pas d'aborder de façon pleinement satisfaisante ; par exemple la question des pronominalisations* »(Vigner, 2004 :60).

En effet, une terminologie spécifique aux phénomènes textuels voit le jour : la progression thématique, la cohérence, la cohésion, les anaphores, les connecteurs logiques, les temps verbaux.

2-9-La leçon de grammaire

On ne peut traiter l'exercice sans parler de la leçon de grammaire.

2-9-1-Définition de la leçon de grammaire

La leçon de grammaire traditionnelle peut être décrite ainsi :

« -L'enseignant énonce la règle ou la notion et l'objectif de la leçon.

-Il donne un exemple ou deux, généralement au tableau, et fournit des explications.

-Les élèves font un ou plusieurs exercices pour appliquer la règle ou la notion »

(Lahire, 1993 cité Nadeau et Fischer, 2006 : 122).

2-9-2-L'exemple en grammaire

L' exemple en grammaire est défini ainsi :« [...] on appelle exemple une phrase, un fragment d'énoncé ou un texte qui sert à expliquer, illustrer, prouver, préciser, éclaircir, compléter les informations données concernant le sens et l'emploi d'un mot, d'une unité de signification ou d'une règle de grammaire. Les exemples servent de modèles » (Cuq, 2003 : 94). Les exemples, notamment en grammaire, se présentent sous forme de petits corpus pour que les apprenants parviennent à trouver la règle. (Cuq, 2003 : 94).

2-9-3-Le métalangage grammatical

Germain et Seguin notent que la différence du métalangage entre le linguiste ou grammairien et l'enseignant s'explique par le fait « que les buts du linguiste ou du grammairien et les buts de l'enseignant de langue ne sont pas les mêmes. Dans un cas, il s'agit de *décrire* la grammaire d'une langue ; dans l'autre, il s'agit de *enseigner* »(Germain et Seguin : 166)

Ils est à souligner que la description du linguiste tend à être exhaustive en s'intéressant à toutes les manifestations (variétés) de la langue, l'objectif étant de décrire la langue en question. Par contre, celle du grammairien est sélective puisqu'elle porte beaucoup plus sur une seule manifestation (variété) de la langue qu' est le code écrit, l'objectif étant de fournir des moyens permettant de maîtriser ce code des échanges les plus importants.

Dans un milieu institutionnel qu'est l'école où l'enseignant doit enseigner la langue, maternelle soit elle ou étrangère, la description qu'il transmet de cette langue est imposée par le manuel. Il ne peut ni la modifier (déjà serait-il toujours capable de le

faire étant donné que son rôle consiste à transmettre cette description?) ni la reporter pour s'adapter à la réalité de sa classe¹⁴.

2-10-L'exercice de grammaire

Le mot "exercice" s'applique à plusieurs domaines.

2-10-1-Définition de l'exercice

Nous devons préciser ce que signifie le terme exercice. Pour G. Vigner,

« peut être défini comme exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation ».(Vigner, 1982 :63-64).

L'exercice est une catégorie particulière de tâches didactiques *« qui apparemment spécifient le mieux l'apprentissage en cadre scolaire par opposition aux apprentissages en milieu naturel »* (1990 : 134). Cette activité qui est essentiellement scolaire ne trouve son actualisation que dans la classe de langue (école, centres de formation aux langues étrangères, etc.)

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* précise que ce terme souvent relié au travail grammatical, peut être utilisé pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif. (Cuq, 2003 : 94).

Ce dictionnaire fournit un classement des exercices suivant leur nature et leurs objectifs :

1-Exercices plutôt dédiés à l'entraînement en compréhension orale ou écrite : les questionnaires, les textes à trous, les exercices de prédiction, les exercices de reconstitution (puzzle) et d'appariement, le résumé, le compte-rendu, la synthèse.

2-Exercices plutôt dédiés à l'entraînement en expression orale : A- les repérages et observation de corpus (enrichissement lexical, liste de réalisation d'acte de parole,

¹⁴Nous entendons par "réalité de la classe" le niveau de scolarisation des apprenants et leur niveau en langue que tout enseignant devrait (s'il le pourrait) prendre en considération en enseignant la grammaire.

de comportement sociaux, etc.), la conceptualisation grammaticale, ou sociolinguistique, le remue-méninges. Tous ces exercices permettent de découvrir et d'observer le fonctionnement du discours. B- les exercices structuraux, les simulations, les reformulations, C- les jeux de rôles, le théâtre, les jeux, le débat, l'exposé.

3-Exercices dédiés à l'entraînement en expression écrite : A- la réduction d'un texte B-transformation du texte C-réparation d'un texte D-les matrices de textes

4-Exercices à visée métalinguistique : conceptualisation, comparaison. (Cuq, 2004 :94-95)

2-10-2-Définition de l'exercice grammatical

En ce qui concerne le domaine de la grammaire, l'exercice est défini ainsi :

« Toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués. Ex. : un exercice sur le passé composé » (R Galison et D Coste 1976 : 202) (Je souligne)

Les didacticiens précisent que les paramètres intervenant dans l'élaboration de l'exercice sont complexes (théories de l'apprentissage, descriptions linguistiques et communicatives, cadre méthodologique) (Voir Cuq, 2004 : 94)

Dans *L'exercice dans la classe de langue*, Vigner donne une définition plus précise :

« Tache répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance satisfaisant, l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle. Il s'effectuera à partir d'un apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable et aisément évaluable, par l'apprenant comme par le formateur. [...] La construction d'exercices procède de la rationalisation et de la systématisation d'une action pédagogique dans le domaine des activités langagières » (1984 :17)

Cette définition délimite le cadre précis de ce que doit être un exercice de grammaire : l'exercice est une « *tache répétitive* » à partir d'une consigne sur un point précis. Cette définition s'applique bien à « *des exercices dont le but est de systématiser une forme*

linguistique selon des consignes précises » (Fougerouse, 1999 : 158) qu'à des exercices de créativité. Pour ces derniers, les réponses de l'apprenant peuvent revêtir des formes diverses dont l'évaluation ne peut être immédiate même si, ces exercices sont conçus selon une consigne relative à un point précis du système linguistique. Pour Vigner, « ces exercices n'en seraient pas à proprement parler. Ils ont une double finalité : faire fonctionner le système linguistique en l'appliquant à un thème » (Fougerouse, 1999 : 158).

Besse et Porquier parlent de la relation qui existe entre exercice et description ou explicitation grammaticale.

« Pour les tenants d'un enseignement qui s'inspire de l'acquisition « naturelle » des langues, les exercices doivent pouvoir remplacer les explicitations grammaticales. Ils sont « une copie de l'usage qui, en un sens, rendent inutiles les grammaires, inutile l'apprentissage fastidieux de règles multiples et barbares » (J.C. Chevalier, Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1570), Genève, Droz, 1968, p.385). Pour les tenants d'un enseignement rationaliste explicite, les exercices sont le résultat d'une volonté de simplification et de pédagogisation des descriptions grammaticales : ils consistent à en faire pratiquer les paradigmes sans s'attarder sur les gloses métalinguistiques qui les justifient. Pour les premiers, les exercices sont donc un substitut de l'enseignement explicite d'une description ; pour les seconds, ils servent surtout à renforcer, par répétition, l'apprentissage des paradigmes d'une description. Ce qui revient à dire que tout exercice, qu'il soit dit « explicite » ou « implicite », présuppose une description » (Je souligne).(1984 : 119)

Nous pouvons comprendre que tout exercice de grammaire porte sur une notion et/ou description grammaticale. Un exercice sur l'adjectif qualificatif peut porter sur l'identification de l'adjectif, sa place dans un SN ou dans une phrase, son accord avec un support nominal.

2-10-3- Structure de l'exercice

Pour Vigner, « l'exercice est structuré en trois dimensions différentes : une consigne, un apport, et une procédure. »

2-10-3-1-La consigne

« La consigne est la dimension la plus importante de l'exercice car, l'exécution de la tâche en dépend. » Elle est considérée « comme la partie la plus difficile car, selon Annie Beaucourt, il faut à la fois « saisi [r] [le] message, [comprendre] [le] but et [estimer] [les] procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche » (citée par Cuq et Gruca 2009 : 136) »

Le CECR met, d'ailleurs, sur les listes des compétences spécifiques à faire acquérir, la compréhension des différentes consignes comme la capacité à pouvoir les rédiger. En même temps, il revient à maintes reprises, sur la simplicité, qui doit caractériser la consigne : « la clarté et l'adéquation des consignes » (CECR : 124), « consignes simples, pertinentes et suffisantes », (CECR : 126), les « *consignes claires* [pour] *éviter la confusion* » (CECR : 125) etc.

2-10-3-2- L'apport et la procédure

L'apport est le texte, le texte à trous, les mots à remplacer, les phrases à transformer, les verbes à conjuguer, etc.

2-10-3-3-Les modèles dans les exercices de grammaire

Les exemples sont présents dans certains exercices de grammaire. Ils sont introduits juste après la consigne : « [Ils] *servent de modèles* » (Cuq, 2003 : 94) non pas pour la règle parce qu'il ne s'agit pas de leçon mais pour l'exécution de l'exercice. Le modèle aiderait l'élève à comprendre ce qu'on lui demande de faire et dans ce cas à :

1-désambigüiser la consigne et/ ou son métalangage (propre à la consigne (relève, recopie, ...etc.) ou propre au métalangage grammatical (adjectif, groupe nominal, ...etc))

2-et/ ou à *faire comme*, c'est à dire à imiter l'exemple-modèle. Dans ces cas, l'exemple permettrait à l'élève de “comprendre” ce qu'on lui demande de faire et de l'exécuter. Cependant, l'exemple ne garantirait pas toujours l'exécution de l'exercice.

2-10-4-Les finalités des exercices de grammaire

Si les exercices de grammaire peuvent avoir des fonctions qu'on retrouve dans les autres types d'exercices des autres matières ils se distinguent par leurs objectifs qui leur sont propres.

BOUIX-LEEMAN déclare que les finalités de l'exercice de grammaire sont:

« 1-La maîtrise de la langue

2-Le développement des aptitudes scientifiques

a-à l'observation

b-à l'expérimentation

c-au classement méthodique

d-à la réflexion abstraite

e-à la construction de modèle

3-Le développement de la créativité.

4-La maîtrise de la métalangue. (Danielle BOUIX-LEEMAN, pp. 50-51 in J BASTUJI, 1977)

Cependant les finalités 2, 3, et 4 seront contestées par cette didacticienne qui affirme qu'on ne demande plus à la grammaire de développer chez l'élève des aptitudes scientifiques, la créativité et de maîtriser la métalangue mais seulement « *de [lui] permettre de connaître le fonctionnement de [l]a langue, afin de comprendre ce qui se dit et s'écrit et de s'exprimer lui-même au mieux* »(Bouix- Leeman, Le français aujourd'hui, n 135, p.19).

Mais, si nous pouvons nous passer du développement des aptitudes scientifiques et celui de la créativité, peut-on dans une situation de lecture ou de (r)écriture se passer de l'apprentissage du métalangage ? Qu'en disent les didacticiens de la grammaire ?

Si l'exercice de grammaire peut avoir pour objectifs le développement de la réflexion et le contrôle et évaluation des acquis « *L'exercice, comme outil d'évaluation, est de nature formative* », objectifs que peuvent avoir les exercices des autres matières scolaires, les

didacticiens de la grammaire notamment ceux des langues maternelles ou premières s'accordent pour reconnaître à l'exercice de grammaire deux principaux objectifs que nous examinerons dans ce qui suit.

2-10-4-1-La maîtrise de la langue ou acquisition implicite des règles

Cet objectif est de nature psychologique. Le caractère réitératif de l'exercice a pour fonction de créer des habitudes. Ainsi, les activités langagières permettent à l'apprenant de s'approprier implicitement les règles de la langue. Ce caractère réitératif fait que les différentes structures grammaticales soient intériorisées. Vigner affirme que « [l] objectif de [l exercice] est d'installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique sur certaines de ses propriétés » (2004 : 109). Les didacticiens des langues et de leurs grammaires sont unanimes sur le fait qu'on ne peut comprendre et produire dans une langue sans avoir intériorisé les règles grammaticales ou linguistiques qui régissent son fonctionnement.

2-10-4-2-Acquisition des connaissances métalinguistiques

Comme l'écrit exige des compétences qui lui sont propres, les didacticiens de la grammaire s'accordent à considérer la maîtrise de la métalangue ou acquisition des connaissances métalinguistiques de la langue comme la deuxième fonction majeure des exercices de grammaire.

Il est à noter que l'acquisition de ces connaissances métalinguistiques ne peut s'effectuer sans le recours au métalangage et au raisonnement grammatical. Ce qui se répercute sur l'enseignement de la grammaire dans les manuels où on fait introduire des démarches et tout un appareillage dont on exige la maîtrise. Cependant, pour l'enseignement de la grammaire de la LE, certains didacticiens (Cuq et Gruca, 2009 : 135) prescrivent de ne pas faire de cette maîtrise du métalangage un objectif majeur parce que son objectif premier consiste en l'« aide au contrôle plus effectif de la communication ». Ce contrôle s'effectue dans le cas où les apprenants étrangers parviennent à communiquer en LE.(Cuq et Gruca, 2009 : 135).

Il est à conclure que si la finalité d'enseignement grammatical consiste à « *comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système* » (Nadeau et Fisher, 2006 « 74), cette finalité devrait être subordonnée à une autre jugée plus importante qui est « *d'atteindre une réelle compétence à l'écrit* » (p.66).

Ainsi, Dumortier, qui a beaucoup écrit sur la question, propose de « *mettre les savoirs relatifs à la langue au service des pratiques de communication.* » souligne Chartrand dans son article s'intéressant à retracer les « *finalités pour l'enseignement grammatical à l'école* » (2015). Tout s'accorde pour dire que l'enseignement de la grammaire ne doit pas être une fin en soi. Il doit constituer un appui pour la compréhension et la production écrite.

2-10-5-Classification des exercices grammaticaux

Chaque période de l'enseignement/apprentissage du FLE a connu des types d'exercices grammaticaux en « réponse » aux nouveaux principes méthodologiques.

Pour J Boulouffe , les exercices ont trois grands types :

« Nous nous trouvons devant trois types d'exercices : ceux de type formel, qui cherchent à installer des reflexes et des habitudes ; ceux de type interactionnel, qui soulignent l'impulsion naturelle du sujet à franchir les étapes de l'acquisition dans un ordre prédéterminé, même en milieu scolaire (...), et ceux de type métalinguistique, qui organisent la comparaison de langue à langue ou la référence à des notions primitives(...) sous prétexte que l'apprentissage passe nécessairement par la réflexion grammaticale »(1990 :171).

Les didacticiens se demandent si l'on peut aboutir à un classement basé sur les théories d'apprentissages et dans ce cas « *si l'on peut distinguer des familles d'exercices qui relèveraient d'une approche délibérément cognitiviste, par opposition à des familles qui se situeraient dans une perspective plus délibérément béhavioriste*» (Vigner 1990 :137-138)

Cette classification, qui opère une nette distinction entre trois types d'exercices, nous permettra de rendre compte des exercices grammaticaux pratiqués en classe de langue sans référence précise à une méthodologie. Cela ne nous empêche pas de préciser que

chaque courant méthodologique à vu émerger un type ou un autre d'exercice : la méthode SGAV et les exercices structuraux n'est qu'un exemple.

Le premier type correspond à tous les exercices concernant les opérations de bas niveau : « *référentielles, lexicales, morpho-syntaxiques, phraséologiques, graphiques* » (Gaonac h, 1991 :203, cité par Fougerouse, 1999 :137) et le travail sur les structures de la langue ; « *ce sont des exercices courts sur le maniement d'une forme précise. L'apprenant actualise un savoir, il applique la règle qu'il vient d'apprendre* » (Fougerouse, 1999 : 160) Il s'agit des exercices à trous, des exercices de substitution ou de transformation.

Dans second type, la langue n'est plus manipulée pour la seule systématisation mais pour produire du sens. Nous devons noter que « *ces exercices dépassent le niveau phrastique pour des ensembles plus vastes tendant vers la communication authentique. Le savoir devient un savoir-faire véhiculant du sens.* » (Fougerouse, 1999 : 160) Nous pouvons citer les jeux de rôle, les jeux, la production à partir d'un support et la contraction de texte

Le dernier type concerne particulièrement les exercices grammaticaux parce qu'ils exigent une réflexion sur la langue. L'apprenant est invité à découvrir, d'une manière guidée, les mécanismes de la langue.

2-10-5-1-Les exercices structuraux

Le Rouzo M. L., « Y a-t-il une justification psychologique à la pratique des exercices structuraux ? », », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n 20, 1975, oct-dec.

- **Définition**

Dans l'Avant propos du livre de Requedat (1968), *Les exercices structuraux*, Denis Gérard, présente les exercices structuraux comme « *des exercices plus systématisés qui conduisent au maniement automatique des principales structures phoniques et grammaticales* » (Requedat, 1968 :5).

Pour Requedat, « *les exercices de structures, ou exercices structuraux, ou encore la pratique audio-orale des structures est une technique de fixation de ce qu'on a coutume d'appeler règles de grammaire* » (Requedat, 1968 :7).

Pour le *Dictionnaire de didactique des langues*(Coste et Galisson, 1976), l'exercice structural est considéré comme l'exercice type de la démarche implicite d'enseignement des langues.

Ainsi, l'exercice structural permet un enseignement implicite de la grammaire sans recours aux règles ou à une terminologie grammaticale qui parfois ne présente aucun intérêt pour l'apprenant débutant de la LE:

« *Avec les exercices structuraux, la grammaire ne s'apprend pas indirectement par des règles, mais directement par des oppositions structurales qui font comprendre la règle inductivement et la font pénétrer au point d'automatisme par des exercices de substitution et de transformation. Car vraiment savoir une règle de grammaire, c'est non pas savoir la formuler mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme* » (Delattre, 1971 : 13)

Les exercices structuraux ont pour base méthodologique la méthode audio-orale. En s'inspirant des théories structuraliste et distributionnaliste et de la psychologie behavioriste de l'apprentissage, cette méthode vise à faire acquérir des automatismes dans la langue étrangère.

Ces exercices sont construits sur le schéma skinnerien :Stimulus (modèle de départ) - Indice (incitateur de transformation) –Réponse (de l'apprenant) –Renforcement (répétition de la bonne réponse) (Cuq, 2003 :27)

Ce modèle d'acquisition considère que l'acquisition d'une langue étrangère consiste à acquérir un nouveau comportement linguistique.....¹⁵

¹⁵Nous pouvons citer l'exemple de la relative avec *qui*. En dictant un passage du *Cœur simple* de Flaubert à mes étudiants de deuxième année licence, je me suis arrêtée au pronom *qui* et j'ai attendu qu'un étudiant me dise la suite. Une étudiante "brillante" a prononcé "*qui est*", forme automatisée par l'école et le discours universitaire. Cette forme est caractéristique de la description, de la localisation temporelle ou spatiale, de la définition et du processus. On la rencontre aussi dans la phrase passive informative « Ce texte qui est.. », « Cette méthode qui est ... ». Or, dans le texte de Flaubert qui représente un écart par rapport à la langue ordinaire, nous avons : « *qui cependant n'était pas*

Typologie des exercices structuraux

Plusieurs critères de classification des exercices ont été mentionnés par Delattre P. :

«-nature sur laquelle l'exercice s'appuie :similarité ou opposition ;

-les mécanismes de base impliqués dans la solution de la tâche proposée :répétition, substitution, transformation ;

-le niveau linguistique concerné par la manipulation des structures :phonétique (phonologique), grammatical, lexical.

Du point de vue de l'opération de base impliquée dans la manipulation des cases, on distingue entre :

-des exercices de répétition

-des exercices de substitution

-des exercices de transformation »

1-La répétition

La répétition est considérée comme l'exercice structural le plus simple. On fait répéter aux apprenants des structures par couples oppositionnels. Cette opération permet de transmettre, sans user d'explications ou de formulations des règles, des données grammaticales ou lexicales systématiques. Cela favoriserait le développement des habitudes auditives et articulatoires.

Il est conseillé d'employer l'exercice de répétition dans les premiers temps de l'apprentissage d'une LE.

a)-la répétition simple, employée pour les séquences courtes

Exemple : des/deux manuels ; mou/mu

agréable ». Dans cet extrait, nous avons trois éléments grammaticaux auxquels les ex-élèves et étudiants n'étaient pas habitués : l'articulateur intercalé entre "qui" et le verbe, la négation et le temps verbal l'imparfait.

Critique des exercices structuraux

Ces exercices structuraux visant la systématisation de la structure ne permettent pas à l'apprenant de communiquer. Ce dernier fait fonctionner la langue sans aucune créativité. acquérir la grammaire indispensable à aborder les caractéristiques grammaticales des textes et discours souvent ultérieurs.

« ...la mise en œuvre des exercices structuraux faisait placer au second plan les activités d'analyse, de grammaire réflexive, pour mettre l'accent sur la pratique orale de la langue » Bernard Combettes, 2017.

2-10-5-2-Exercices d'identification ou d'analyse

Selon Nadeau et Fisher, *« Ce type d'exercice consiste tout simplement à identifier une notion grammaticale dans des phrases ou un texte. Il s'agit d'un type d'exercice assez éloigné de la situation cible [situation d'écriture], mais il est pertinent de le proposer immédiatement après une activité d'apprentissage »*(2006 :127).

On demande aux apprenants de repérer une notion grammaticale dans un corpus constitué de plusieurs phrases ou d'un texte. Le texte préparé à cette fin peut être fabriqué, adapté ou authentique. *« Dans un texte, la notion à repérer ne sera pas nécessairement présente dans chaque phrase, ce qui oblige à une recherche plus attentive et non à du repérage sans réflexion »* (Nadeau et Fisher, 2006 :127).

Voici quelques exemples des consignes d'exercices d'identification empruntés à Nadeau et Fisher :

-Souligner les participes passés employés seuls.

-Encadrer le groupe nominal sujet et souligner le nom qui en constitue le noyau ; flécher au verbe qui reçoit l'accord.

-Identifier les cas d'accord sujet-verbe dans lesquels le sujet n'est pas situé immédiatement devant le verbe (puis, classer les mots qui font écran selon leur catégorie ou leur structure).

-Surligner les compléments de phrases (puis, s'interroger sur l'effet produit dans le texte par ceux qui ont été déplacés en début de phrase).

-Relever les groupes nominaux et les pronoms qui sont utilisés pour désigner un même personnage. (Nadeau et Fisher,2006 :127).

2-10-5-2-1-Les objectifs des exercices d'identification

Les exercices d'identification ont pour objectif de faire mémoriser les caractéristiques des catégories grammaticales, des structures et de connexions syntaxiques. Ils visent à installer une compétence métalinguistique. Cependant, si on peut identifier une catégorie grammaticale ou une structure, ne peut-il s'agir d'une compétence linguistique ? Si les questions de repérage sont d'une aide précieuse pour la compréhension, elles ne peuvent pour autant mener l'apprenant à produire en LE.

Quels éléments ou critères fournit-on aux apprenants pour l'identification des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques? Ou à quel (s) type (s) de critères recourt-on pour identifier un élément grammatical ?

2-10-5-2-2-Critères d'identification d'une catégorie ou structure syntaxique

Les critères d'identification sont empruntés à plusieurs *grammaires*. Ainsi, dans un même manuel, nous pouvons trouver les critères spécifiques à la grammaire traditionnelle et des critères issus des théories linguistiques transposés au domaine de la didactique des langues. Ainsi, pour identifier un élément grammatical, on fait recours à un ou plusieurs critères d'ordre syntaxique, sémantique et morphologique.

- **Critères d'ordre syntaxique**

- Les manipulations syntaxiques**

Ces critères sont prônés par la *grammaire nouvelle*, grammaire destinée à des apprenants de français langue première.

Effacement	Déplacement	Remplacement	Addition
La suppression est une opération syntaxique qui sert à identifier les éléments facultatifs tel que l'expansion du nom dans un GN ou les compléments de phrase. Par exemple, l'expansion du nom est facultative puisque on peut la supprimer : <i>Il a acheté une voiture noire, Il a acheté une voiture.</i>	Le déplacement est une opération syntaxique qui consiste à déplacer des éléments à l'intérieur d'une phrase. Cela permettra d'identifier une fonction syntaxique : les compléments circonstanciels sont déplaçables, les attributs, les COD, les expansions du nom ne le sont pas. Par exemple : -Il est venu ce matin. / Ce matin, il est venu. - <i>Cette veste est verte. / * verte cette veste est.</i>	Le remplacement est une opération syntaxique qui consiste à remplacer des éléments par d'autres appartenant au même paradigme. Par exemple, on peut remplacer <i>rouge</i> par <i>verte</i> dans <i>Elle a acheté une veste rouge/ Elle a acheté une veste verte</i> parce que tous les deux appartiennent à la classe des adjectifs.	L'addition est une opération syntaxique qui consiste à ajouter un élément dans la phrase. Par exemple, on peut ajouter une expansion dans un GN : <i>Elle a acheté une veste. / Elle a acheté une veste noire/en cuir.</i>

Pour identifier une fonction syntaxique, on s'appuie sur plusieurs caractéristiques syntaxiques faisant appel à plusieurs manipulations. Par exemple, pour la fonction sujet, on fait appel aux caractéristiques syntaxiques suivantes :

-sa position la plus régulière : devant le verbe

-l'encadrement par *c'est ... qui*

-le remplacement du groupe sujet par un pronom

(Nadeau et Fisher, 2006: pp.83-84).

Il est à souligner que les manipulations syntaxiques prônées par *la grammaire nouvelle* (Nadeau et Fisher, 2006) sont destinées aux élèves natifs ayant intériorisé la grammaire de la langue en question et aux apprenants de la LE qui ont atteint un certain niveau de maîtrise de la langue. « [Ces opérations sont] *associées au souci de mettre l'élève dans une posture active, de prendre appui sur son expérience de locuteur pour le conduire à découvrir les propriétés de la langue* ». (Ecatarina Bulea Bronckart et alli, 2017)

- **Critères d'ordre morphologique**

L'identification des catégories grammaticales peut se baser aussi sur des critères d'ordre morphologique. Le verbe, le nom et l'adjectif ont chacun une morphologie spécifique qui permettrait son identification. Le verbe se conjugue avec les personnes, le nom et l'adjectif acceptent la variation en genre et en nombre.

- **Critères d'ordre sémantique**

Un troisième critère permettant l'identification des catégories est le critère sémantique. Ainsi, le nom « indique une personne, un animal ou une chose », l'adjectif « apporte une précision, qualifie ».

2-10-5-3-Exercices de transformation

La transformation consiste « à passer d'une structure à une autre, d'une formulation à une autre »(Nadeau et Fisher, 2006 : 127)

Objectifs des exercices de transformation

Ce type d'exercice « favorise la capacité de mobiliser et de reconnaître des formes de langue ou des structures. Il peut constituer une sorte de gymnastique du point de vue de la syntaxe autant que des accords. »(Nadeau et Fisher, 2006 : 127).

2-10-5-4-Exercices à trous

Il s'agit des exercices où l'on présente des phrases ou des textes lacunaires à compléter.

« Son principe est de proposer à l'étudiant un paradigme d'unités (qui peuvent être des morphèmes, des mots, des phrases ou même des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le « trou » qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu. Il porte donc sur les connexions et les relations syntagmatiques que les unités linguistiques, quel que soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elle » (Besse et Porquier, 1984 : 125).

Objectifs des exercices à trous

Selon Besse et Porquier, les exercices à trous paraissent mieux faits pour contrôler certaines connaissances métalinguistiques. (p.130). Ils sont conçus pour contrôler une compétence grammaticale : si l'apprenant réussit l'exercice cela signifie qu'il a intériorisé la structure en question. Toutefois, « [ces exercices] *ne peuvent développer une réelle compétence de la langue* [ou compétence communicative], *puisque' ils privent l'apprenant de son autonomie énonciative* » (1984 : 130).

Dans notre travail, nous nous intéresserons uniquement **à la compétence grammaticale** en tant que compétence formelle portant sur des phénomènes syntaxiques : l'identification des mots ou des segments de la phrase portant sur leurs natures et leurs fonctions, l'ordre des éléments dans la phrase, les transformations, etc.

CHAPITRE 03

**LES PROGRAMMES GRAMMATICaux
DU FRANÇAIS DU CYCLE MOYEN:
SELECTION DES CONTENUS
ET TYPE (S) DE PROGRESSION**

Introduction

Dans ce présent chapitre nous présenterons les objectifs déclarés par les concepteurs des programmes, ceux des documents d'accompagnements des programmes et ceux des manuels. Nous nous intéresserons aussi à présenter le programme grammatical, la sélection de son contenu et le type de progression. Cela nous permettra de voir dans un premier temps si les éléments du système (la grammaire) à traiter dans les manuels sont sélectionnés en fonction des compétences communicationnelles et textuelles à travailler ou en fonction d'une compétence grammaticale à installer.

Cette démarche de l'analyse en 2 temps s'explique par l'intérêt de présenter d'abord le contexte du corpus (programmes, documents d'accompagnement des programmes et manuels scolaires). Cela s'explique aussi par le souci de présenter des chapitres qui répondent à un principe fondamental de la méthodologie : la symétrie entre les différentes parties d'un travail de recherche.

Nous devons souligner que nous n'allons pas procéder à une description détaillée de ces documents. Nous aborderons seulement les éléments pertinents nous permettant de déceler dans un premier temps les objectifs assignés à l'enseignement de la grammaire dans les manuels.

Il nous paraît indispensable d'étudier la structure des rubriques consacrées à la grammaire dans les ditsmanuels.

3-1--Présentation des manuels scolaires

Il nous paraît indispensable de commencer par la présentation des manuels pour dégager des éléments nous permettant de déceler dans un premier temps la place accordée à la grammaire et l'articulation type de texte et grammaire.

3-1-1-Présentation matérielle

	Titre	Auteur(s) et fonction (s)	Editeur(s)/ année d édition	Nombre de volumes	Public visé	Nombre de pages	Prix
1AM	<i>Plaisir d'apprendre le français : 1^{re} AM</i>	DAKHIAABSI, F., (PEM, PES) et IDDOU SAID OUAMAR, M. (PES)	ENAG 2004	1	Elèves	190	240 DA
2AM	<i>Le français en projet:2^{ème} AM Pour parler, lire et écrire -Le français en projet: 2^{ème} AM Outils de la langue</i>	DJENNAS MAMERIA, Z., MEGHRAUOI FERHANI, F., KHICHANE, K., et OUDAH KARA MOSTEFA, K.	ONPS 2005	2	Elèves	111 63	120 DA 70 DA
3AM	<i>Livre de français : 3^{ème} AM</i>	DJILALI, K., (IEF) et TOUNSI, M. (IEEF)	ONPS 2006	1	Elèves	175	210 DA
4AM	<i>Livre de français : 4^{ème} AM</i>	MELZI, A., (PES) et DJILALI, K., (IEF)	ONPS 2006	1	Elèves	175	230 DA

Tableau 1 : Présentation matérielle des manuels du français du cycle moyen

Commentaire

D'après ce tableau, nous constatons que les manuels sont un peu volumineux (entre 174 et 190 pages). Il est à souligner que deux volumes sont consacrés à l'enseignement du français en 2^{ème} année moyenne. Le premier intitulé *Le français en projet 2^{ème} AM Pour parler, lire et écrire*, est consacré à des activités de production orale, de lecture/compréhension, d'écriture, production et graphie. Le second, intitulé *Le français*

en projet *Les Outils de la langue*, est consacré aux outils de la langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe. Ce manuel ne contient pas de préface. Il est difficile pour nous de déterminer les objectifs des *Outils de la langue*.

Cette conception de mettre deux volumes entre les mains de l'apprenant permettrait-elle de mettre la grammaire au service des pratiques langagières orales et écrites? Ne pouvons-nous pas parler, dans ce cas, d'une grammaire pour la grammaire? Il est à noter que le "principe" d'enseigner la grammaire pour la grammaire est de retour sur la scène de la didactique de la grammaire du français langue première. (Chartrand).

Nous nous demandons comment cette grammaire qui pourrait constituer une fin en soi sera-t-elle mobilisée « pour parler, lire et écrire ». Pour nous, l'élève algérien qui apprend le FLE «[ne] peut être considéré comme [le seul] constructeur de [ces /] ses compétences» (Davers, 2009: 112). Ce qui nous permet d'émettre l'hypothèse suivante: les concepteurs du manuel *Le français en projet 2^{ème} AM Pour parler, lire et écrire* en sont conscients et ils intègrent un enseignement explicite de la grammaire dans le ditmanuel.

Il est à souligner que les manuels n'ont pas d'auteur commun sauf ceux du même niveau (2AM) ou ceux de la 3 et 4 AM. Les deux manuels de 2AM ont les mêmes auteurs dont la fonction n'est pas fournie. Ceux de la 3 et 4AM ont un seul auteur commun ayant pour fonction inspecteur d'enseignement fondamental (IEF). Le rôle de cet auteur commun pourrait consister à réaliser une articulation entre les deux niveaux.

Parmi les auteurs du manuel de la 4AM il y a des professeurs d'enseignement secondaire (PES). Il nous semble que leur rôle consiste à effectuer une articulation entre la 4AM et la 1AS. Si c'est le cas, nous nous demandons pourquoi il n'y a pas parmi les auteurs de 1AM un IEP ou un EEP et pourquoi il n'y a pas d'auteur commun entre les manuels de 1AM et ceux de 2AM ou entre ceux de 2AM et ceux de 3AM.

Les titres choisis pour désigner les manuels du français du moyen semblent être conçus pour des manuels du français destinés aux francophones. Que peut-on dire de *Plaisir d'apprendre le français* pour un apprenant algérien qui ne sait pas encore parler, lire et écrire en français? *Le français en projet* présentera-t-il des projets destinés à des natifs?

Le *Livre de français* sera-t-il un livre pour apprendre le français ou tout simplement un livre présentant des activités en français?

3-1-2-La mise en page des manuels

La mise en page en page des manuel se distingue par: les couleurs, l'iconographie, la typographie et la maquette.

Les couleurs et l'iconographie variées (dessins, photos, tableaux, BD, etc.) ont plusieurs fonctions: objet de l'activité (décrire un tableau), aide à l'activité de compréhension du texte, support de l'activité de langage oral ou de la production de l'écrit.

Les manuels attribuent des couleurs et des caractères variés aux différents niveaux de titres (rubriques).

Les pages du manuel de 1AM sont des pages en une seule colonne. Celles du manuel de 2AM *Outils de la langue* sont divisées verticalement en deux colonnes. Les pages de la rubrique *Lecture plaisir* du manuel de 2AM *Le français en projet* sont presque toutes divisées verticalement en deux colonnes ainsi que certaines autres pages du ditmanuel – sans préciser de rubrique. La moitié des pages consacrées aux rubriques *Oral en images/ en questions* et *Grammaire pour lire et écrire* des manuels de 3 et 4AM contiennent une colonne verticale au fond jaune au coté droit. Cette colonne représente la rubrique *Le bon train de lecture*. (Voir ANNEXES).

Les manuels des 2, 3, et 4AM offrent quelques pages spécifiques qui pourraient en faire un outil d'apprentissage privilégié: des bilans, révisions ou entraînements, des évaluations, des aides comme des tableaux de conjugaison, lexique, aide-mémoire.

3-1-3-Préfaces des manuels, tables des matières et annexes

	Objectifs de la rubrique Grammaire	Précision sur le public visé	Consignes sur l'utilisation du manuel	Consignes sur la structure du manuel	Table des matières	Présence d'annexes
1AM	-Découverte des règles du fonctionnement du français -Ecriture et ponctuation correctes des phrases	+	+	+	+	2 pages consacrées à la lecture récréative
2AM	Il s'agit plutôt des compétences exigées	+	+	-	+	-
2AMODL	-	-	-	-	+	6 pages consacrées à la morphologie
3AM	« Trouver les règles qui commandent l'utilisation du français'' (P.3)	+	+	+	+	14 pages consacrées aux « Tableaux et règles de conjugaison »
4AM	« Doter [l'apprenant] à partir de ce qu' [il] sait déjà, des divers moyens permettant d'exprimer les notions retenues pour l'année. » (p.3)	+	-	-	+	12 pages consacrées à: - un glossaire: 2p. -une liste de préfixes et suffixes qui « doit être mémorisée » :2p. -des tableaux et règles de conjugaison : 8p.

Tableau 2 : Présentation des préfaces, tables des matières et annexes

D'après ce tableau, nous constatons que le nombre des pages consacré à la morphologie verbale, nominale et adjectivale est considérable. Le nombre des pages consacrées à la morphologie verbale se révèle important. Ce qui nous permet de déduire que la maîtrise de la morphologie verbale constitue l'objectif premier des ces *Annexes*. L'enseignement de la syntaxe grâce auquel l'élève découvrira « les règles du fonctionnement de la langue » (Manuel 1AM : 3) française est inexistant.

Les manuels de la 1, 3 et 4AM sont organisés en projets. Chaque projet contient plusieurs séquences. La séquence est « un ensemble d'activités scolaires organisées de

manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit ». (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 : 06). Chaque séquence se compose de plusieurs rubriques.

En 1AM, la rubrique grammaire est intégrée aux activités de la séquence qui s'organisent comme suit : Expression orale, Lecture, Comprendre le texte, Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Atelier d'écriture. Le manuel de la 1 AM consacre de 4 à 5 pages sur 11 à 12 pages composant la séquence au traitement 'explicite' des éléments grammaticaux. Ce traitement se fait dans les rubriques consacrées à la syntaxe (appelée dans le manuel *Grammaire*), *Conjugaison* (morphologie verbale) et *Orthographe* (morphologies nominale et adjectivale, différents phénomènes d'accord, homonymie ou orthographe grammaticale). Le traitement des notions grammaticales s'étend aussi à la rubrique *Vocabulaire*.

En 2 AM, les outils de la langue sont traités dans un manuel intitulé *Le français en projet Les Outils de la langue*. Ce livre de 63 pages est divisé en 5 sections : Vocabulaire pp.3-14, Grammaire pp. 15-39, Orthographe pp. 40-50, Conjugaison pp. 51-57, Annexes pp.58-63. Les pages consacrées aux rubriques Grammaire, Orthographe et Conjugaison sont au nombre de 42. Le manuel *Le Français en projet 1* contient 111 pages.

Selon *La Table des matières*, *Les Annexes* contiennent les éléments suivants : Tableaux de principaux déterminants p.58, Tableaux de conjugaison p. 59, Formation des noms et des adjectifs p. 63. En consultant les pages consacrées aux Annexes, nous n'avons trouvé aucun tableau qui traite les déterminants. Les seuls tableaux qui y figurent sont ceux réservés à la conjugaison pp.58-61. Où sont passés les *Tableaux des principaux déterminants* ? Une bonne question à adresser aux concepteurs dudit manuel.

Les 6 pages des Annexes sont consacrées à la morphologie : les quatre premières à la morphologie verbale et les deux dernières aux morphologies nominale et adjectivale. Les quatre premières pages présentent des tableaux de conjugaison qui constituent une synthèse pour certains verbes abordés en 1 et 2 AM. Ces tableaux portent sur les verbes: être, avoir, parler, finir, aller, venir, dire, faire, voir, pouvoir, prendre, mettre conjugués avec toutes les personnes au mode indicatif (5 temps : présent, passé composé,

imparfait, passé simple, futur) et au mode impératif présent. Une colonne est réservée dans chaque tableau au participe passé du verbe. A notre connaissance, le choix de ces verbes semble obéir au principe de leur fréquence dans la communication orale courante des francophones.

Nous devons noter que le conditionnel traité à la page 57 ne figure pas dans ces tableaux. Le subjonctif présent est absent lui aussi. Si ces deux modes sont utilisés à l'oral quotidien du francophone, leur "exclusion" pourrait être due à leur faible fréquence dans les contextes les plus pertinents auxquels on prépare les apprenants.

Les deux dernières pages consacrées aux morphologies nominale et adjectivale portent sur la *Formation du pluriel des noms et des adjectifs* et sur la *Formation du féminin des noms et des adjectifs*. Ces pages constituent une "synthèse" des règles qui ne figurent pas dans les leçons consacrées à l'orthographe dans les manuels de la 1 et 2 AM. Si les leçons ne comportent pas de règle, en revanche les exercices d'application exigent de l'apprenant de FLE la maîtrise des règles citées dans les *Annexes*.

Le manuel de la 3AM présente trois projets. Chaque projet contient trois séquences. La séquence se compose de plusieurs rubriques qui s'organisent comme suit : Questionner le texte, Oral en images/en questions, Grammaire pour lire et écrire, Coin méthodo, Le club des poètes, Evaluation formative, Notre projet, Le train de lecture.

La conception du manuel de la 4AM est la même que celle de la 3AM.

Il est à signaler que les textes de la rubrique Lecture de 3 et 4AM « *annoncent les faits de langue que [l'élève] aura à étudier dans la partie "Grammaire pour lire et écrire"* » (p.4) Cela veut-il dire que la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* servirait à traiter des éléments grammaticaux et/ou des éléments textuels ?

Le manuel de la 3 AM consacre 4 pages sur 16 composant la séquence au traitement "explicite" des éléments grammaticaux tandis que celui de la 4AM consacre 6 pages sur 18. C'est-à-dire que le tiers des pages du manuel de la 4AM sont consacrées à l'enseignement/apprentissage de la grammaire de la langue étrangère. Ce nombre

élevé est-il dû au nombre élevé d'exercices et/ou à la reprise des notions traitées antérieurement en 1, 2 et 3 AM ?

3-2-Les objectifs déclarés pour l'enseignement de la grammaire dans le cycle moyen

Les programmes et documents d'accompagnement prescrivent aux concepteurs des manuels la méthode à suivre pour l'enseignement de la grammaire dans le cycle moyen. Cette méthode est celle prônée par les adeptes de l'approche communicative « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* ». Pour cette approche, la grammaire n'est pas une fin en soi mais un moyen mis au service des pratiques langagières notamment orales. En revanche, les manuels du moyen accordent une grande importance au code écrit. Toutefois, ces documents ne disent rien sur leur cadre théorique de référence.

3-2-1-La grammaire, « outil au service de pratiques langagières et communicatives »

L'approche communicative dont se proclament les concepteurs prône un enseignement de la grammaire au service de la communication. En quoi consiste cette grammaire de la communication dans les manuels du moyen ?

3-2-1-1-Les programmes et documents d'accompagnement des programmes

Mettre l'enseignement de la grammaire au service des compétences langagières, communicationnelles et textuelles, est l'objectif poursuivi par les auteurs des document d'accompagnement qui précisent que « *la grammaire en ce niveau n'a pas d'objectif en elle-même* » mais qu' « *elle est un outil pour comprendre et s'exprimer* ». (1 AM :42). En s'appuyant sur le principe communicatif, les auteurs prescrivent aux enseignants auxquels est destiné le document d'accompagnement que « *la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives* » (1 AM :47). Dans ce cas, la langue sera/devra être enseignée « *en termes de communication, d'emploi, plutôt que simplement en tant qu'usage.* » (Widdowson, 1981 : 27).

Si les didacticiens s'accordent pour dire que l'acquisition d'une compétence grammaticale ne peut pas toujours garantir l'acquisition d'une compétence communicative, nous nous demandons pourquoi les auteurs des manuels déclarent que la grammaire est un outil pour s'exprimer. S'agit-il de la grammaire intériorisée que possède un natif?

Il est à souligner que si les concepteurs se proclament de la démarche communicative toutefois, ils parlent de la réflexion grammaticale : « *le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève. Le tronçonnage, l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent disparaître au profit d'une intégration des activités dans le cadre du projet* » (p.47).

3-2-1-2-Les préfaces des manuels

Les concepteurs du manuel de la 1AM précisent que l'objectif de la rubrique *Grammaire* est de faire découvrir à l'élève « *les règles du fonctionnement de la langue* ». En effet, cet objectif consiste à délivrer à l'élève un savoir *sur* la langue étrangère.

Il est à souligner que cette découverte concerne les apprenants ayant une bonne maîtrise de la langue. Cette découverte, comme l'affirment les didacticiens, ne peut être entamée qu'après que l'apprenant aura une certaine ou bonne maîtrise de la langue : « *l'usage avant, les règles après* » (Besse et Porquier, 1984, Nadeau et Fisher, 2006). Il est à noter que le manuel de la 2AM *Outils de la langue* ne contient pas de préface. Pour les manuels de 3 et 4 AM, la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* sert à faire « *découvrir [à l'élève] des faits de langue et leur fonctionnement dans les textes ou phrases* » (p.4).

Dans ce sens, Eddy Roulet déclare: « *Je ne pense pas qu' on puisse parler aujourd'hui de la didactique de la grammaire sans la situer dans le cadre plus large de l'enseignement/ apprentissage de la compétence discursive* » (1996 : 53). Dans ce cas, « *la priorité [sera] accordée à l'acquisition des comportements verbaux, et que l'apprentissage des formes (règles, explications contenus formels) lui [sera] subordonnée* » (1996 : 53).

3-2-2- La grammaire, outil pour la maîtrise de l'écrit

En effet, la maîtrise de l'écrit est devenue incontournable. Celui qui maîtrise l'écrit en réception et en production obtient les clés de la réussite sociale. Toutefois, nous devons souligner que la maîtrise de l'écrit dépasse ce cadre pragmatique restreint de réussite, institutionnalisé par les instances politique et éducative qui, souvent, ne cessent d'assimiler l'être humain à une machine ou un "animal" à domestiquer.

3-2-2-1-L'importance accordée à l'écrit dans les manuels scolaires

Les auteurs du Programme de la 1^{re} AM soulignent que dans le cycle moyen, l'écrit est traité en tant qu' « *instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme* ». (2003 :46). Le cycle secondaire sera un prolongement du cycle moyen où l'on prescrit que le « *français fonctionnel est mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.* » (Document d'accompagnement du programme de français 1^{re} AS, 2005 :2).

Personne ne peut nier que le texte écrit, quels que soient ses supports et ses formes, « *est par excellence, l'unité de l'interaction humaine* » (Adam, 1999: 40). Nous pouvons justifier l'importance accordée à l'écrit dans les manuels scolaires algériens par :

1- Le statut et la pratique du français en Algérie.

Comme nous l'avons souligné dans ce chapitre, en contexte algérien, le français jouit d'un « statut privilégié » car le français est une/la langue de travail, d'enseignement, de documentation et de recherche où l'écrit constitue « *un vecteur obligé des connaissances* ». (Lerat, 1995 : 59). Comme le souligne Elena GUEORGUIEVA-STEENHOUTE : « *[u]ne grande partie de l'information scientifique et technique circule sous forme écrite.* » (GUEORGUIEVA- STEENHOUTE, 2008 : 164). Il est de ce fait le support approprié de la diffusion du savoir comme le souligne Lerat : « *La langue de spécialité est d'abord une langue écrite.* » (1995 : 62). L'écrit est également le

moyen privilégié dans la communication professionnelle (lettres, contrats, rapports, etc.).

L'importance accordée à l'écrit et le statut dont il jouit dans l'enseignement/apprentissage des langues, maternelles soient-elles ou étrangères, dans le contexte scolaire se justifie par « [sa] *pérennité* [...] [qui] *reste opposable à la fugacité de l'oral* », sa « *disponibilité permanente* » et son « *omniprésence dans le travail, des consignes de sécurité à la bureautique* » (Lerat, 1995 :62). L'écrit joue donc un rôle déterminant dans la formation des apprenants.

Qui dit écrit spécialisé dit texte, et « *Qui dit texte dit support (pierre, parchemin, papier, support électronique) et mise en forme de l'information (phrase, formule, figure, schéma, diagramme, organigramme, etc.)* » (Lerat, 1995 : 56)

2- Les propositions d'ordre méthodologique

La place accordée à l'écrit dans les manuels du français se justifie aussi par les propositions d'ordre méthodologique qui prescrivent l'introduction en classe des textes et documents « *dont la maîtrise est jugée indispensable pour la vie sociale et professionnelle* » (Bronckart : 64).

Cette maîtrise "précoce" est d'ordre professionnel et non social. En effet, cette socialisation "particulière" est liée aux domaines professionnels relatifs à l'écrit. Cette socialisation "précoce" se fait à travers l'introduction dans les manuels des documents sociaux appartenant à plusieurs domaines de spécialités: catalogues de vente , dépliant touristique, publicités, manuel de montage, ...etc, et à travers des pratiques écrites et orales liés à ces domaines.

Dans notre cas, il s'agit des écrits « fonctionnels » vu que le français est considéré en tant que langue fonctionnelle « sur le long terme » (*Document d'accompagnement du programme de français l'année secondaire*, 2005 : 2). Nous désignons par "écrits fonctionnels" les écrits spécialisés et écrits professionnels.

3- La nature de l'écrit lui-même

Cette place accordée à l'écrit se justifie aussi par la nature de l'écrit lui-même : la langue écrite n'est pas une langue spontanée comme la langue orale où on peut passer sous silence certaines erreurs, omettre certains mots ou énoncés que la situation nous permet de remplacer par un geste ou un mot générique ou passe-partout : 'cette chose/ ce truc ', etc.

a- Selon Moirand, à l'oral, les erreurs mineures de type « *Je suis né dans l'Algérie* » n'ont « *aucune conséquence pour la communicabilité du message* » (1979 : 148) mais si le futur usager de la langue écrite une demande, rapport de stage, etc. en commettant ces erreurs, « *il n'est pas sûr, ajoute Moirand, que son énoncé ne porte pas préjudice à son recrutement.* » (Moirand, 1979 : 148).

-b- Nous savons tous que s'excuser, décrire un itinéraire, raconter, etc. à l'oral en langue étrangère ou même en langue maternelle est moins complexe qu'à l'écrit. Si pour s'excuser à l'oral, notamment dans des situations informelles, on use des énoncés simples, et dans certains cas, il nous suffit de sourire, faire un geste ou une mimique, par contre, à l'écrit, notamment dans des situations formelles, on doit produire un « texte » bien structuré : un message, un e-mail ou une lettre d'excuse.

« Or, comme le souligne Moirand, *produire un texte est plus complexe que produire à l'oral une réponse « bien formée » ; les possibilités d'erreurs sont multiples et relèvent de la compétence linguistique bien sûr (orthographe, morphologie, syntaxe de la phrase, grammaire textuelle) mais aussi de la compétence de communication (il y a des ratés si l'intention passe mal, si le lecteur comprend de travers, si le scripteur ne peut faire passer son message)* » (1979 : 157).

Pour les erreurs orthographiques, nous citons par exemple, les marques d'accord qui ne se manifestent pas à l'oral ce qui explique leur omission à l'écrit où elles sont redondantes. Dans *Les mêmes petits livres le passionnaient*, la seule marque du pluriel qui apparaît à l'oral est celle de l'article [le] tandis qu'à l'écrit ces marques sont redondantes. (Beguelin M.-J. 2000, p.278 citée par Lindquist, 2013 :64).

« La maîtrise des accords ne peut être atteinte sans développer chez le scripteur un certain degré de conscience métalinguistique. » (Nadeau et Fisher, 2006 : 75).¹

c-L'oral est plus facile à apprendre que l'écrit : un algérien de sept ans peut prononcer des mots français qu'il entend pour la première fois : il s'agit d'une reproduction des « sons ». Pourtant combien lui faut-il de temps pour apprendre à (ré)écrire un mot français et le lire ?

La maîtrise "précoce" de la langue française écrite est un préalable à l'insertion académique et professionnelle du futur usager car personne ne peut nier que maîtriser l'écrit, « *c'est avant tout obtenir les clefs des échanges sociaux* » (Emmanuelle Guerin : 97). C'est l'école, garante de l'égalité des chances (réussite sociale et professionnelle de tout apprenant algérien), qui veillera à ce que tous les apprenants algériens ont une maîtrise "certaine" du français écrit.

Si l'enseignement du français vise en premier lieu la maîtrise de l'écrit, les manuels prendront en charge de développer des compétences relatives à ce code des échanges les plus importants. Selon Martine Jaubert « *les savoirs sur l'écrit se construisent par appropriation des caractéristiques textuelles et linguistiques des différents « types » de textes qui modélisent, sur un plan théorique, différents genres de discours.* » (2007 : 26). En effet, en traitant et manipulant l'écrit en réception et en production, les élèves développeront « *une conscience de l'écrit, c'est-à-dire un ensemble de connaissances et d'habiletés relatives à la lecture et à l'écriture.* » (Nadeau et Fisher, 2006).

Comme l'avancent Germain & Seguin, l'invention de l'écriture est à l'origine de l'invention de la grammaire. (1998 : 05) L'importance accordée à la maîtrise de l'écrit se répercutera sur l'enseignement de la grammaire. Le contact avec l'écrit stimulera l'activité métalinguistique, comme le souligne Gombert : « *Les capacités*

¹ En français, il y a des consonnes qui s'écrivent mais ne se prononcent pas telles les lettres finales : ont, sont, lit, corps, peut, entend, fois, mois, etc. L'oubli de ces lettres peut entraîner une confusion. Ainsi, *ont* devient *on*, *sont* devient *son*, *corps* devient *cor*, *peut* devient *peu*, *mois* devient *moi*, etc.

métalinguistiques se présentent [...] en quelque sorte comme un sous-produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit » (Gombert 1991 : 145).

Dans ce cas, quels sont les caractéristiques linguistiques intégrés aux rubriques Grammaire dans les manuels du moyen? Ces caractéristiques sont-elles spécifiques aux types de textes/discours étudiés?

Comme nous l'avons avancé dans le chapitre 1, les pratiques langagières portent entre autres sur des « contextes d'utilisation hors de la classe » et sur « l'ouverture aux autres disciplines » (Document d'accompagnement du programme de français de la 4 AM, 2005 : 29).

S'agit-il, dans ce cas, d'une « *grammaire pour lire et écrire* » portant notamment sur des documents sociaux et des documents appartenant aux autres disciplines scolaires extraits des manuels ? Toutefois, nous nous demandons si ces types de documents sont pertinents pour les apprenants débutants d'une LE? Comment ce «*décloisonnement des disciplines* » peut-il être effectué dans un contexte scolaire où l'enseignement de ces disciplines est dispensé en arabe ? Quels seront, dans ce cas, les objectifs de ce décloisonnement dans le contexte algérien ?

Cela nous amène à émettre l'hypothèse suivante : le traitement des éléments grammaticaux dans les rubriques *Grammaire* serait subordonné aux pratiques langagières et aux différents types de texte étudiés.

3-3-Les programmes grammaticaux du cycle moyen

Les tableaux ci-dessous sont élaborés à partir des *Sommaires* des quatre manuels. Nous procédons aussi à présenter les termes grammaticaux utilisés dans les leçons et exercices de grammaire. Selon nous, la terminologie grammaticale reflète le véritable contenu grammatical à faire acquérir par les élèves.

3-3-1-Le programme grammatical de la 1AM

Il est à noter que l'enseignement des éléments grammaticaux en 1AM n'est pas exclusivement limité/réservé à la rubrique *Grammaire*. A titre d'exemple, *Le présentatif* est traité dans la rubrique *Conjugaison* et *la nominalisation* dans celle de *Vocabulaire*.

Titre du projet	Titres des leçons
1-Le récit	1-Du texte à la phrase 2-La phrase verbale simple et ses constituants 3-La ponctuation 4-Le groupe nominal et le nom
2-Le conte	1-L'expansion du nom : L adjectif qualificatif 2-La phrase affirmative/La phrase négative 3-L'expansion du nom (2) : Le G.P.C.N, La P.S.R
3-La bande dessinée	1-L'expression du lieu et de temps
4-Le prescriptif	1-Les types de phrase 2-Place des pronoms et de la négation 3-Le complément du moyen
5-L'informatif	1-Le complément circonstanciel de but 2-L'expression de « cause » et de « conséquence » 3-La complétive par « que »
6-L'argumentatif	1-La phrase exclamative 2-Les mots de liaison dans l argumentation 3-La phrase passive

Tableau 3 :Le programme grammatical de la 1AM

3-3-2-Le programme grammatical de la 2AM Manuel *Les Outils de la langue*

Comme l'indique son titre, le manuel *Les Outils de la langue* est consacré aux outils de la langue : grammaire, conjugaison et orthographe. Une place y est consacrée aussi au vocabulaire. Le tableau ci-dessous contient les notions grammaticales qui figurent dans la partie consacrée à la grammaire.

Titres des leçons dans la rubrique <i>Grammaire</i>
1-La progression thématique
2-Les règles de cohérence d'un texte
3-La ponctuation
4-Le groupe nominal
5-L'adjectif qualificatif dans le groupe nominal
6-L'expansion du groupe nominal par le complément du nom
7- L'expansion du groupe nominal par la subordonnée relative
8- L'expansion du groupe nominal par l'apposition
9-L'attribut du sujet
10-L'adverbe
11-La phrase verbale La phrase nominale
12-La phrase simple La phrase complexe
13-La juxtaposition La coordination
14-La phrase déclarative
15-La tournure impersonnelle
16-La voix active La voix passive
17-L'expression de l'opposition
18-La comparaison
19-L'expression du lieu
20- L'expression du temps
21-Les pronoms personnels
22-Les présentatifs

Tableau 4 : Le programme grammatical de la 2AM

3-3-3-Le programme grammatical de la 3AM

Selon le *Sommaire*, le manuel de la 3AM, traite sous la même rubrique, celle de *Grammaire pour lire et écrire*, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Des éléments appartenant à la grammaire sont présentés dans le *Sommaire* comme des éléments faisant partie du vocabulaire : la conjugaison interrogative, le présentatif *c'est*, les procédés de la répétition et l'expansion du nom.

Nous devons noter que dans les pages de la rubrique *Grammaire pour lire et écrire*, nous ne trouvons pas de sous-partie réservée à l'un ou l'autre outil de la langue.

Titre du projet	Notions grammaticales traitées
1-Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe : « Les voyages forment la jeunesse. »	1-VOC : la définition-le lexique de l'explication-la métaphore. GR : la comparaison-le comparatif de supériorité - le superlatif- l'inversion du sujet dans l'interrogation ORTH : les adjectifs numéraux. CONJ : la conjugaison interrogative. 2-VOC : la définition personnelle-le présentatif : c est- la dénomination. GR : l'expression du but-la condition-les mots interrogatifs 3-VOC : le procédé de la répétition. GR : la tournure impersonnelle-que interrogatif/que exclamatif-la complétive
2-Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes	1-VOC : l'homonymie-la polysémie. GR : les temps du récit- verbes transitifs/ intransitifs – pronoms personnels COD/ COI - CC de lieu – CC de temps 2-VOC : l'expansion du nom – synonymie/ antonymie – les substituts. GR : les indicateurs de lieux – juxtaposition/ coordination – le passé composé ORTH : le participe passé 3-VOC : la paronymie – les champs lexicaux. GR : les adverbes de temps et de lieux – les verbes introducteurs dans le dialogue – la coordination – cause/ conséquence – le plus-que- parfait. ORTH : la ponctuation dans le dialogue
3-Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux élèves d'autres classes.	1-VOC : le lexique de la communication. GR : CC de manière. ORTH : noms et adjectifs de nationalité. 2-VOC : les abréviations GR : le participe passé – impératif/ infinitif. 3-VOC : le vocabulaire technique – la formation des mots. GR : la nominalisation – la voix passive.

Tableau 5 :Le programme grammatical de la 3AM

3-3-4-Le programme grammatical de la 4AM

Selon le *Sommaire*, la partie *Grammaire* traite pêle-mêle des éléments appartenant au vocabulaire, à la grammaire, à la conjugaison et à l'orthographe.

Chapitre 3 : Les programmes grammaticaux du français du cycle moyen: sélection des contenus et type (s) de progression

Titre du projet	Titre de la séquence	Titre des leçons
1-Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.	1-Expliquer pour justifier un point de vue. 2-Expliquer pour faire prendre conscience. 3-Expliquer pour témoigner.	1-Le vocabulaire de l' "argent". Le champ lexical. Le pluriel des noms composés. Les subordonnées COD. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées. L'expression de la subjectivité (grammaire et lexique). 2-Les procédés d'énumération. L'expression de la cause et de la conséquence (grammaire et lexique). 3-Futur simple et futur antérieur. L'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif (accords). L'expression de l'opposition
2-Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.	1-Argumenter dans le récit de science-fiction. 2- Argumenter par le dialogue. 3- Argumenter dans la fable.	1-L'homonymie : quand, quant, qu' en. Les adverbes en "emment" ou "amment". L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité). 2-Le vocabulaire de l'échange de propos. L'expression de l'hypothèse. Style direct et style indirect (les verbes introducteurs, la concordance des temps). 3-Le pluriel des adjectifs de couleur. Le suffixe "âtre". Le champ sémantique. Les outils de la comparaison.
3-Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est "Faites découvrir votre pays".	1-Décrire pour inciter à la consommation (la publicité). 2- Décrire pour inciter à la découverte (reportage).	1-L'expression du but. Les préfixes et les suffixes. L'attribut du sujet et du COD. Les valeurs de l'impératif. 2-Les pronoms relatifs simples et composés. Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description. Le vocabulaire mélioratif/ péjoratif. Les pronoms indéfinis.

Tableau 6 : Le programme grammatical de la 4AM

3-3-5-Les termes grammaticaux utilisés dans les manuels du moyen

Nous énumérons dans ce qui suit les notions grammaticales relevées dans les leçons et les exercices:

-différents types et formes de la phrase : déclarative (SN+SV), impérative (SV), exclamative, affirmative, négative, active, passive, phrase simple, phrase complexe, interrogative (interrogation totale : V-S... ?, Est-ce que ... ?, interrogation partielle : Où /Qui/Que/Quand/Comment/Quel ... ?) ; mode impersonnel.

-categories : genre, nombre, singulier, 1ere personne du singulier, 2eme personne du singulier, 3eme personne du singulier, pluriel, 1ere personne du pluriel, 2eme personne du pluriel, 3eme personne du pluriel, mots variable, mot invariable,...

-des unités de la langue : 1-les parties du discours: déterminant, nom, adjectif (adj. qualificatif, adj. démonstratif, adj. possessif, adj.cardinal, adj.numéral, adj.indéfini, adj.verbal) pronom (pro.personnel, pro.complément, pro.relatif, pro.interrogatif, pro.indefini), adverbe, conjonction, locution conjonctive, préposition, participe passe, participe présent, gérondif,

-des unités de la langue : 2-les articulateurs : Ce sont les articulateurs chronologiques désignés dans certains exercices par le mot "termes" et dans la règle par "adverbes et locutions adverbiales de liaison". Ce sont : d'abord, en outre, enfin. (4 AM : 30).

-des segments de la phrase : SN, SV

-des constituants ou expansions du SN : épithète, Complément du nom, Subordonnée relative.

-différents types de proposition : proposition indépendante, propositions juxtaposées, propositions coordonnées, proposition subordonnée.

-propositions subordonnées : relative, complétive, de cause, de conséquence, de but, d'opposition, d'hypothèse.

-fonctions des segments ou des unités : S, V, Attribut, COD, COI, CCT, CCL, CC cause, etc.

-fonctions des segments : indicateur de temps, indicateur de lieu.

-les opérations de manipulation syntaxique : déplacement, suppression, ajout, remplacement.

-transformation des structures : déclarative-impérative, déclarative-interrogative, affirmative-négative, active passive, passive-active, ...

3-3-6-Commentaire

D'après ces tableaux, nous constatons le nombre élevé des notions grammaticales traitées dans les manuels. Le nombre des notions grammaticales augmente d'une année à l'autre. Le programme grammatical du cycle moyen devient plus chargé avec les niveaux avancés (3 et 4 AM). Cela reflète un "surdosage" de la grammaire dictée, selon nous, par les besoins de l'institution. Nous nous demandons si à ce stade d'apprentissage de la LE, l'apprenant pourrait et/ou devrait mémoriser tout cet appareil terminologique.

Les programmes accordent peu de place à la dimension textuelle de la grammaire. Ce qui explique pourquoi les anaphores ne sont pas abordées en 1AM mais en 2AM, dans la leçon "Les pronoms personnels". Pourquoi faut-il attendre toute une année pour aborder ces éléments importants assurant à la fois la reprise et la progression de l'information dans un texte ?

Le programme grammatical du cycle moyen commence par "la phrase simple et ses constituants". La structure de la phrase, élément dont le traitement permettra d'atteindre l'objectif de l'enseignement de la grammaire en 1AM (faire découvrir à l'élève « *les règles du fonctionnement de la langue* »), n'est abordée qu'une seule fois.

3-3-6-1-Le métalangage grammatical : objectif en soi ?

En consultant les tableaux des programmes grammaticaux des quatre manuels, nous constatons que certaines notions changent d'appellation d'une année à l'autre. A titre d'exemple, la phrase passive (1AM), la voix passive (2 et 3AM) ; l'expression du lieu et de temps (1AM), L'expression du lieu /L'expression du temps (2AM), CC de lieu / CC de temps (3AM), les indicateurs de lieux (3AM), les adverbes de temps et de lieux (3AM), les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description (4AM).

Nous nous demandons si l'élève pourrait-t-il retenir ces différentes terminologies utilisées qui représentent chacune un type de grammaire de référence : grammaire traditionnelle, grammaire notionnelle-fonctionnelle, etc. « *Si l'un des buts assignés à la grammaire [...] est bien de permettre aux élèves de se construire une représentation de la langue en tant que système, il est bien évidemment indispensable de se doter d'une terminologie pertinente, signe visible d'une conception du fonctionnement de la langue et vecteur d'intelligibilité de ce système d'explication.* »(Ecaterina Bulea Bronckart et alli, 2018).

Nous notons l'absence de certaines notions grammaticales telle la préposition. Pourquoi cette catégorie grammaticale, omniprésente dans tout type de texte, ne bénéficie d'aucun traitement grammatical dans les quatre manuels ?

Le recours aux terminologies grammaticales dans les manuels se justifie par la démarche explicite suivie pour l'enseignement de la grammaire. Savoir communiquer ne garantit pas une prise de conscience grammaticale: « *en parlant ou en écrivant, on n'est pas généralement conscient de la grammaire qu' on utilise* ». (Besse et Porquier), par exemple, « *'savoir donner son âge'* ne permet pas de vérifier que l'élève a identifié dans cette expression le marqueur de la première personne (équivalent de 'je') de façon à pouvoir le réutiliser dans tous les énoncés où celui qui parle veut parler de lui-même ». (Delassalle, 2005 : 83). C'est ce que les recherches de terrain continuent à affirmer. Il paraît aussi que ce recours a pour objectif la maîtrise de cette terminologie même. C'est une hypothèse que nous allons confirmer ou infirmer dans le chapitre 4.

Les manuels mettent l'accent sur les connaissances métalinguistiques parce qu'elles sont des connaissances nécessaires dans toute activité de lecture et d'écriture étant donné que le système graphique français exige la maîtrise des connaissances métalinguistiques. Comme le soulignent Nadeau et Fischer, « [la maîtrise du français écrit] exige à la fois l'appropriation de connaissances grammaticales et la mise en place de mécanismes de contrôle appropriés. »(2006 : 160).

Toutefois nous nous demandons si un apprenant de FLE est censé connaître tout ce lourd appareil terminologique qui dans certains cas, devient un obstacle pour l

apprentissage. Nous citons, à titre d'exemple, ‘l'adjectif numéral cardinal’. Dans un exercice de grammaire (3AM : 14) au lieu de demander à l'élève de réécrire ou convertir les chiffres en lettres on lui demande d'écrire « *en lettres les adjectifs numériques cardinaux.* ». Or l'exercice ne présente que des données chiffrées (23 heures, 80 jours, etc.). Comment veut-on que l'élève voie dans ces chiffres des adjectifs numériques cardinaux ?

Pourrions-nous dire que le métalangage grammatical constitue un objectif en soi ?

3-3-6-2-La progression grammaticale

Nous avons, à partir des 4 tableaux et des *Sommaire* des manuels, élaboré le tableau ci-dessous illustrant les reprises des notions grammaticales d'une année à l'autre. Nous n'en citons dans ce tableau ci-dessous que quelques-unes à titre illustratif.

	Nom et ses expansions	Impératif	Infinitif	Le présentatif	La nominalisation	Le passif	L impersonnel
1 AM	GRAM	GRAM CONJ ORTHO	GRAM	GRAM CONJ	GRAM VOC(2 leçons)	GRAM	GRAM
2 AM	GRAM	GRAM		GRAM	GRAM VOC	GRAM	GRAM
3 AM	GRAM	GRAM	GRAM	GRAM	GRAM	GRAM (2 leçons)	GRAM
4 AM	GRAM (p.148 notion abordée : le voc mélioratif/péjoratif nature des mots en gras (des adjs))	GRAM			GRAM (p.15 notion abordée : les subordonnées COD)	GRAM(p.130 notion abordée : l attribut)	

Tableau 7 : Fréquence de quelques notions grammaticales dans les 4 manuels

Les expressions de temps et de lieu, de cause, de conséquence, de but et d'opposition sont traitées chacune dans deux manuels au moins. L'expression de temps et de lieu sont traitées dans les quatre manuels (1, 2, 3 et 4AM), celles de la cause et de la conséquence dans 3 manuels (1, 3 et 4AM), etc. Si dans toute explication il s'agit de présenter un fait,

ses causes et ses effets, dans tout raisonnement d'argumenter et de justifier, dans toute description de localiser, est-il indispensable, à ce niveau d'apprentissage, de traiter d'une manière explicite tous ces moyens grammaticaux?

Pourrions-nous dire qu'il s'agit d'un empilement des notions grammaticales ? Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une progression en spirale, principe d'ordre pédagogique, où « *la première présentation d'un élément grammatical n'a pas besoin d'être exhaustive* » (Seguin 1989). « *Dans un premier temps, seuls les éléments jugés les plus pertinents peuvent être choisis ; ce n'est que dans un second temps que peuvent être proposés les autres aspects complémentaires de l'élément grammatical en question, tout en révisant les premiers aspects déjà étudiés.* » (Germain & Seguin, 1998 : 122). Nous pouvons citer l'exemple des pronoms relatifs. En 1 et 2AM, seules les formes simples apparaissent dans les subordonnées. En 4AM, on traite les formes simples, éléments déjà "étudiés", et les formes complexes.

Nous pouvons parler aussi des aspects "pertinents" de l'élément grammatical. Nous citons à titre d'exemple la phrase passive. En 1AM, il s'agit de mettre l'accent sur la maîtrise de la forme. En 2 et 4 AM, l'accent est mis sur la maîtrise de la phrase passive en la présentant dans des contextes jugés pertinents pour les apprenants.

Il est à noter que le programme grammatical du cycle moyen "brûle" souvent les étapes au niveau de l'enseignement des notions. Par exemple, en 2AM, la progression thématique est la première notion abordée tandis que les pronoms personnels, des éléments assurant la progression thématique, sera la dernière notion grammaticale traitée. Il est à souligner que les pronoms personnels ne figurent pas dans le programme grammatical de la 1AM. Les expressions de cause, conséquence et de but, la subordonnée relative qui font appel à des phrases complexes sont enseignées en (1AM) tandis que la notion de phrase complexe est abordée en 2AM. Comment veut-on que les apprenants progressent ?

3-3-6-3-Sélection des notions grammaticales

Si les concepteurs des manuels affichent comme objectifs de l'enseignement de la grammaire de FLE la maîtrise de l'écrit en réception et en écriture (Grammaire pour lire

et écrire) le choix des éléments grammaticaux devrait, dans ce cas, obéir aux principes d'utilité et de fréquence. L'utilité consiste à enseigner les éléments grammaticaux dont l'apprenant aura besoin pour comprendre et s'exprimer notamment à l'écrit. Cependant, nous constatons que le passé simple, temps par excellence du récit n'est pas abordé dans les 3 projets consacrés au Narratif en 1AM, par contre, 3 leçons sont consacrées au présent de l'indicatif dans ces mêmes projets. Le traitement de ce temps quasi-absent dans le texte narratif ne peut être justifié que par son omniprésence dans les contextes auxquels on prépare l'élève. En effet, le présent constitue une catégorie grammaticale transdisciplinaire. S'agit-il de répondre à un besoin en FS?

La fréquence des éléments grammaticaux c'est-à-dire la présence plus ou moins massive de ces éléments dans les situations notamment écrites auxquelles on prépare l'élève est prise en considération dans l'élaboration des programmes grammaticaux. Nous donnons comme exemple les pronoms *en* et *y* abordés dans le manuel de la 2 AM ODL, p. 35. Nous devons souligner que ces deux pronoms ne sont pas traités ultérieurement, en 3 et 4 AM.

Vu leur peu d'utilité et leur faible fréquence, on ne leur consacre que 2 exercices (les exercices 10 et 11) intégrés à une série d'exercices portant sur « L'expression de lieu ». Le premier exercice est une sorte de "leçon déguisée" portant sur les pronoms *y* et *en* remplaçant des CCL: on demande, d'abord, aux élèves d'observer un "corpus" constitué uniquement de 2 phrases: *J'habite à la Cite Emir Abdelkader. J'y habite. Je reviens d'Oran. J'en reviens.* Puis, on leur demande: *-Que remplace « y » et « en » ? -Quelle est la nature de ces deux mots ?* Le second exercice est un exercice d' "application" où on demande à l'apprenant de réécrire des phrases en remplaçant les mots soulignés par le pronom qui convient. Il s'agit de trois phrases contenant un CCL.

Cet exercice semble s'adresser à des français 'natifs' ayant intériorisé l'usage de ces pronoms. Il sert à attirer leur attention sur un phénomène de pronominalisation. Pour les apprenants débutants algériens, deux exercices "éphémères" ne sont pas suffisants pour l'intériorisation et l'automatisation de ce phénomène grammatical.

Il est à noter que les autres structures où apparaissent *en* et *y* ne sont pas mentionnés. Par exemple : -*Tu as des frères ? –Oui. J'en ai deux. –Je parle de mon problème. J'en parle. –Tu es sûr qu'il viendra ?- Oui, j'en suis sûr. Je n'en sais rien. Je m'en doute, etc. Je pense à mon voyage ? –J'y pense.* Nous devons souligner que “*Je m'en souviens*” fait une timide apparition dans un exercice de la rubrique Grammaire du manuel de la 4 AM.

Toutefois nous nous demandons **si les éléments grammaticaux de faible fréquence** dans les contextes auxquels on prépare les apprenants **ne sont pas aussi importants** pour la compréhension de l'écrit **que les autres éléments de forte fréquence**. Ces éléments ne mériteraient-ils pas d'avoir plus de place dans les manuels ?

Mais comment expliquerons-nous la part de lion consacrée au GN dans les leçons de la rubrique Grammaire ? Pour les didacticiens de la grammaire, l'intérêt porté au GN dans les manuels scolaires s'explique par le fait de travailler les accords au sein du groupe nominal : déterminant-nom, nom-adjectif et entre sujet et verbe. S'agit-il alors de l'orthographe de l'accord ?

3-3-6-4-Entrée textuelle ou communicative des programmes ?

Selon les titres des projets, les programmes du français du cycle moyen ont une entrée textuelle. Il s'agit du narratif, descriptif, informatif, explicatif, prescriptif et argumentatif. Cependant nous constatons qu'il n'y a aucune relation entre les éléments grammaticaux traités dans les rubriques *Grammaire* et les types de textes. Par exemple, les éléments grammaticaux traités dans les trois projets consacrés au type narratif en 1AM : phrase verbale, SN et ses expansions et la phrase affirmative/négative peuvent figurer dans d'autres types de texte tel l'explicatif/ informatif et l'argumentatif où ils pourraient également être traités.

En effet, dans le manuel de la 1AM, 1^{ère} édition, 2010-2011, ces notions grammaticales sont intégrées au premier projet *Inform* : Phrase verbale et phrase non verbale, Expansion du nom : adjectif qualificatif+ CN, Le groupe verbal et ses constituants.

Il est de même pour La conjugaison. Les éléments intégrés aux projets *Informier et Informier et expliquer* du manuel de la 1^{ere} année, 1^{ere} édition, 2010-2011 sont les mêmes que ceux du projet *Le Narratif* du manuel de notre corpus: Le présent de l'indicatif :-Verbes du premier groupe. Etre et avoir –Valeurs : présent momentané+ vérité générale. Présent de l'indicatif : verbes du 2^e groupe ; Présent de l'indicatif : verbes du 3^e groupe Le passé composé de l'indicatif Futur simple de l'indicatif : verbes du 1^{er} et 2^e groupe + ‘être’ et ‘avoir’. Cela nous permet de déduire que ces éléments ont, pour les concepteurs des programmes, un poids important dans la formation grammaticale des apprenants.

Nous nous demandons si dans un texte narratif où peuvent figurer/ être traités au moins une vingtaine de termes grammaticaux (notions grammaticales et phénomènes grammaticaux) : phrase, constituants de la phrase, sujet, verbe, cod, cct, ccd, SN, SV, Det, N, ADJ, Cn, subordonnées, ADV, pronom, préposition, les temps du récit : l'imparfait, passé simple, plus que parfait, conditionnel présent, le présent, les différents phénomènes de l'accord, etc. ces éléments pourraient-ils être tous intégrés au projet *Le narratif*?

Du point de vue théorique, cette intégration serait faisable/possible dans le cas où tout le programme de la première année portera exclusivement sur un seul type de texte qu'est le narratif et cela s'il y a vraiment une intention d'enseigner le narratif et ses genres en réception et en production ou du moins d'apprendre aux élèves à raconter en français.

Comme le montre les tableaux, les notions grammaticales reprises d'une année à l'autre apparaissent dans des types de textes différents. Ainsi, l'expansion du nom abordée dans le texte narratif en 1AM, est reprise en 2AM dans la description, en 3AM dans l'explication et en 4AM dans décrire pour inciter à la consommation. Il est à souligner que cette notion grammaticale peut être abordée indépendamment du type du texte.

La dimension textuelle étant peu présente, il nous semble que « *la progression, la répartition et le contenu à enseigner sont d'abord d'ordre grammatical. Le choix de cet ordre se justifie par ce que la grammaire offre au programme une facilité d'*

organisation, un repérage aisé de la matière à enseigner ». (Bouguerra : 115). Cela ne signifie en aucun cas que la dimension textuelle ou communicative est mise à l'écart.

Comme l'avance Bouguerra,

« Il est en fait beaucoup difficile de se mettre d'accord sur un contenu de type thématique (ce qui d'ailleurs ne serait guère souhaitable) : que retenir en premier et pourquoi ? Sur quels critères de pertinence ? La famille ou l'émancipation de la femme ? la publicité ou le chômage ? [...] La progression d'ordre syntaxique offre par contre l'immense avantage de susciter d'emblée l'unanimité quitte à greffer sur un contenu de langue, des objectifs en matière de modèles d'expression, de thèmes et pourquoi pas d'objectifs communicatifs. » (p.115)

Si les concepteurs parlent de « compétences communicationnelles », la communication vise particulièrement les discours monologiques. Les éléments grammaticaux de la communication interactionnelle tel la phrase interrogative qu' on use pour entrer en contact avec un natif est enseignée en 3AM (Projet 1 explicatif). En consultant le *Sommaire* du manuel de 3AM, nous avons trouvé qu' il s'agit d'une seule valeur de la question qui consiste en la « demande d'information » comme le mentionnent les auteurs du manuel. Cela montre l'absence de la dimension pragmatique dans l'enseignement de cette catégorie grammaticale.

Les registres sur lesquels est mis l'accent dans la leçon et les exercices sont les registres standard et soutenu, jugés comme « *plus correct* [s] » par les concepteurs du manuel. (3AM : 15 et 27). L'enseignement de l'interrogation vise à préparer les apprenants à poser des questions pour obtenir des informations, des renseignements ou des précisions en classe et dans des situations ultérieures où le français constitue une langue d'enseignement/apprentissage. L'interrogation « *plus correcte* », constitue pour nous, une catégorie grammaticale transdisciplinaire. Ne s' agit-il pas de répondre à un besoin en FOU et en FOS?

Toutefois, l'incohérence du contenu à enseigner saute aux yeux. Ainsi, « *l'affirmation et la négation qui font suite à l'impulsion interrogative* » (Bouguerra : 116) sont enseignées en 1AM. « *La progression de la communication passant par les questions usuelles 'que penses-tu de ... ?' (as-tu vu le film hier ? –Oui, je l'ai vu/ Non, je ne l'ai*

pas vu'') actualise un [...] objectif d'ordre syntaxique : les anaphores et les complétives » (Bouguerra : 116). Or, la négation est abordée à un niveau grammatical relatif aux textes et non aux discours interactionnels. Nous pouvons conclure en disant que les besoins en interaction ne sont pas pris en considération par les concepteurs de programmes.

Selon le tableau du programme de la 1AM, les cinq types de texte sont introduits dans le manuel. Comment faire donc pour enseigner leurs caractéristiques grammaticales si nous avons déjà avancé qu'il n'y a pas de caractéristiques grammaticales spécifiques à un type particulier de texte ? Dans ce cas, selon quel (s) principe (s) s'effectue la sélection des éléments grammaticaux dans les manuels?

La sélection des contenus grammaticaux semble obéir à une *certaine* logique. Certains éléments grammaticaux *peuvent être fréquents* dans un tel type de texte tels les adjectifs, les compléments du nom et les relatives dans un texte narratif ou descriptif, les articulateurs logiques et chronologiques, les tournures impersonnelles et la voix passive dans un texte explicatif ou argumentatif, l'impératif et l'infinitif dans le texte prescriptif.

Nous devons noter aussi que la sélection des contenus grammaticaux obéit aux principes d'ordre pédagogique. On ne peut enseigner tout à la fois. Il faut qu'une sélection soit opérée. Cette sélection doit obéir au principe des préalables grammaticaux : « *certaines formes grammaticales complexes présupposent la maîtrise initiale d'éléments plus simples.* » (Germain et Seguin, 1998 : 121). « [Cette notion] repose sur une analyse interne des aspects grammaticaux d'une langue » (Germain et Seguin, 1998 : 122).

Ainsi, pour enseigner les expansions du nom en 1AM, on commence par l'adjectif, forme jugée plus simple à acquérir, puis on passe au complément du nom et on termine par la forme la plus complexe : la relative. Comme le constatent Germain et Seguin « [C]e type de progression grammaticale [qui obéit au principe de préalables grammaticaux] ne tient toutefois nullement compte des stratégies, des styles d'

apprentissage ou des modes de développement de la L2 des apprenants » (Germain et Seguin, 1998 : 122).

Nous pouvons conclure que la sélection des contenus grammaticaux dans les programmes repose sur une logique : la reprise d'une année à l'autre d'un bon nombre des notions grammaticales. L'objectif de cette reprise est d'enseigner la notion grammaticale dans des contextes jugés pertinents pour les apprenants. Par exemple, pour l'impératif ne sont traitées que les valeurs exprimant l'ordre, l'interdiction et le conseil. Ces valeurs sont greffées sur les différents discours pertinents où elles peuvent apparaître: le discours de la consigne (1AM), le discours publicitaire pour inciter à la consommation (2AM), le discours de la consigne, le discours publicitaire, et le discours argumentatif pour persuader et convaincre (4AM). Cette focalisation sur les discours les plus pertinents où l'impératif peut apparaître justifie l'absence des autres valeurs de ce temps telle la prière, la menace, etc auxquelles les futurs usagers n'auront pas besoin.

La reprise des éléments grammaticaux pourrait aussi servir à renforcer leur acquisition et fixation indépendamment des contextes où ils peuvent apparaître. Par exemple, le syntagme nominal et ses expansions traités dans 3 manuels.

Toutefois, nous nous demandons si le traitement de certaines notions grammaticales telles la nominalisation et l'expression de la cause, de la conséquence et de but en 1AM pourrait se faire sans prendre en considération le niveau de scolarisation et de maîtrise de la LE par les apprenants algériens.

Comme le soutient Bouguerra « *Ce sont les besoins en matière de communication[monologique], les techniques d'expression à faire acquérir, les savoir-faire à développer qui imposent, surdéterminent le choix des structures syntaxiques et lexicales et non l'inverse.* » (pp.116-117).

3-3-6-5-Les besoins grammaticaux et les besoins langagiers

Il est à noter que les besoins langagiers en contexte institutionnel sont exprimés par l'institution. Cette dernière détermine aussi les contenus grammaticaux au point de ne pas

prendre en considération l'âge des apprenants et leur niveau scolaire. Toutefois, les contenus grammaticaux des manuels ne représentent pas toute la grammaire tel qu'on le retrouve dans les contenus grammaticaux du FLM. Plusieurs catégories sont omises telle la préposition, les différentes constructions de la phrase française, ...etc. Nous nous demandons pourquoi le temps presse-t-il et des étapes sont-elles "brûlées"?

Selon nous, enseigner un programme aussi chargé des pratiques langagières et des notions linguistiques dans le cycle moyen est un impératif dicté par le contexte socioprofessionnel auquel devrait être intégré le futur citoyen et où le français constitue une langue d'enseignement/ apprentissage. En effet, la fin du cycle moyen constitue en Algérie la fin de la scolarité obligatoire ce qui oblige les instance politique et éducative à cerner les compétences et donc les savoirs et savoir-faire discursifs dont la maîtrise est indispensable pour l'intégration professionnelle des élèves (16-17 ans) quittant l'école. L'enseignement du français au moyen devrait permettre à ces futurs citoyens de suivre une formation professionnelle en français et ainsi d'obtenir un diplôme.

Le traitement explicite des éléments grammaticaux n'est pas limité à la rubrique grammaire. Nous avons constaté la présence de certains contenus grammaticaux dans les rubriques autres que celle destinées à la grammaire. Dans ces rubriques, des notions grammaticales sont traitées d'une manière explicite.

3-4-La grammaire explicite dans *Expression orale et Compréhension du texte*

Traiter de la grammaire dans les rubriques *Expression orale* et *Compréhension du texte* reflète l'importance accordée à l'enseignement explicite de la grammaire et au métalangage: il s'agit de nommer et/ ou d'identifier les éléments ou les unités de la langue ainsi que les transformations qui peuvent être effectuées sur ces éléments.

Dans ce qui suit, nous présentons des exemples tirés des 4 manuels.

3-4-1-Manuel de la 1AM

L'enseignement explicite de la grammaire dans le manuel de la 1AM s'étend aux autres rubriques.

3-4-1-1- Expression orale

Nous constatons la présence de l'enseignement explicite de la grammaire dans la rubrique *Expression orale* *Projet Prescrire*. A la p. 113 nous y lisons la question: « *Chaque signalisation est suivie d'une phrase nominale, peux-tu la transformer en phrase verbale ?* ».

3-4-1-2- Compréhension du texte

Dans ce qui suit nous présenterons les questions portant sur le traitement explicite de la grammaire dans la rubrique *Compréhension du texte*

Projets Le récit et Le conte

P.53 « *Quelles informations nous donne le « titre » sur le personnage ? (nom – état) »*. Ce titre est *Poil de carotte blessé*. Nous devons signaler que ce titre ne présente pas un GN "prototypique" ayant la structure Det+N+Expansion. Ce titre a la structure (N+CN)+Expansion= Gn1+Expansion, "structure-équation-mathématique", qui n'est abordée d'une manière explicite ni antérieurement ni ultérieurement. Pourquoi demande-t-on à l'apprenant de faire une analyse, implicite soit-elle, de ce type de GN ? Il est à souligner que la leçon de grammaire de la séquence porte sur *Le groupe nominal et le nom*. Il s'agit bien sur du GN "prototypique".

Texte *La fée* pp.85-86 :

p.87 « *L'auteur nous donne des informations sur les deux filles. Dis comment est chacune d'elles* ». Cette question sera reformulée à la p.89 où l'on trouve : « *Relève du texte tous les mots ou expressions qui qualifient les deux sœurs* » (le verbe *qualifient* est écrit en rouge).

Projet Prescrire

-P.115. « *A qui s'adresse-t-il [l'auteur du texte] directement ? Relève le pronom qui le désigne.* ». « *Relève les mots écrits en rouge (ne dis pas, trouve...).* *Que désignent-ils ?* »

-p. 123. « *Trouves-tu les marques de la deuxième personne ?* ». « *Reprends la première phrase de manière à faire apparaître la marque de la personne* »

-p.131 « *Lis les verbes de ce texte. 1- Où sont-ils mis ? 2- A quel temps sont-ils conjugués ?* »

Projet Informer

p. 141. « *A quel temps sont conjugués les verbes ?* » « *Quelle est la forme des phrases ? Y a-t-il des phrases passives ?* ».

Il est à souligner que la phrase passive ne figure pas dans la rubrique Grammaire de ce projet mais dans le projet L'argumentatif p.184. Si les phrases passives abondent dans le texte informatif pourquoi les concepteurs ne traitent-ils pas cette notion dans la rubrique Grammaire de ce projet?

Il est à signaler que les deux textes de la rubrique Compréhension du projet L'argumentatif ne contiennent aucune phrase passive à laquelle les concepteurs consacrent une leçon et des exercices dans la rubrique Grammaire du même projet. Pouvons-nous dire qu'il s'agit de la *grammaire, une fin pour soi?*

p. 158. « *L'eau : Elle peut exister sous combien de formes ? L'auteur donne des exemples pour illustrer la leçon en employant "comme" ; relève-les* »

p. 168. « *Comment appelle-t-on la phrase « Soyez nombreux » ?* ».

3-4-2- Manuel de la 2 AM

Le manuel de la 2AM *Le français en projet : parler, lire et écrire* intègre des activités portant sur la grammaire explicite dans les activités de *Lecture*.

Nous devons signaler que certaines/ plusieurs notions grammaticales sont souvent exploitées dans le manuel de 2AM *Le français en projet*. Par exemple, dans les textes de la rubrique *Lecture : Lire et comprendre* pour la séquence *La description dans le récit de fiction*, nous repérons des questions de compréhension et d'autres de grammaire : la dernière question de compréhension du Texte 1 est une question que je qualifie de 'grammaticale' « *Relève les éléments qui décrivent les couleurs, les formes, la lumière ...* » p.19. Une autre dernière question de compréhension du Texte 2 est une question que je qualifie de 'grammaticale' « *Relève les éléments qui décrivent les couleurs, les formes, la lumière, le bruit ...* » p.19. Pour les Textes 3 et 4 nous relevons les questions : « *Repère les passages descriptifs dans les deux textes. A quels temps sont leurs verbes ?* » « *Comment chacun d eux exprime t-il ses impressions (relève les adjectifs, les verbes, les adverbes et les noms pour justifier ta réponse ?)* » p. 20.

Pour le Texte 5 « *Relève tous les adjectifs du texte. Mettent-ils en valeur la beauté du personnage ?* », « *Relève les comparaisons. Quelles précisions apportent-elles ?* » « *Fais le point sur les moyens utilisés pour designer et caractériser les personnages.* » p. 20

Les objectifs de la rubrique *Lecture* de cette séquence consistent à « *-Repérer le passage descriptif-Repérer le thème et les propos -Saisir la fonction de la description-Saisir l'impression créée par la description* ». 2AM *Le français en projet*, p.19.

Il est à noter que le texte « simple » servira à étudier le texte « complexe » : les adjectifs pour caractériser d'une manière directe et les comparaisons qui servent à introduire d'une manière indirecte les caractéristiques d'un personnage ou d'un objet. Dans un texte scientifique et technique les adjectifs décrivent/caractérisent, dans un texte publicitaire ils « mettent en valeur » ou valorisent, dans un texte argumentatif ils valorisent ou dévalorisent.

Ces questions préparent l'apprenant à aborder les textes de la séquence suivante (séquence 3) où il s'agira de la description statique (on demande à l'apprenant « *Quelle impression se dégage* ») et de la description itinérante : textes souvent publicitaires

comme celui intitulé *Constantine, les gorges du Rhummel* p. 29 décrivant des lieux notamment algériens.

A la page 45 du manuel de 2AM, dans la rubrique *Lecture*, on traite *La définition pour décrire*. Une liste de 9 définitions appartenant à plusieurs domaines du savoir est fournie. Les questions portent sur : les verbes utilisés, à quoi servent les propos dans chaque définition, retrouve la structure des définitions 1,2 et 3. Identifie les autres formes de la définition. Cela est suivi d'un encadré dans lequel on présente les moyens grammaticaux et lexicaux pour définir : « Elle [la définition] se construit avec le verbe être et les attributs du nom à définir ». Il faut noter qu'en grammaire, on parle de l'attribut de sujet.

On utilise aussi les formules : « on l'appelle », « on désigne par », « il s'agit de ... » » p.45. Nous pouvons dire que c'est « l'ouverture aux disciplines » qui impose cet enseignement que nous qualifions de ‘grammatical’ de la définition. Sûrement, ce sont ces moyens grammaticaux et lexicaux pour définir que les auteurs du manuel visent à faire acquérir par les apprenants.

Ce type de question grammaticale permettrait de traiter à la fois forme et sens.

Des enseignants du Moyen nous ont avoué avoir pu et dû se passer du manuel de 2 AM ODL parce que les notions grammaticales qui y sont intégrées sont toutes abordées dans le manuel de 2AM *Le français en projet*. Ils l'ont aussi fait parce qu'ils ne disposaient pas de temps suffisant pour faire plus de grammaire en utilisant le manuel ODL.

3-4-3- Manuel de la 3 AM

Dans la rubrique *Questionner le texte*, une place est réservée aux questions de type grammatical. Ainsi, nous y lisons, par exemple:

1-Relève les mots (noms et pronoms) qui renvoient à cette personne. Que remarques-tu sur la place de ces mots dans les phrases? (p.9)

2-Relève les indicateurs de temps. (p.9)

3-Relève deux définitions dans le texte. Comment sont-elles introduites?

4-Par quelle expression cette définition commence-t-elle?(p.25)

Dans ces exemples, on met l'accent sur l'identification des catégories grammaticales assumant un phénomène textuel (les anaphores) et sur des structures syntaxiques relatives à une catégorie transdisciplinaire (la définition). Ce type de question grammatical permettrait de traiter à la fois forme et sens.

Ce traitement vise-t-il l'acquisition d'une compétence grammaticale : un métalangage grammatical ou savoir *sur* la langue et une maîtrise du fonctionnement du système ou savoir *de* la langue ?

Cependant, nous nous demandons si l'identification d'un élément du système (un nom, un adjectif ou une phrase) peut-il être considéré comme un exercice visant uniquement l'acquisition du métalangage ou savoir *sur* la langue. Ne peut-il pas aussi être considéré comme un exercice visant la maîtrise du fonctionnement du système ou savoir *de* la langue ?

3-5-Structures des rubriques *Grammaire* dans les manuels du moyen

Avant d'aborder la typologie des exercices de grammaire, il nous paraît indispensable de décrire d'une manière globale la structure de la rubrique Grammaire.

3-5-1-Structure de la rubrique *Grammaire* du manuel de la 1AM

La rubrique Grammaire du manuel de la 1AM s'organise comme suit :

-un titre annonçant la notion à traiter ;

-“Tu sais déjà” qui sert à évaluer au sens de remédier au manque ou vérifier le pré-requis ;

-“Observe” sert à introduire un corpus à lire constitué des phrases qui sont dans la plupart des cas empruntées au texte de la rubrique Lecture. Ces phrases qui reprennent le vocabulaire du texte sont simplifiées et reformulées vu que les phrases du textes sont trop longues et trop complexes et contiennent d'autres éléments grammaticaux inconnus

des élèves tels que les verbes conjugués aux temps composés, les connecteurs, les pronoms démonstratifs, etc. La modification des phrases tirées du texte vise à permettre à l'élève de se concentrer d'abord sur la structure à apprendre.

-“RETIENS”, énoncé écrit en rouge, présente la “règle” ou des éléments à “retenir” par l'élève, mis dans un encadré au fond orange. ;

-“Entraîne-toi” annonçant une série d'exercices d' “application”.

3-5-2-Structure de la rubrique *Grammaire* du manuel de la 2AMODL

La rubrique Grammaire du manuel de la 2AM ODL s'organise comme suit :

-un titre indiquant la notion à traiter, écrit en caractères gras sur un fond blanc;

-“J'OBSERVE” : présentant un ou des support (s) à lire. L'élève est invité à observer (lire) un ou plusieurs textes ou extraits des romans plus ou moins longs. Ces textes s'accompagnent généralement des questions (une ou deux) portant sur leurs contenus. S agit-il de travailler sur une dimension plus supérieure que la phrase ?

-“J'ANALYSE” : il s'agit des questions spécifiques à la grammaire ;

-“JE RETIENS”, écrit en rose, règle à retenir écrite en blanc sur un fond rose ;

-“JE M'ENTRAINE” annonçant une série d'exercices

-“Autodictée” : il s'agit d'une phrase ou d'un paragraphe qui contient l'élément grammatical étudié dans la partie Grammaire.

3-5-3-Structure de la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* du manuel de la 3AM

L'intitulé de la rubrique signifie-t-il qu'on passe de la grammaire pour la grammaire à une grammaire pour lire et écrire?

La rubrique *Grammaire* de la 3AM porte sur deux notions grammaticales ou plus traitées généralement antérieurement. La partie consacrée à chaque notion ne comporte pas de titre annonçant cette notion à traiter. C'est aux apprenants de la (re)découvrir. La partie en question s'organise de la manière suivante :

-Une sous-rubrique *Observe*, écrite en rouge, comportant un texte à observer ; Le texte constitue l'une des situations cibles de l'enseignement de la grammaire. Les élèves sont-ils censés lire ce support ou doivent-ils se contenter seulement de l'*observer*?

- Une sous-rubrique *Découvre* comportant des questions portant sur le contenu du texte et l'élément grammatical à traiter. Cette sous-rubrique peut contenir un exercice d'application ou plus qui suit la découverte de la notion grammaticale.

-Une sous-rubrique *Complète la phrase* ou *Complète l'énoncé* où il s'agit de compléter une "règle", un savoir grammatical et/ ou un savoir-faire grammatical. Placer la règle en fin de la leçon souligne la préoccupation des concepteurs de se situer dans une démarche plutôt inductive. Toutefois, cette "règle" ne se trouve pas dans toutes les leçons.

-Une partie qui suit la "règle" est consacrée aux exercices d'application. Cette partie se trouve uniquement dans trois leçons. Elle contient un ou deux exercices d'application sauf dans la leçon consacrée à la voix passive, nous en trouvons cinq. Cette quasi absence des exercices suivant la "règle" se justifie par la présence d'un exercice d'application ou plus dans la partie *Découvre* qui suit la découverte de la notion. Cette quasi-absence pourrait être justifiée aussi par la conception de la leçon qui constitue en quelque sorte une réapplication d'une "règle" apprise antérieurement (en 1, 2 et/ou 3AM) et une réactivation d'un savoir et savoir-faire grammaticaux.

-Une sous-rubrique *Je vais vers l'expression écrite* par laquelle se termine la rubrique *Grammaire pour lire et écrire*. La production écrite constitue la seconde situation cible de tout enseignement de la grammaire, la première étant la compréhension de l'écrit, où l'apprenant réinvestira ses savoirs et savoir-faire grammaticaux. Les exercices de cette sous-rubrique *Je vais vers l'expression écrite* ne sont pas tous des exercices qui exigent de l'apprenant de rédiger un texte. On peut lui demander de produire un segment de phrase ou des phrases. Par exemple, on peut lui demander de compléter, transformer, récrire ou de reconstituer un texte. Il arrive aussi qu'on lui demande d'identifier : « Reconstitue ce récit donné dans le désordre puis encadre les pronoms COD ou COI. » p. 67.

Il est à souligner que le traitement des notions grammaticales n'obéit pas toujours à cet ordre. Comme nous l'avons mentionné *supra*, dans certaines rubriques de *Grammaire pour lire et écrire*, la sous-rubrique *Découvre* contient un ou deux exercices d'application qui sont suivis d'une "règle". Dans d'autres cas, cette sous-rubrique contient un exercice d'application et elle est suivie d'une "règle" et d'un ou deux autres exercices d'application.

La sous-rubrique *Découvre* comporte deux types de questions :

-Question (s) portant sur le contenu et le savoir-faire grammatical

Nous y trouverons une question globale ex : ‘*Quel est le thème de ce texte ?*’ p. 44, ou une question portant sur un élément précis ou un détail suscitant la production de la notion ou structure grammaticale sur laquelle porte la leçon. À titre illustratif, une question telle ‘*Que penses-tu de la réaction de la maman ?*’ p.46 stimulerait la production d'une phrase complexe constituée de deux propositions. La première est une proposition principale et la seconde une proposition subordonnée complétive introduite par "que". Pour répondre, l'apprenant ferait appel à la structure grammaticale intériorisée : S (je) +V+que +S+ V + ... Il produirait la structure suivante : *Je pense que* + une subordonnée complétive. Ce type de question sert à réactiver un savoir-faire grammatical ou à l'installer vu qu'il s'agit d'une langue étrangère non pratiquée et non encore maîtrisée par les apprenants algériens.

Ce type d'exercice sert à *faire pratiquer* la langue et *la faire parler comme l'on la parle*. Nous devons souligner qu'une seule production de ce type de structure ne suffirait pas pour l'automatiser et la faire intériorisée par les apprenants. L'automatisation des structures grammaticales de la langue étrangère mériterait qu'on lui accorde plus de place dans les manuels scolaires.

-Questions portant sur le savoir grammatical ou le métalangage

Ces questions de grammaire portent sur la notion ou les notions en question dans le texte support. On demande à l'apprenant d'identifier ou d'étiqueter une catégorie : ‘*Quel est le temps le plus employé dans ce dialogue ?*’ p.82. ‘*Quel est le signe de ponctuation*

utilise dans la comptine ?” p.15. ‘ ‘Comment appelle-t-on l’élément qui revient dans chaque phrase ?” p. 30, ‘ ‘Comment appelle-t-on cette tournure ?”p.44, ‘ ‘Comment appelle-t-on les propositions où apparaissent ces verbes ?”p. 46 ‘ ‘Comment appelle-t-on la proposition introduite par ‘ ‘que’ ’ ?”p. 46. ‘ ‘ Comment est-il [le passe composé] composé ?” p. 82. ‘ ‘Comment les [les mots] appelle-t-on ?”p. 116. ‘ ‘Comment appelle-t-on cette voix ?”p.146. Ce type de question est précédé d’une question portant sur l’élément grammatical ‘ ‘Quelle est la valeur de ce pronom ?” p.44. Il est parfois suivi d’une autre question : *A quoi sert-il ?* p. 30 ou *A quoi servent... ?*

3-5-4-Structure de la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* du manuel de la 4AM

La rubrique *Grammaire* dans le manuel de 4AM porte sur deux notions grammaticales ou plus. La partie consacrée à chaque notion s’organise de la manière suivante :

-une sous-rubrique *Lis* où un texte, support de la leçon, est introduit;

-une sous-rubrique *Découvre* où figurent des questions. Cette sous-rubrique peut contenir un exercice d’application.

-une sous-rubrique *Retiens* où une ‘ ‘règle’ ’ est présentée. Cette sous-rubrique est inexistante dans deux parties : celle consacrée aux homophones *quand, quant, qu’ en* p. 72 et celle à *l’adverbe avec amment et emment* p.73. Si ces deux parties ne contiennent pas de règle toutefois on demande à l’apprenant de la formuler : « *Peux-tu formuler la règle qui te permettra d’écrire correctement ces éléments ?* » p. 72 ; « *En réfléchissant sur l’orthographe des éléments qui rentrent dans la composition de ces mots, essaie de rédiger une règle qui expliquera la différence orthographique entre ‘ ‘amment’ ’ et ‘ ‘emment’ ’.* » p. 73.

-une sous-rubrique contenant un à trois exercices d’application. Cette sous-rubrique est inexistante dans certaines parties et dans d’autres dont la sous-rubrique *Découvre* contient déjà un exercice d’application.

-une sous-rubrique *Je vais vers l’expression écrite*. La rubrique *Grammaire pour lire et écrire* se termine toujours par une sous-rubrique *Je vais vers l’expression écrite* où on demande à l’apprenant de produire : un segment de phrase, des phrases ou un texte. On

peut lui demander aussi d'imiter un texte. Ce n'est pas dans les premiers exercices de production, c'est dans le dernier p.151. Nous y reviendrons.

Ces pratiques et textes représentent des éléments grammaticaux similaires à ceux que les apprenants rencontreront dans leurs futures spécialités.

Une analyse plus détaillée des contenus des rubriques Grammaire sera abordée dans le chapitre 4.

CHAPITRE 04

LES EXERCICES GRAMMATICaux
DANS LES MANUELS
DU FRANÇAIS DU MOYEN :
TYPOLOGIE ET OBJECTIFS

Introduction

Dans le présent chapitre, nous expliquerons la démarche suivie pour la constitution de notre corpus (les exercices grammaticaux dans les manuels scolaires du français). Une fois le corpus constitué, nous procéderons à élaborer une catégorisation des exercices portant sur leur typologie.

Si l'écrit est la forme privilégiée pour l'enseignement du français, quels sont, dans ce cas, les domaines d'application de la grammaire : phrase, texte, discours ? Quels sont les objectifs de ces exercices : acquisition et/ou description de la grammaire de FLE ? L'enseignement de la grammaire sera-t-il intégré dans des activités communicationnelles et discursives, ce qui est appelé par les didacticiens enseignement communicatif ou contextuel de la grammaire ? Cet enseignement permettrait-il de répondre, même en partie, aux besoins communicationnels et discursifs des élèves tracés par l'institution scolaire ?

L'analyse détaillée du corpus nous permettra de répondre à ces interrogations. Il est toutefois à signaler que notre analyse s'étendra aux leçons et règles de grammaire pour voir si celles-ci servent à délivrer un savoir et savoir-faire grammaticaux permettant d'aider l'apprenant de FLE à exécuter les exercices.

Nous étendrons notre étude à la rubrique *Lecture* pour voir s'il existe des liens entre la conception des exercices grammaticaux et les textes à lire : ces textes présentent-ils plusieurs occurrences de la notion traitée ? Permettraient-ils d'assurer une cohérence participant à l'acquisition de la notion ou du moins à sa fixation (acquisition-intériorisation de la grammaire de la LE) et à la réactivation du raisonnement grammatical ?

4-1-Les différents types d'exercices dans les manuels scolaires

Nous dégageons les différents types d'exercices à travers leurs consignes. Ces exercices figurent dans les rubriques *Grammaire* de la 1 et 2AM et la rubrique *Grammaire pour lire et écrire* de 3 et 4AM. Nous procédons par manuels par la suite nous établirons une synthèse.

Nous tenons à signaler que nous incluons certains exercices figurant dans les rubriques *Outils de la langue* dans les manuels de la 1AM et de la 2AM ODL: Conjugaison (C), Orthographe (O) et Vocabulaire (V). Ces exercices portent sur l'identification d'une catégorie grammaticale, sur des opérations syntaxiques (la transformation) ou demandent à l'élève de compléter par une catégorie grammaticale. Ces exercices usent du métalangage grammatical.

La catégorisation des exercices est basée sur la formule de la consigne. Ainsi, les exercices d'identification ou d'analyse ont pour consigne: relève, identifie, quelle est la nature ou la fonction, retrouve, repère, recopie, classe les phrases en deux colonnes (affirmatives et négatives) manuel 1AM, p.78, distingue, entoure, encadre, souligne, désigne, remplace l'adjectif par SR. Cette consigne est propre à l'exercice de transformation mais l'élève ne peut procéder à une opération de substitution de l'adj par une SR sans l'avoir identifiée.

Les exercices de transformation ont pour consigne : transforme, remplace, réécris, relie les éléments de A et B, etc.

Les exercices à trous ont pour consigne : complète, mets à la place de croix, etc..

Les exercices de production à contrainte grammaticale sont des exercices dont la consigne précise l'élément grammatical à intégrer à la production. Ces exercices ont pour consigne: écris, enrichis par exemple, « *Enrichis les phrases minimales en ajoutant un CC de temps ou de lieu* » (1AM: 105) , construis, par exemple, « Construis 2 phrases minimales, ensuite enrichis-les avec des compléments circonstanciels de temps et de lieu » (1AM: 105).

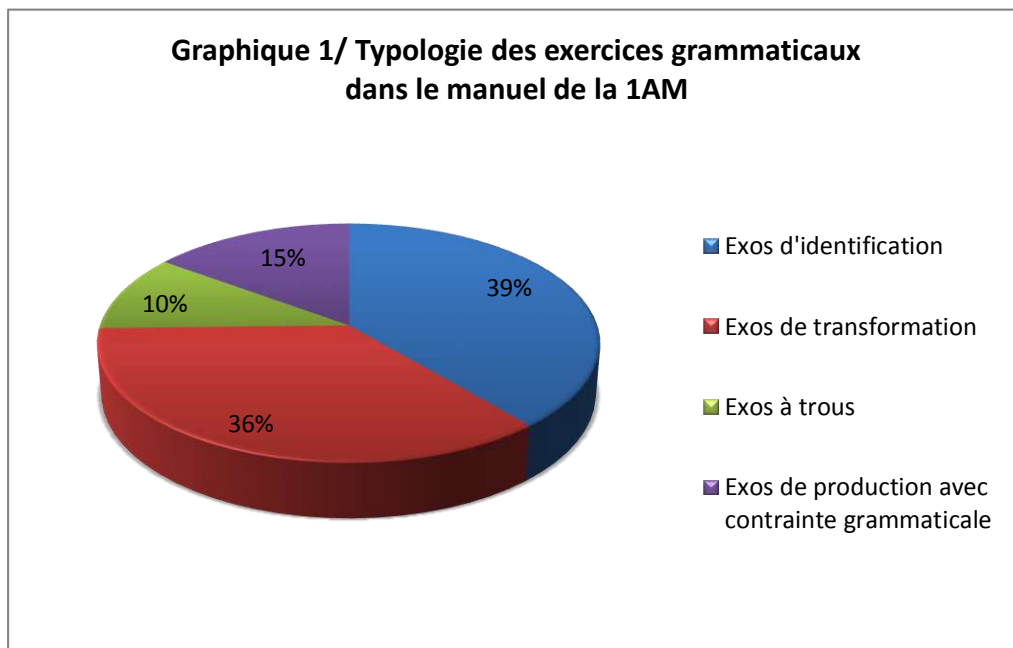
4-1-1-Les types d'exercices dans le manuel de la 1AM

Nous devons signaler que dans ce manuel il y a trois rubriques *Grammaire* qui contiennent des exercices portant sur l'ordre des éléments dans la phrase ou le texte, sur la ponctuation. Nous énumérons deux exercices portant sur l'ordre des phrases qui constituent le texte (pp. 21-22), un exercice portant sur l'ordre des éléments dans la phrase (p. 32) et trois exercices sur la ponctuation (p. 44). Il est à noter que ces exercices ne sont pas pris en considération. Les deux premiers exigent une compétence textuelle qui déborde du cadre phrastique et les trois derniers des compétences syntaxiques complexes non mentionnées dans l'encadrée *RETIENS*.

Nous avons énuméré 4 exercices de grammaire dans la rubrique Conjugaison (C), 5 dans la rubrique Vocabulaire (V) et un seul dans la rubrique Orthographe (O).

	Nombre d'exercices d'identification	Nombre d'exercices de transformation	Nombre d'exercices à trous	Nombre d'exercices de production
Projet 1	5	1	4	1
Projet 2	4	7	1	2
Projet 3 1 seule séquence	1	2 Réduire phrases	0	1
Projet 4	1	2	0	0
Projet 5	7	4	0	2
Projet 6	3	3	2	3
Total	21 + 4 (C) + 1(O)	19+ 5 (V)	7	9+1
	26	24	07	10

Tableau 08 : Typologie des exercices grammaticaux dans le manuel de la 1AM



Nous constatons que dans certains projets le nombre d'exercices est très réduit (projet 4 : 3 exercices, projet1 : 8 exercices) alors que dans certains d'autres il dépasse 12 (projet2 : 14 exercices, projet 5: 13 exercices).

Nous estimons que ce nombre est insuffisant pour installer une compétence grammaticale chez des apprenants débutants censés apprendre la grammaire pour écrire correctement leurs phrases. Le nombre réduit des exercices de production reflète le peu d'intérêt à établir un transfert dans une situation d'écriture, situation cible de tout enseignement de la grammaire. Avouons-le :si la description grammaticale ne peut pas dans certains cas développer l'expression toutefois elle peut servir à la corriger.

4-1-2-Les types d'exercices dans le manuel de 2AM ODL

Nous y incluons les exercices de grammaire figurant dans les rubriques (C) et (O) (6 Exos). Dans ces exercices on demande à l'apprenant d'identifier ou de produire. La production sert à automatiser des catégories et /ou des structures figurant dans les ditesrubriques (9 Exos) :

- 3 exercices d'identification figurant dans rubrique (C) ayant pour consignes: « classe tous les verbes »p.52, « en remplaçant le sujet » p.54+ p.57 ,

*Chapitre 4 : Les exercices grammaticaux dans les manuels du français du moyen:
Typologie et objectifs*

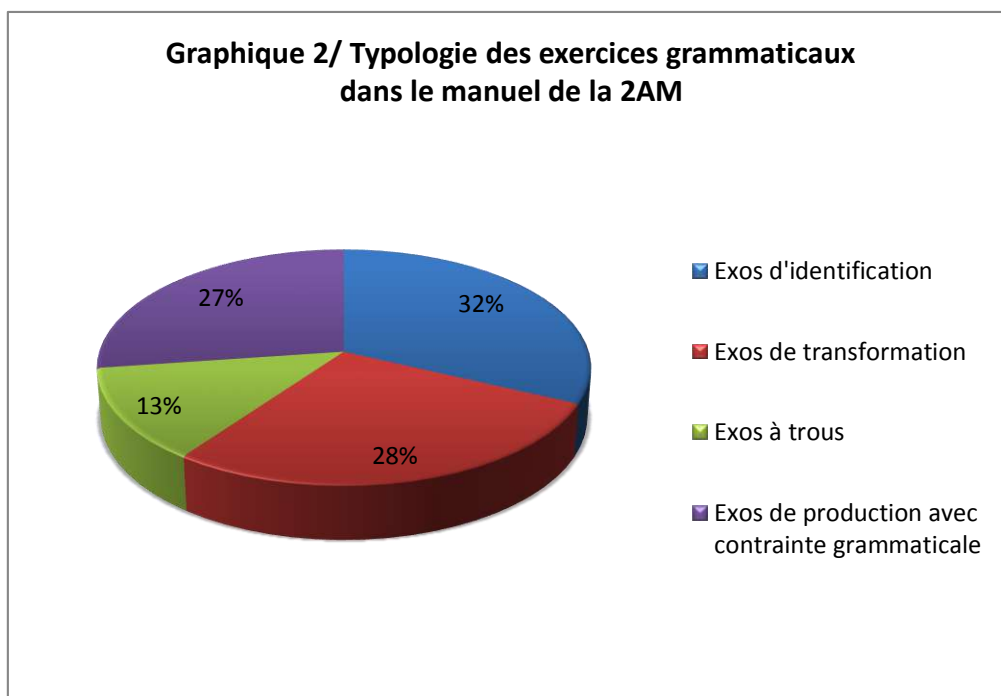
-3 exercices d'identification figurant dans rubrique (O) ayant pour consignes:

« remplace le GN/S par un pronom » p.49 « entoure les verbes et souligne les sujets »

p.49 , « accorde les adjectifs avec les noms auxquels ils se rapportent » p. 50.

Titre de Leçon	Nombre d'exercices d'identification	Nombre d'exercices de transformation	Nombre d'exercices à trous	Nombre d'exercices de production
Progression, les règles de cohérence, ponctuation (3 leçons)	1	1	0	2 (nous notons que les exos portant sur la ponctuation ont tous pour consigne : ponctue les phrases/texte)
Le groupe nominal + ses expansions (5 leçons)	9	10	7	4
Attribut de sujet+ adverbe (2)	5	2	0	4 + 2 (exos sur la formation des adverbes)
La phrase nominale/ verbale, (6 leçons)	8	12	1	8+ 1 exo sur l ordre des mots dans la P declarative
L expression de l opposition, comparaison, lieu, temps. (4 leçons)	9	6	8	4
Les pronoms personnels	2	2	0	0
Les présentatifs	0	2	0	3
Total	34+ 6	35	16	25+9 (O, C)
Total	40	35	16	34

Tableau 09 : Typologie des exercices grammaticaux dans le manuel de la 2AM ODL



Nous constatons que :

1- Le nombre des leçons en 2AM est plus élevé que celui de 1AM. En 1AM, on compte 20, en 2AM, on en compte 22. Nous devons souligner que certaines leçons en 1AM traitent deux notions : *la phrase affirmative/la phrase négative* p.77; *l'expansion du nom le GPCN et la PSR* p.90 ; *l'expression du lieu et du temps*. En revanche, pour le manuel de 2AM, l'expansion du nom le GPCN et l'expansion du nom la PSR sont traitées dans deux leçons distinctes ainsi que l'expression du lieu et celle du temps.

2-Le nombre des notions traitées en 2AM est plus élevé que celui en 1AM. En 2AM, on en compte 22, en 1AM, 19. Nous devons signaler que si certaines notions grammaticales sont traitées en 2AM dans la partie Grammaire en revanche en 1AM, ces mêmes notions sont traitées dans une autre rubrique telle (C) ou (V). Par exemple, la nominalisation en 1AM, est traitée dans deux leçons figurant dans la rubrique Vocabulaire, en 2AM, dans la partie Grammaire : *la phrase verbale/ phrase nominale*. Les présentatifs sont traités en 1AM, dans la rubrique Conjugaison, en 2AM dans la partie Grammaire.

3- le nombre d'exercices dans ce manuel est beaucoup plus élevé que celui du manuel de 1AM.

4- Le nombre d'exercices pour chaque leçon est plus élevé que ceux de leçons de 1 AM. En 1AM, le nombre d'exercices par rubrique ou leçon est généralement 4, en 2AM, si la progression thématique et les règles de cohérence comportent respectivement 2 et 3 exercices, par contre les autres leçons comportent généralement entre 5 et 8 exos. La leçon *l'expression de lieu* compte 16 exercices.

5-Dans le manuel de 2AM, nous trouvons dans une même leçon plusieurs exercices ayant la même consigne ou portant sur la même tâche :

-dans 6 exercices consacrés à la Ponctuation (pp.17-18), nous trouvons deux types de consigne : pour l'exercice 1 « *Ponctue les phrases suivantes* » et pour l'exercice 3 « *Ponctue le texte suivant* ». L'exercice 2 a pour consigne « *Même exercice* », c'est-à-dire il a pour consigne celle de l'exercice précédent (n 1). Les exercices 4,5 et 6 ont eux aussi la consigne « *Même exercice* », c'est-à-dire celle de l'exercice précédent (3), puis (4) et (5).

-dans 5 exercices consacrés à la Phrase simple phrase complexe (pp.27-28), nous trouvons deux consignes portant sur la même tâche : distinction des phrases simples des phrases complexes.

-dans 5 exos consacrés à la Tournure impersonnelle (pp.30-31), nous trouvons deux consignes portant sur la même tâche : « *Ecris deux phrases avec les verbes passer et arriver sur les modèles suivants* », « *Emploie les verbes 'manquer', 'convenir', 'paraître' dans deux phrases, l'une à la tournure personnelle et l'autre à la tournure impersonnelle* ». Nous nous demandons comment l'apprenant algérien pourrait-il produire des phrases avec de tels verbes qui exigent des structures particulières qu'il n'a jamais rencontrées dans un *input*, oral soit-il ou écrit. Cet exercice ne conviendrait-il pas mieux à un apprenant ayant intériorisé de telles structures avec de tels verbes? Ces structures de type : Il manque trois livres. Il convient de rester. Il paraît que, sont des structures appartenant à l'oral authentique quotidien des francophones.

-dans 5 exercices consacrés à l'expression du temps (p.37), nous trouvons deux exercices (3 et 4) ayant la même consigne : « *Complète par un indicateur de temps les phrases suivantes* ».

6-Nous constatons qu'on accorde moins de place aux exercices d'identification et ceux de transformation et plus de place aux exercices à trous et de production. Toutefois les exercices de production n'exigent pas de l'apprenant de produire un "texte" mais des phrases. Ces exercices visent à automatiser des éléments grammaticaux et des structures syntaxiques. Ils ne permettraient pas à l'élève de s'exprimer mais de faire preuve de la maîtrise des structures syntaxiques.

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'à ce niveau d'apprentissage, on vise la fixation et l'automatisation des structures par le recours à la systématisation. L'analyse détaillée des exercices nous permettra de confirmer ou infirmer cette hypothèse.

4-1-3-Les types d'exercices dans le manuel de 3AM

La rubrique consacrée à la grammaire dans les manuels de 3AM et 4AM s'intitule *Grammaire pour lire et écrire*.

Cette rubrique ne comporte pas de titre annonçant la notion à traiter tant que l'objectif est de la (re)découvrir. La rubrique commence par un support textuel qui illustre cet élément grammatical à faire (re)apprendre. Ce support est introduit par une consigne *Observe*, écrite en rouge. Les élèves sont-ils censés *lire* ce support ou seulement se contenter de *l'observer*? Dans le manuel de la 4AM, le support textuel est introduit par la consigne *Lis* écrite, elle aussi, en rouge. La consigne *Découvre* suit le support textuel. Il s'agit des questions portant sur le contenu du texte et l'élément grammatical à traiter.

Pour délimiter notre corpus constitué d'exercices de grammaire, nous nous intéresserons uniquement aux exercices d'application dans la partie *Découvre* et ceux dans la partie qui suit la règle et qui est consacrée à l'application. Nous y incluons aussi les exercices d'identification, à trous et de transformation figurant dans la sous-rubrique *Je vais vers l'expression écrite*.

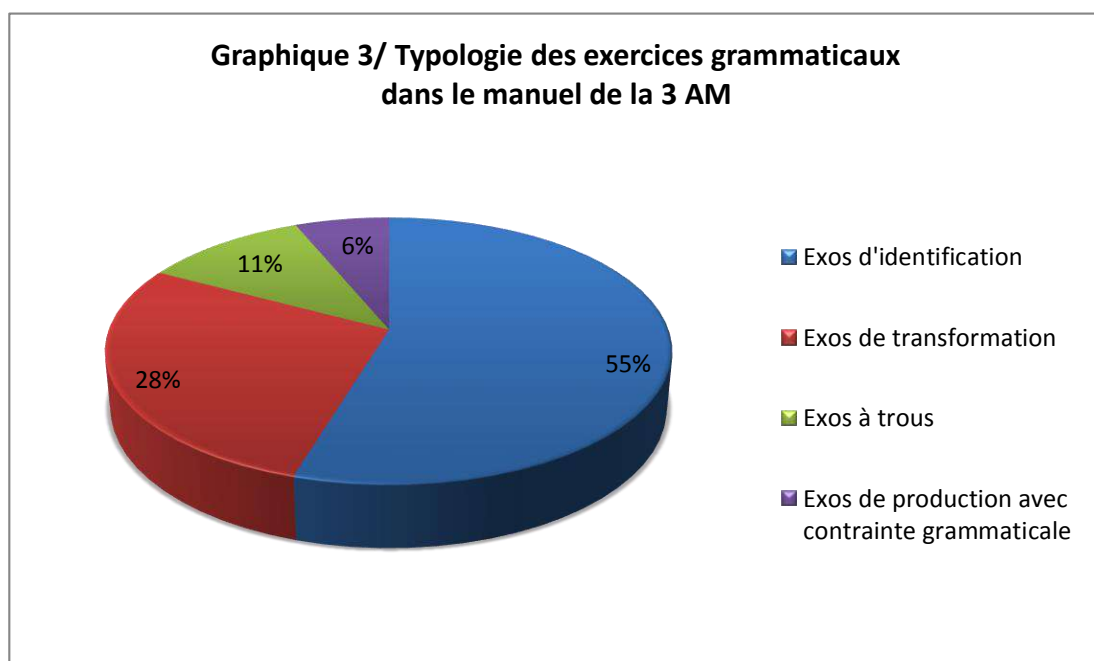
Nous classons les questions portant sur l'identification et l'étiquetage d'une catégorie grammaticale dans la catégorie "exercices d'identification". Ces questions de grammaire portent sur la notion ou les notions en question dans le texte support. On demande à l'apprenant d'identifier: "Quel est le temps le plus employé dans ce dialogue ?" p.82. "Quel est le signe de ponctuation utilisé dans la comptine ?" p.15. ou

d'étiqueter une catégorie : ‘Comment appelle-t-on l'élément qui revient dans chaque phrase ?’ p. 30, ‘Comment appelle-t-on cette tournure ?’ p.44, ‘Comment appelle-t-on les propositions où apparaissent ces verbes ?’ p. 46 ‘Comment appelle-t-on la proposition introduite par ‘que’ ?’ p. 46. ‘Comment est-il [le passe composé] composé ?’ p. 82. ‘Comment les [les mots] appelle-t-on ?’ p. 116. ‘Comment appelle-t-on cette voix ?’ p.146. Ce type de question est précédé d'une question portant sur l'élément grammatical ‘Quelle est la valeur de ce pronom ?’ p.44. Il est parfois suivi d'une autre question : A quoi sert-il ? p. 30 ou A quoi servent... ?

La question portant sur l'étiquetage se trouve dans la plupart des rubriques consacrées à la grammaire. Pour répondre à cette question d'étiquetage, l'apprenant doit puiser dans son repertoire grammatical en usant du métalangage tout en activant un raisonnement grammatical semblable à celui d'identifier une catégorie.

Nombre d'exercices d'identification	35
Nombre d'exercices de transformation	18
Nombre d'exercices à trous	07
Nombre d'exercices de production avec contrainte grammaticale	04
Total	64

Tableau 10 : Typologie des exercices grammaticaux dans le manuel de la 3AM



Le pourcentage élevé des exercices de repérage et d'identification reflète l'importance accordée à la maîtrise du savoir grammatical ou savoir *sur* la langue étrangère. Cela signifie qu'on accorde plus d'importance à l'enseignement explicite et au métalangage grammatical, c'est-à-dire à nommer les éléments du système vu l'importance accordée à travailler la compétence graphique.

4-1-4-Les types d'exercices dans le manuel de la 4AM

Pour le tri et le classement des exercices des rubriques *Grammaire* nous appliquons les mêmes critères que ceux adoptés pour les exercices de 3AM. Est considéré comme exercice tout exercice d'application portant sur la notion grammaticale traitée dans la sous-rubrique *Découvre*. Cet exercice, qui suit la découverte de la notion en question, porte sur un autre support que celui de ladite sous-rubrique.

Est considéré comme exercice tout exercice portant sur une notion grammaticale introduite dans la sous-rubrique *Découvre* et à laquelle aucune leçon n'est consacrée. Il s'agit généralement d'exercice portant sur des notions traitées antérieurement en 1 et/ou 2 AM et/ou 3AM. Cet exercice peut même porter sur des notions traitées antérieurement et également en 4AM telle la comparaison. Nous classons ces exercices dans la catégorie "exercices d'application" et nous les rangeons de ce fait parmi ceux de la sous-rubrique *Découvre*. Nous soulignons que ce type d'exercices peut porter sur le texte support de la sous-rubrique *Lis*, étant donné que la notion en question a été traitée antérieurement. Ces exercices sont tous des exercices d'identification.

Est considéré comme exercice tout exercice d'application qui suit la règle.

Vu que les notions telles les modes et les temps ou autres *Quel temps, quel mode*, etc, ont été traitées antérieurement en 1 et 2 années, nous considérons les questions de repérage et d'identification dans la sous-rubrique *Découvre* en tant qu'exercice d'application. Ces questions-exercices sont au nombre de 31. Les exercices d'identification dans les leçons (*Découvre*) sont au nombre de 20. Ceux d'application qui suivent la règle sont au nombre de 12. Donc, le total sera 63 exercices.

Les exercices de transformation sont les questions portant sur la transformation d'une structure ou une partie de structure, ayant pour consignes : transforme, récris, dans les

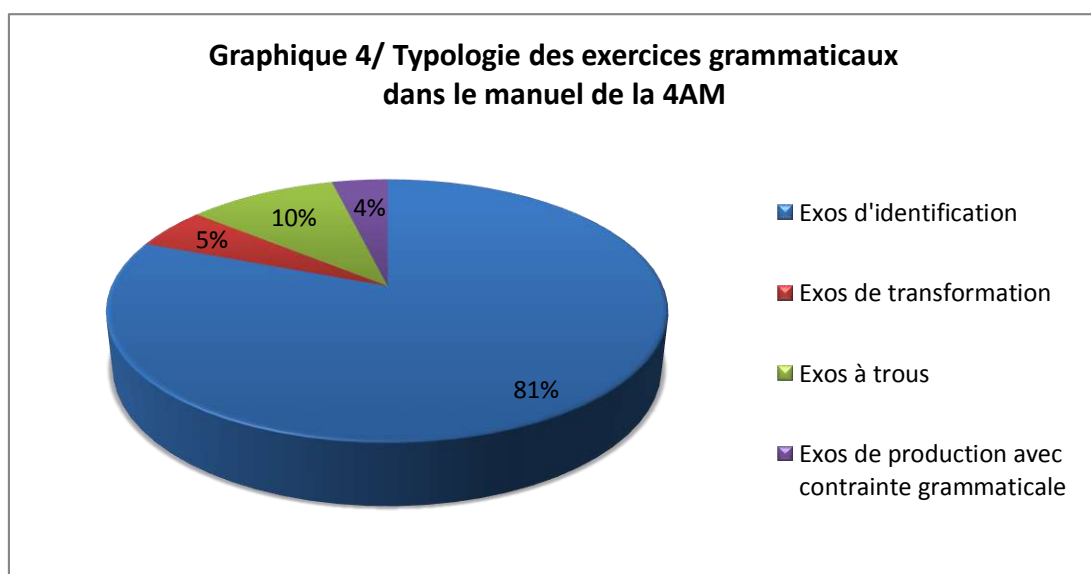
“leçons” (écouter) qui sont au nombre de 02. Les exercices d'application qui suivent la règle sont au nombre de 02. Donc, le total sera 04 exercices.

Les exercices à trous sont les questions ayant pour consignes : complète ou autre où on demande à l'apprenant de remplacer les pointillés par un élément grammatical, dans les “leçons” (Découvrir). Ces exercices sont au nombre de 01. Les exercices d'application qui suivent la règle sont au nombre de 06. Les exercices à trous de la sous-rubrique *Je vais vers l'expression écrite* sont au nombre de 1. Donc, le total sera 08 exercices.

Les exercices de production écrite sont des exercices ayant pour objectif de systématiser un élément ou des éléments grammaticaux. Les exercices de *Je vais vers l'expression écrite* ne sont pas tous des exercices ayant pour produit un texte. Les trois (3) exercices de production ont pour consigne *Complète*. Il s'agit de compléter une série de phrases pour exprimer une condition, un but ou de compléter un dialogue.

Nombre d'exercices d'identification	63
Nombre d'exercices de transformation	04
Nombre d'exercices à trous	08
Nombre d'exercices de production avec contrainte grammaticale	03
Total	78

Tableau 11 : Typologie des exercices grammaticaux dans le manuel de la 4AM



Nous constatons le pourcentage élevé des exercices d'identification. Cela est dû au nombre élevé des notions grammaticales abordées en 4AM dont bon nombre figure dans les programmes de 1, 2, et 3AM.

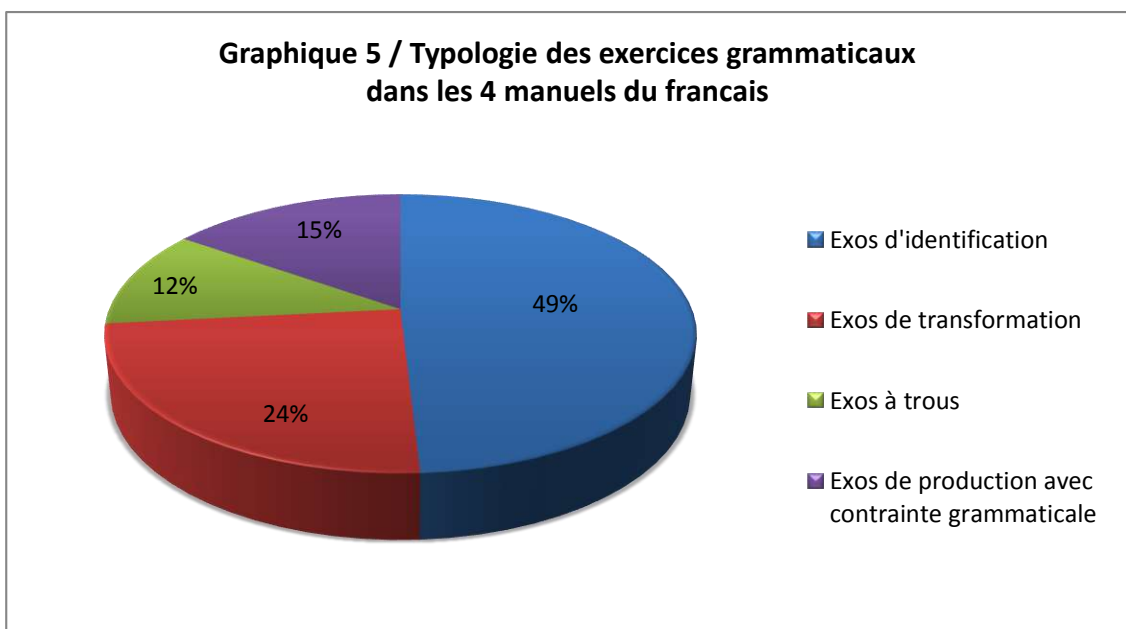
Les exercices d'identification portent sur le raisonnement grammatical. Il semble que les concepteurs du manuel de la 4AM accordent beaucoup d'importance à la compétence métalinguistique. Les apprenants de ce niveau sont-ils supposés avoir intériorisé les éléments grammaticaux en question?

Nous constatons le nombre minime des exercices consacrés à la production. Ce que nous reprochons aux concepteurs des manuels car c'est ce type d'exercices qui oblige l'apprenant à utiliser la langue étrangère.

4-1-5-Les types d'exercices dans les 4 manuels

Nombre d'exercices d'identification	164
Nombre d'exercices de transformation	81
Nombre d'exercices à trous	38
Nombre d'exercices de production avec contrainte grammaticale	51
Total	334

Tableau 12 : Typologie des exercices grammaticaux dans les 4 manuels du français



Comme le montre le Graphique 5, la moitié des exercices de grammaire est consacrée à l'identification et à l'étiquetage. Selon les didacticiens, savoir nommer les éléments du système est indispensable pour la compréhension de l'écrit et aussi pour réussir les différents types d'accord. Ce type d'exercice est préalablement conçu pour les apprenants de la L1 et pour ceux de la LE ayant intériorisé la grammaire de la langue en question, des apprenants sachant déjà lire et écrire. (Nadeau & Fisher, 2006). Les didacticiens précisent que ce type d'exercice ne doit pas intervenir qu'après que les apprenants aient une maîtrise minimale du système étranger. (Vigner, Besse & Porquier). Or les programmes et les exercices des manuels, notamment ceux de 1 et 2AM, ne semblent pas assurer cette maîtrise. Nous y reviendrons.

Les exercices de transformation occupent la deuxième position. Ces exercices visent à manipuler des structures en situation de réécriture. Cela signifie qu'on accorde plus d'importance à l'assimilation et fixation des structures donc à la maîtrise du système (performance). Or, ces exercices ne sont pas accompagnés de règles. Comment l'apprenant de la LE pourrait-il effectuer les transformations demandées?

Le nombre d'exercices à trous est moins élevé. Pour faire ces exercices, l'élève doit s'appuyer sur des connaissances grammaticales intériorisées.

Les exercices de production sont minimes. Cela signifie que la pratique de la langue constitue le dernier objectif de la rubrique Grammaire.

Nous nous demandons alors pourquoi on dit que c'est une '*Grammaire pour lire et écrire*' ? C'est une grammaire qui vise en premier lieu la maîtrise de l'orthographe (la graphie) et l'acquisition du métalangage (comme c'est le cas pour les apprenants de FLM) au détriment de l'acquisition de la grammaire. Cet enseignement grammatical conviendrait à des apprenants natifs. Il s'ensuit que ce type d'enseignement accorde peu de place au réinvestissement dans des activités d'écriture.

Le métalangage grammatical autour duquel gravite l'enseignement de la grammaire dans les 4 manuels n'est pas simple à acquérir et l'exécution des exercices par des non natifs exige un savoir *sur* la langue et un savoir-faire *de* la langue. Que font les concepteurs pour aider l'élève ?

4-2-Les critères d'identification d'une catégorie grammaticale

Pour aider l'élève à identifier un élément grammatical, les manuels scolaires fournissent des critères d'ordre syntaxique, sémantique et morphologique.

4-2-1-Les critères syntaxiques.

- **L'encadrement du groupe sujet avec *c'est ... qui*.**

Pour reconnaître le sujet on prescrit aux élèves de poser la question « *qui est-ce qui ... ?* » ou « *qu'est-ce qui ... ?* » ou d'encadrer le sujet par « *c'est ... qui* » « *ce sont ... qui* ». On leur fournit un exemple de l'encadrement du sujet.

L'élève apprend sa leçon-C est l'élève qui apprend sa leçon. (1AM: 32).

Nous notons l'usage des couleurs pour identifier le sujet.

- **la place ou l'environnement syntaxique**

Exemple 1 : L'identification du nom dans le GN

Pour identifier le nom, on précise que ce dernier est souvent accompagné d'un déterminant qui le précède : « *Le nom commun est presque toujours précédé d'un déterminant* » (1AM: 56). Toutefois on ne fournit pas aux apprenants étrangers des listes présentant les différents types de déterminants. Comment ces apprenants pourraient-ils à identifier un nom ?

Il est à noter que ce critère syntaxique qu'est le déterminant devient non opératoire même si on fournit aux apprenants les différents types de déterminants étant donné que le N a souvent des expansions à sa gauche et/ ou à sa droite et que ce N et ses expansions sont souvent des mots inconnus.. Pour les apprenants algériens, le GN constitué d'un déterminant, d'un N et d'un adjectif est une équation de type 1 « Det X Y » ou de type 2 « Det Y X » où Det est le déterminant, X est le N et Y est l'adjectif. Quels critères doit-on fournir aux apprenants pour qu'ils parviennent à identifier l'un ou l'autre type d'équation?

Exemple 2 : l'identification de l'adjectif

Pour identifier l'adjectif dans le GN, on fournit un critère syntaxique : sa place par rapport au N : il se trouve « *immédiatement à côté du nom, devant ou derrière* » (1AM:68).

Cependant, pour parvenir à identifier un adjectif on doit d'abord identifier le N-noyau. Comme nous avons avancé, le critère présenté pour identifier un N n'est pas toujours opératoire.

- **Les manipulations syntaxiques**

Les manipulations syntaxiques sont des opérations auxquelles on fait recours pour identifier une catégorie ou une fonction syntaxique.

-La suppression

Exemple 1. L'adjectif assumant la fonction épithète est un élément effaçable : « *Il est facultatif, c'est-à-dire qu'il peut être supprimé. Ex. L'ami fidèle. L'ami.* » (1AM: 68).

Exemple 2. Les compléments circonstanciels de temps et de lieu « *peuvent être supprimés ou déplacés dans la phrase.* » (1AM: 104).

-Le déplacement

Exemple. Les compléments circonstanciels de temps et de lieu « *peuvent être supprimés ou déplacés dans la phrase.* » (1AM: 104)..

-L'ajout

Cette opération permet de juger que l'élément ajouté est facultatif. Exemple. Les expansions du nom et les compléments circonstanciels sont facultatifs.

-La substitution

Cette opération est souvent pratiquée par les natifs et ceux qui maîtrisent la LE pour identifier une classe grammaticale : Cet homme est bon. *Bon* est un adjectif parce qu'on peut le remplacer par *jeune* ou *méchant*.

Les élèves peuvent recourir à ces opérations pour identifier tel ou tel élément de la phrase : un sujet, un adjectif épithète, un adjectif attribut, un CC, etc. Pour l'attribut, l'élève peut recourir à l'effacement et au déplacement (« *l'attribut n'est ni effaçable ni déplaçable* ». Dans ce cas, l'élève doit s'appuyer sur la grammaire interiorisée de la langue: « *L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée : Est-ce que cela se dit bien ? Cette construction est-elle correcte ? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur.* » Nadeau & Fisher, 2006 :85). Nous nous demandons si les apprenants de la 1 ou 2AM qui n'ont pas encore interiorisé la grammaire de la LE pourraient effectuer les différentes manipulations syntaxiques.

4-2-2-Les critères morphologiques

Les critères morphologiques portent sur la variation en genre et en nombre

« *L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie* », lisons-nous dans l'encadré *RETIENS* (1AM: .68).

Cette règle est-elle citée pour que l'élève parvienne à identifier l'adjectif et/ ou pour qu'il fasse l'accord adjectif-nom ? Sachons que cet accord ne peut être effectué sans identifier les catégories grammaticales en question.

4-2-3-Les critères sémantiques

Les adjectifs sont des « *mots [qui] apportent des informations et des précisions* » (les concepteurs soulignent en gras) (1AM: .68). Ce critère pour identifier l'adjectif devient non opératoire pour des apprenants qui ne comprennent pas la LE.

Conscients que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le métalangage et le raisonnement grammaticaux les concepteurs des exercices de la 1AM procèdent à la simplification de la consigne.

4-3-La simplification des consignes dans les exercices de grammaire

Dans les manuels du moyen de niveau débutant (1 et 2AM), la consigne est écrite en caractères gras (et en italique pour celui de 1AM). Ce qui permettra de l'identifier en tant qu'énoncé énonçant la tâche ou travail à exécuter. Dans les manuels de niveau avancé, elle est écrite en caractère ordinaire, ce qui ne permettrait pas toujours à l'élève de la distinguer.

Pour souligner l'importance de la consigne, Cuq et Gruca rappellent que les difficultés en rapport avec la consigne peuvent conduire l'apprenant à refuser d'exécuter la tâche, en raison des habitudes scolaires dont il n'est pas familier ou de la disportion entre la tâche et ses aptitudes.

Les concepteurs des manuels font constamment appel au métalangage qui est préalablement conçu pour parler de la langue. Pour les apprenants débutants, on note l'insuffisance au niveau des aptitudes réflexives et métalinguistiques.

Sous ce rapport, nous trouvons que dans les manuels scolaires, la simplification des consignes se manifeste différemment, selon les types d'exercices. Les consignes sont soit reformulées, soit déchargées ou dépourvues du métalangage pouvant paraître embarrassant ou difficile pour l'apprenant ou dans certains cas lui facilitant la tâche.

Dans les exercices, la simplification des consignes se fait comme suit : les consignes sont accompagnées d'un modèle, ou dépourvues de métalangage, ou elles contiennent une reformulation. Nous constatons l'usage des couleurs pour désambiguïser la consigne.

4-3-1-Consigne suivie d'un modèle

Certaines consignes sont suivies d'un modèle qui est censé les remplacer. Le modèle a pour fonction d'indiquer ou rappeler la structure sur laquelle l'apprenant va travailler.

-Exemples des modèles dans les exercices des manuels:

-« *Remplace le groupe sujet par un pronom*

Le corbeau est perché sur l'arbre --- Il est perché » (1AM: .33).

Les segments ‘le corbeau’ et ‘il’ sont écrits en rouge pour attirer l'attention des apprenants sur l'opération qu'ils auront à effectuer : la substitution. L'objectif de l'exercice est d'identifier la structure GN/S. Cette identification se fait par le recours à la substitution : le GN/S peut être remplacé par un pronom sujet.

Cependant, cette opération syntaxique qui s'effectue principalement dans un cadre énonciatif ou textuel, situation cible de tout enseignement/apprentissage de la grammaire n'est pas abordée en tant qu'un phénomène de reprise de l'information, phénomène qui assure la progression thématique. En effet, dans cet exercice, la substitution est une opération syntaxique qu'on effectue pour trouver le sujet, une fonction syntaxique. La phrase où figure le pronom ‘il’ contient les mêmes éléments de l'information et les mêmes mots que ceux de la phrase sur laquelle s'opère la substitution. Notons que dans ce modèle, il y a une partie qui est omise ‘sur l'arbre’.

-« Précise chaque nom en utilisant les 2 adjectifs :

Ex : Un nuage (gris, gros) --- un gros nuage gris (1AM: .68).

-« Réduis les phrases suivantes le plus possible (ne garde que la phrase minimale)

Tous les matins, je prends ma douche --- Je prends ma douche ». (1AM: 104).

La simplification ou désambiguïsation de la consigne se fait par l'usage de la terminologie grammaticale ‘phrase minimale’, abordée dans la leçon. S'agit-il d'un exercice de grammaire ou plutôt de linguistique ?

Selon Besse et Porquier, le modèle qui est censé remplacer la consigne des exercices explicites, « indique ou rappelle la structure sur laquelle on va travailler. Mais encore faut-il que les apprenants la reconnaissent dans ce modèle. » (1984:134).

Cette consigne de l'exercice n 2, est précédée d'une consigne de l'exercice n 1 portant sur l'identification de CC : « Encadre les compléments circonstanciels et précise ‘lieu’ ou ‘temps’ (CCT ou CCL) ». En effet, pour que l'apprenant exécute cet exercice, il lui faut reconnaître la structure à supprimer dans ce modèle. La consigne en question, qui est censée aider l'apprenant à exécuter la tâche, pourrait être simplifiée non par l'usage du métalangage ‘phrase minimale’ mais par l'ajout d'une expression comme « en

supprimant le CCT ou CCL ». Ainsi, cette consigne aurait due être formulée ainsi : Réduis les phrases suivantes le plus possible en supprimant le CCT ou le CCL.

Ces opérations syntaxiques l'ajout ou la suppression s'effectuent dans un cadre phrastique décontextualisé. On ne dit pas à l'élève dans quel but il effectue une telle opération.

4-3-2-Consigne dépourvue de métalangage

Certaines consignes sont dépourvues de métalangage. Ce sont des consignes de type « *Ecris correctement les adjectifs* » (1 AM : 68). Notons le mot *adjectif* qui appartient au métalangage grammatical. Cette consigne est suivie d'un modèle -*Un récit intéressant ---une histoire intéressante*. Si ce modèle a pour rôle de fournir une aide à l'apprenant, pourquoi ne pas écrire le morphème du féminin *e* dans *intéressante* en rouge ou en gras ? Cela pourrait servir à compléter les informations présentées dans l'encadré *Retiens*. Or, l'exemple fourni dans l'encadré est un adjectif non prototypique (« beau »), parce que son féminin "belle" ne se forme pas par l'ajout du morphème *e*.

Cette consigne peut être reformulée en usant du métalangage: « *Fais l'accord de l'adjectif* » et en fournissant le modèle cité ci-dessus. Dans ce cas, l'élève peut savoir sur quoi doit porter l'opération grammaticale : l'accord adjectif-nom. La règle de l'encadré n'est d'aucun secours pour l'apprenant. Est-ce parce que ce dernier est supposé avoir appris ou interiorisé les règles d'accord antérieurement ?

Si les différentes règles pour former le féminin des adjectifs ne sont pas mentionnées dans cette leçon toutefois elles figurent aux *Annexes* du manuel de la 2AM. Faudrait-il attendre toute une année pour "retrouver" les règles ?

-« *Dans les phrases suivantes remplace les expressions écrites en gras par une proposition subordonnée complément d'objet (une complétive)* » (3 AM :47)

Les expressions écrites en gras dans l'exercice sont des syntagmes nominaux.

-« *Remplace visage par figure, puis par ces figures. Ce beau visage est palot, mais souriant et joyeux.* » (2AM ODL : 20). Dans cet exercice il s'agit de l'accord sujet-verbe et l'accord nom-adjectif épithète et nom-adjectif attribut.

Pourquoi cette absence de métalangage ?

Etant donné que « *les exercices sont [...] un substitut de l'enseignement explicite d'une description* » (Besse et Porquier 1984 : 119), l'absence du métalangage trouve sa justification en ce qui importe, pour les concepteurs des manuels, à ce niveau d'apprentissage (IAM), ce n'est pas de faire « *apprendre quelque chose sur la langue* » en nommant ses catégories, mais « *de comprendre son fonctionnement* » et « *d'apprendre à en faire quelque chose automatiquement.* » (Besse et Porquier, 1984 : 81-82). C'est-à-dire que l'objectif consiste à installer des automatismes et à intérioriser des structures grammaticales. L'apprentissage du métalangage se trouve au second plan. Toutefois, nous nous demandons si cela est faisable pour des apprenants n'ayant pas encore intériorisé les éléments du système étranger dont il est question dans ce type d'exercices.

Nous pouvons aussi dire que l'objectif est de manipuler les structures et de connaître les relations entre ses différents éléments sans les nommer. L'objectif pourrait consister à intérioriser les structures grammaticales et les différentes manipulations syntaxiques, par exemple : dans *Le corbeau est perché-Il est perché*, peu importe de dire que *le corbeau* est un *groupe nominal sujet* et que *il* est un *pronom*-ce qui appartient au métalangage grammatical, qui nous semble non encore maîtrisé par l'ensemble des apprenants- parce que ce qui est visé est que l'apprenant parvienne à maîtriser la manipulation ou l'opération (ici la substitution) qu'on peut effectuer au niveau de cette structure.

Ce qui importe est que l'apprenant comprenne que l'ensemble ou le groupe *le corbeau* peut être remplacé par *il*. *Le corbeau* et *il* appartiennent à la langue par contre *groupe nominal* et *pronom* appartiennent au métalangage grammatical et ce qui est visé en premier lieu par l'enseignement de la grammaire est l'acquisition de la langue plutôt que l'acquisition du métalangage grammatical.

Les concepteurs font constamment appel au métalangage qui est préalablement conçu pour parler de la langue : groupe sujet pour *le corbeau* et pronom pour *il*. Ce qui signifie que l'acquisition du métalangage est un objectif commun à tous les exercices de grammaire.

De notre part, nous pouvons considérer l'absence du métalangage comme un moyen consistant à ne pas annoncer la difficulté dans la consigne. Dans ce cas, l'élève se trouvera contraint à solliciter ses connaissances grammaticales explicites ou interiorisées. Ainsi, l'exécution d'un exercice ayant pour consigne de remplacer *visage* par *figure*, puis par *ces figures*. « *Ce beau visage est palot, mais souriant et joyeux.* » (2AM ODL : 20) exige de l'apprenant une réflexion d'ordre grammatical. Il doit se poser les questions suivantes : -Quels mots dois-je changer ? -Pourquoi (le rapport entre les mots : la rection ou l'accord) -Comment (que dois-je ajouter ou changer) ?

Selon les didacticiens, ce type d'exercice peut être rapproché d'une situation d'écriture où les difficultés sont souvent diversifiées (comme dans ce cas où il s'agit de deux types d'accord et de plusieurs formes du féminin de l'accord : déterminant-nom et nom-adjectif).

Cependant nous devons souligner qu'un apprenant maîtrisant le français se référera à sa grammaire interiorisée et pourra exécuter une partie de l'exercice mentionné ci-dessus sans recourir à une réflexion grammaticale. Il s'agit de remplacer le masculin par le féminin. Ainsi, l'apprenant écrira « *Cette belle figure est palote, mais souriante et joyeuse.* ». Cependant, pour orthographier correctement, l'apprenant natif soit-il ou étranger, a besoin des connaissances explicites sur les différents accords.

4-3-3-Consigne contenant une reformulation

Exemple :

« *Dis si les verbes en gras dans le texte sont transitifs (acceptent un complément d'objet direct (COD) ou indirect (COI), ou s'ils sont intransitifs* » (3 AM: 65).

Nous constatons que le terme "transitif" est suivi d'une explication par contre aucune explication n'est fournie pour "intransitif". Les apprenants sont-ils censés déduire le sens de "intransitif" en reconnaissant que ce mot s'analyse comme suit : *in* préfixe qui signifie le contraire de *+* *transitif* qui signifie accepte un COD ou COI donc *intransitif* signifie n'accepte pas de COD ou COI?

Nous nous demandons si les élèves sont tous capables de faire des tels raisonnements et de telles analyses. Nous devons noter qu'il n'y a aucune leçon ou règle qui porte sur les verbes transitifs et intransitifs et que ces verbes ne sont pas abordés antérieurement (en 1 et 2 AM). Dans ce cas, nous pouvons considérer que la consigne sert à introduire un métalangage nouveau pour les apprenants et que la reformulation remplace l'encadré ou la règle.

4-3-4-L'usage de la couleur pour désambiguïser la consigne

Les couleurs sont également utilisées pour désambiguïser la consigne. Les segments sur lesquels va porter l'opération sont mis en couleur. L'exemple ou modèle qui sert à désambiguïser la consigne fait partie de l'apport. Il constitue le premier item de l'exercice.

Exemples :

1-« *Retrouve les constituants des phrases suivantes :*

a- *Le vent **souffle**.*» (1 AM : 32)

Dans ce modèle, les deux couleurs servent à identifier les deux constituants de la phrase. Les apprenants exerceront-ils une réflexion grammaticale ou imiteront-ils mécaniquement le modèle?

2-« *Remplace le groupe sujet par un pronom :*

a-Le corbeau est perché sur l'arbre --- Il est perché. » (1 AM: 33)

3-« *A l'aide de définitions, trouve le complément du nom (utilise "à" ou "de")*

Ex : Cette maison a plusieurs étages. Une maison à étages.

Cette maison est située à la campagne. Une maison de campagne. » (1 AM:91)

Dans le manuel de la 1AM, les couleurs sont utilisées pour identifier les GN/S et GV, les principaux groupes de la phrase. Si dans les manuels de grammaire les couleurs sont introduites parce que « *la réflexion grammaticale peut abord s'effectuer sans que l'élève recoure nécessairement à une terminologie technique explicite* », nous nous

demandons pourquoi cette utilisation des couleurs est accompagnée dans nos manuels de la terminologie grammaticale ? Vise-t-on en premier lieu l'acquisition d'un savoir-faire grammatical, c'est-à-dire que l'apprenant parvienne à identifier les deux groupes sans qu'il ait toujours recours à la terminologie grammaticale?

Il est à souligner que la simplification (désambiguisation, reformulation) des consignes est fréquente dans les exercices grammaticaux de la 1AM. A partir de la 2AM, la consigne n'est plus désambiguïée ou reformulée. Est-ce parce qu'on estime que les apprenants sont assez avancés ou habitués à la tâche ?

4-3-5-Consigne contenant une siglaison

La consigne peut présenter une abréviation.

Exemples :

« *Encadre les compléments circonstanciels et précise « lieu » ou « temps » (CCL ou CCL) » (1 AM:104) ;*

« *Dis si les verbes en gras dans le texte sont transitifs (acceptent un complément d'objet direct (COD) ou indirect (COI), ou s'ils sont intransitifs » (3 AM: 47).*

Selon nous, cette siglaison est un "équivalent métalangagier " qui sert à introduire un jargon spécifique à la grammaire.

La simplification des consignes pourrait être justifiée par ce qui importe en premier lieu est l'intériorisation implicite du système grammatical de la langue étrangère et non la mémorisation passive des règles et du métalangage.

4-4-Items des exercices

La phrase est le cadre privilégié du travail grammatical en 1 et 2 AM. L'importance accordée à la phrase se justifie en ce qu'elle constitue l'unité minimale du texte/discours. Comme l'avance Benveniste : « *La phrase appartient bien au discours. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du discours* » (1974: 129). Il est à noter que le travail grammatical s'effectue dans des phrases en 1AM et dans des phrases et textes en 2AM. Evidemment, il s'agit de la complification de la tâche. Il s'agit

aussi d'une progression dans l'enseignement/ apprentissage. Selon les didacticiens, « *Dans un texte, la notion à repérer ne sera pas nécessairement présente dans chaque phrase, ce qui oblige à une recherche plus attentive et non à du repérage sans réflexion.* » (Nadeau et Fisher, 2006:127).

Si on vise l'apprentissage du texte ne vaudrait-il pas mieux commencer par l'enseignement de cette unité de base ? Vigner précise que pour les orientations méthodologiques actuelles qui ont pour souci de développer une compétence communicative (communication de face à face), « *l'énoncé constitue le point de départ à partir duquel l'élève va découvrir cette nouvelle langue.* » (Vigner 2004 : 127). Il s'agit d'exposer l'apprenant aux modèles d'emploi de la LE.

Dans ce cas, s'agit-il d'enseigner la phrase en tant qu'unité minimale du texte/ discours servant à former un ensemble cohérent ou l'accent sera-t-il plutôt mis sur la phrase en tant qu'unité maximale de la langue? Si on vise le texte, il paraît tout à fait logique de commencer par l'analyse de l'unité minimale. Ce dernier étant composé de plusieurs phrases, on ne parviendra jamais à en écrire si on ne sait pas écrire une phrase

Les items des exercices d'application sont des phrases vu que l'enseignement de la grammaire (le programme grammatical) porte sur des savoirs relevant de la grammaire de cette unité de base (GN, GV, Epithète, Attribut, COD, COI, CC, ..etc). et que « *le texte n'a pas vocation à systématiser les faits de langue qui se jouent à l'échelle de la phrase* » (Ecatarina Bulea Bronckart, 2018). Le cadre phrastique conviendrait mieux pour automatiser les éléments constitutifs de la phrase.

Ainsi, la rubrique *Grammaire* du manuel de la 1AM a pour objectif d'amener l'élève « *à écrire correctement [s]es phrases et à les ponctuer* ». Il nous semble que cet objectif conviendrait à des apprenants sachant déjà parler, lire et écrire en français ou du moins composer des phrases. L'apprentissage de la grammaire leur servirait de les bien transcrire à l'écrit. La grammaire leur permettrait d'orthographier correctement les mots composant les phrases. Car comment l'apprenant pourrait-il écrire ses phrases s'il n'avait pas intériorisé leurs structures ?

Dans ce cas, nous nous demandons si le programme de la 1AM a pour objectif d'amener l'élève à intérioriser les structures élémentaires de la phrase française ? La première étape de l'interiorisation est l'automatisation qui passe par l'exposition des apprenants à un *input* compréhensible.

Les structures élémentaires de la phrase française ne sont pas toutes enseignées. La seule structure GN/S+GV à laquelle les concepteurs consacrent toute une rubrique de grammaire porte sur l'ordre SVO. Or, les exercices de la dite rubrique ne présentent pas des items permettant l'automatisation de cette structure. L'exercice n 1 présente 6 phrases ayant 6 variantes de la structure SVO : SV, SVO, SVI, SVOI. Il est à noter que les items sont trop simplifiés: ils ne contiennent que des éléments obligatoires. Nous citons: *Cette pendule retardait. Ma camarade réfléchit au problème.* Ces items permettraient-ils aux apprenants étrangers d'**automatiser** les variantes de la structure SVO?

Les concepteurs considèrent-ils que ces structures sont acquises/interiorisées par les apprenants du cycle moyen qui même à un stade avancé ne savent pas écrire une phrase parce que tout simplement on ne leur a jamais appris à écrire?

Les items d'exercices d'identification dans les manuels ne permettent pas d'automatiser les structures du français. De plus, ces exercices ne constituent pas pour autant des moments pour pratiquer le français, une LE pour les apprenants algériens. Un apprenant algérien en 1AM peut, en imitant le modèle fourni par le manuel et/ ou grâce à la présence d'un seul élément avec le N dans le GN, identifier d'une manière mécanique un sujet dans *Le vent souffle*, une phrase dont il ne comprend peut-être pas le sens et qu'il n'utilisera probablement jamais. Mais que fera-t-il pour identifier le sujet dans des phrases où le GN/S contient plusieurs expansions du N?

Toutes les leçons et tous les exercices consacrés à la grammaire du manuel de la 1 AM ont-ils pour objectif l'acquisition de cette unité de base ? Malheureusement, non. On présente un contenu grammatical fragmenté, des exercices qui ne favorisent pas l'automatisation des structures phrastiques élémentaires, ..etc.

Nous pouvons conclure que l'objectif des exercices d'identification est de savoir catégoriser les éléments du système étranger. Cet objectif pourrait-il être atteint même en l'absence de ce que nous appelons "un seuil de compréhension" du support ? Si l'objectif est la catégorisation nous nous demandons pourquoi les manuels ne présentent-ils pas des exercices de synthèse sur les catégories grammaticales ou les fonctions syntaxiques ou on demande à l'apprenant d'identifier plusieurs catégories.

Et si on va leur apprendre à écrire, quels textes/documents à lire, quels thèmes et quels vocabulaires à sélectionner ?

On introduit le texte scientifique dans les leçons et exercices de grammaire, orthographe et vocabulaire: Manuel de 2 AM, Manuel de 3 AM: des notions grammaticales sont enseignées à partir des textes scientifiques:

- "la comparaison" p.13: texte sur le système solaire / l'exo portant sur l'orthographe "les adjectifs numéraux" porte sur le système solaire: il s'agit d'un support tableau pris de (*Les grands astronomes*, Belin, 1984)(Nous pouvons remarquer l'apprentissage du lexique scientifique relatif au 'système solaire'/ exo p. 31 cité ci-dessous

- "La tournure impersonnelle" exos p.44; les supports sont constitués de deux textes l'un sur le lait l'autre sur le sel / exo p.66 voir ci-dessous/

- p.130 texte " La fabrication du papyrus" (D'après *Les racines du savoir*, éd. Gallimard jeunesse) sur "Le participe passé" et son accord traité, en tant que notion de grammaire et non pas d'orthographe selon le sommaire!

- les notions "Impératif" et "Infinitif" pp.132-133 portent sur trois recettes de cuisine dont l'une d'elle est un poème dont la source n'est pas citée mais que j'ai pu identifier: un poète surréaliste. La recette de cuisine constitue donc un prototype du discours de dire de faire et/ou comment faire.

- p.147 "La voix passive" selon le sommaire, trois textes , le 1 sur "Les énergies nouvelles" "(D'après Le nouveau Mémo encyclopédie), les 2 et 3 texte p.148 ne portant pas de titre mais la source est indiquée mais qui portent sur Les épinards (D'après F. Féron, *Du fer dans les épinards et d'autres idées reçues*) et les zones humides

"(D'après Le nouveau Mémo encyclopédie), celui de la p.149 sur "la nominalisation" porte sur le pétrole et où on travaille aussi "le vocabulaire technique" et la "formation des mots" signalés dans le sommaire.

Et on ose même sacrifier la grammaire pour introduire le texte scientifique/technique: l'exemple le plus frappant l'ex 1-a-p.31 manuel 3 AM : dans le sommaire figure " les mots interrogatifs" pour la séquence 2 , à la page 31, nous trouverons un texte de vulgarisation scientifique/technique sur le satellite: définition et dans quels buts il est utilisé, pour rédiger les questions les élèves n'utiliseront que deux mots interrogatifs" qu'est-ce ? Dans quel but? / exo p. 66 à consulter le tableau il y a "les temps du récit", "les CC de temps" jusqu'à là tout va bien, mais à la dite page, nous trouverons un texte sur le caméléon et un autre sur les sous-marins(ce ne sont pas des récits) on demande aux élèves: "*Explique pourquoi ce texte ne peut pas être écrit à l'imparfait*" .

Nous pouvons comprendre que pour le premier texte on veut attirer l'attention des élèves sur, bien sûr non pas les temps du récit mais sur le présent du texte scientifique, même chose pour le deuxième. Pour les temps du récit nous ne trouverons pas d'exercice consacré à cette notion. Nous trouverons deux récits: l'un à la page 65 qui porte sur les "pronoms personnels COD/ COI" selon le sommaire(dans cet exercice on aurait dû demander aux élèves de trouver les mots auxquels renvoient les pronoms personnels qu'ils ont relevés) , le deuxième à la page 66 on demande aux élèves de "*Reconstitue le récit donné en désordre puis encadre les pronoms COD/COI*", pouvons-nous expliquer cela par la "nostalgie de récit"? "Brouiailage méthodologique" selon l'expression de J C Beacco?

L'ouverture aux autres disciplines a pour conséquence«*de faire apparaître les bases de l'enseignement du français à des [futurs] scientifiques qui reposeraient sur des supports, papiers et/ ou électroniques, techniques simples empruntées à d'autres matières* » (Olmo Cazevieille, 2007 :174).

Pour les manuels du moyen on parle de « *l'ouverture aux autres disciplines* ». En effet,cette ouverture a pour objectif, comme nous l'avons pu confirmer en consultant *Commission Nationale des Programmes*, l'acquisition des « *compétences disciplinaires* » (Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education

Nationale, *Français 3eme année secondaire*, 2006, p. 6). Parmi les objectifs d'apprentissage à l'oral en réception, nous trouverons « *interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques* » *Français 3eme année secondaire*, 2006, p.6. Pour nous, il ne s'agit pas seulement de la réception mais aussi de la production.

Donc, nous pouvons dire que c'est la "nécessité expressive" qui impose la forme et les items à étudier: exemple, on ne s'intéresse à la forme grammaticale l'attribut que parce qu'il sert à décrire et à définir: l'exo 5 p.24: "*Dis à quoi servent les attributs dans les énoncés suivants?*"

4-5-La règle de grammaire

Nous constatons l'absence dans certains leçons et exercices (notamment dans les consignes) de nos manuels, des règles, du métalangage et des explications. Les apprenants algériens ne sont pas des natifs qui, pour exécuter les exercices s'appuieront sur leur grammaire intériorisée et non sur la mémorisation passive des règles et du métalangage. Les apprenants algériens ne peuvent pas se passer d'explications et de règles. Par exemple, dans le manuel d'1 AM nous notons les exercices 1 et 2 pp.21-22, 1 AM qui portent sur l'ordre des phrases dans le texte. La leçon ne contient ni règle ni métalangage ni explication. Cette absence s'aperçoit même à un stade avancé : « *Complete les phrases suivantes par « à cause de » ou « grâce à »* (4 AM:33). « *Complete les phrases suivantes en utilisant ‘pour’, ou ‘afin que’, ‘de crainte que’, ‘de peur que’* » (4 AM: 127). Les leçons et exercices ne devraient-elles pas être accompagnées des explications des enseignants ?

Il est à souligner que les éléments linguistiques ne sont pas toujours présentés ou expliqués antérieurement présentés et expliqués. Nous pouvons même dire que certains exercices sont conçus pour présenter ces éléments. Par exemple, dans le manuel de 4 AM on pose une question sur les pronoms possessifs sans que ces éléments ne soient traités antérieurement (en 1, 2 et 3 AM). Nous devons aussi noter que les pronoms démonstratifs et possessifs ne sont pas traités dans les 4 manuels.

Pour transformer, l'apprenant ne dispense pas de 'règle' lui permettant d'effectuer la l'opération demandée. Comment l'apprenant qui n'a pas encore intériorisé la grammaire

de la LE pourrait-il en l'absence de "règle" transformer une structure grammaticale ? Cependant, si la "règle" est fournie, cette transformation exige un autre type de connaissances qui ne sont pas d'ordre grammatical : des connaissances lexicales.

L'encadré ou la "règle" ne fournit pas toujours des éléments qui facilitent aux apprenants l'exécution de l'exercice. Par exemple, dans la leçon portant sur *La phrase verbale et ses constituants* (1AM), on précise dans la règle (*RETIENS*) que le sujet peut être remplacé par un pronom sans fournir d'exemple. Ce n'est que dans le dernier exercice qu'on demande aux élèves de remplacer le groupe sujet par un pronom en leur fournissant un modèle "retrouvé".

Nous prenons aussi comme deuxième exemple celui de la p. 169 du manuel de 1AM portant sur la phrase exclamative. Dans *Observe*, on présente deux phrases exclamatives : la première commençant par "quel" et la seconde par "comme". On attire l'attention des apprenants sur le signe de ponctuation par lequel se termine chacune d'elles. Dans l'encadré, on ne précise pas aux élèves quand doivent-ils utiliser l'un ou l'autre élément introduisant une exclamation. On leur fournit seulement les variantes de quel (quelle, quels, quelles) qui ne sont pertinentes qu'à l'écrit.

Si cet encadré aide certainement les apprenants à réussir l'exercice n1 où on leur demande d'identifier les phrases exclamatives dans un petit "texte" contenant des phrases conformes aux deux modèles "Comme..." et "Quel...", il n'est d'aucun secours pour l'exécution de l'exercice n2 où les élèves doivent compléter par *comme* ou *quel*. En l'absence de toute règle, cet exercice ne pourrait être exécuté que par des natifs ou des apprenants étrangers maîtrisant ces aspects à l'oral, qui, pour trouver la réponse, s'appuieront sur leur grammaire intériorisée. Nous nous demandons quand ces apprenants vivant dans une société arabo-tamazight ont-ils intériorisé ces types de phrases exclamatives auxquels ils n'ont presque jamais été exposés.

Certains exercices de transformation exigent à la fois un savoir grammatical (savoir *sur* la langue) et un savoir-faire grammatical (savoir *de* la langue). Pour réussir un exercice de transformation, l'apprenant a besoin d'identifier les éléments sur lesquels porte l'opération syntaxique. Par exemple, un exercice ayant pour consigne « Remplace le nom "couches" par "paquets", et le mot "papier" par "pâte" » exige tout d'abord

d'identifier les éléments avec lesquels "couches" et "papier" entretiennent des relations d'accord : nom-det., nom-adj, nom/sujet-verbe, nom-p.passe. Pour identifier ces catégories, l'apprenant doit réactiver un savoir grammatical en mobilisant des connaissances antérieures sur la place de chaque catégorie par rapport au nom à transformer, son accord avec le nom, ... etc.

Nous devons noter qu'un seul exercice de transformation "de synthèse" portant sur tous ces phénomènes d'accord ne semble pas suffire pour automatiser chez l'apprenant étranger l'identification de différentes catégories avec lesquelles le nom entretient des relations d'accord et les modifications que subissent ces catégories si on remplace un nom féminin pluriel par un nom masculin pluriel ou un nom masculin singulier par un nom féminin singulier.

Pour transformer une subordonnée COD par un GN un élève étranger ayant intériorisé la grammaire du français mobilise un savoir *sur* la langue :

Je souhaite que tu réussisses --- S (je) + V (souhaite) + COD (GN).

Que devrait consulter l'élève étranger pour transformer le V "réussisses" en N ? Un dictionnaire pourrait-il suffire ?

Il est à conclure que la leçon et les règles ne délivrent pas de savoir et savoir-faire grammaticaux indispensables à l'exécution des exercices (Nous présenterons en *Annexes* quelques exemples illustratifs). **La leçon et les règles ont pour "ambition" de (dé)livrer aux apprenants un "savoir-étiqueter". Or, malheureusement, elles se trompent de "clients".**

4-6-L'absence des liens entre la leçon de grammaire et la rubrique *Lecture*

Dans le manuel de la 1AM, le tiers des exercices de grammaire sont des exercices d'identification. Cette identification porte souvent sur des phrases isolées et décontextualisées. Si l'objectif est la maîtrise de l'écrit (textes) en réception et en production, pourquoi aborder la notion dans des phrases souvent simples et courtes ?

Si le titre de la leçon est "La phrase verbale simple et ses constituants" pp.31-32 pourquoi on ne présente aux apprenants que la structure SVO (Sujet+Verbe+Objet) ? Pourquoi la structure SVAttribut aussi fréquente dans les textes auxquels les apprenants sont/ seront exposés est exclue de l'analyse ? Est-ce parce que, dans les textes que les apprenants confronteront ultérieurement, cette structure n'est pas aussi *pertinente/frequente* que celle présentant l'ordre SVO?

Nous prenons l'exemple du manuel de la 1AM. Pour identifier le GNS et le GV p. 32, on présente un corpus constituée de 6 phrases. Ce sont toutes des phrases simples et courtes constituées de 3 à 9 mots. Ces phrases obéissent toutes à l'ordre sujet+verbe+complément direct et/ou indirect. Le sujet (S) est un GN sans expansion, placé juste devant le verbe. Ce dernier est suivi d'un complément obligatoire. Ces phrases ne présentent pas de contre-exemples quant à la structure SVO. Le choix des phrases aussi réduites faciliterait-il le repérage du GNS et celui du GV dans une situation de lecture et/ ou d'écriture?

Ces phrases présentent un contre-exemple quant à la définition du sujet qui est « *un mot ou groupe de mots qui indique la personne, l'animal ou la chose qui fait ou subit l'action.* » p. 32: *Le vent souffle.* p.32. Le vent est-il une chose ?

Pas de contre-exemple présentant la structure avec "avoir" ou "être" en tant que verbes. Si la structure avec *avoir* obéit à la structure SVO, le S ne fait pas l'action. Cette structure est toutefois présente dans l'exercice n 5 : « *Les canards ont de jolies plumes.* » p. 33. La structure avec "être" présente un contre-exemple dans la mesure où elle obéit à un autre ordre (SVAttribut). Cependant, si cette structure n'obéit pas à l'ordre SVO pourquoi est-elle présente dans 3 exercices où nous comptons quatre (4) phrases ? Dans deux exercices, on ne demande pas aux élèves d'identifier les deux constituants de la phrase.

Pourquoi cette absence de l'analyse de la structure SVAttribut qui est cependant fréquente dans les textes de la rubrique *Lecture* auxquels les élèves sont exposés: « *il était déshonoré* » « *Tu es idiot* », « *son père semblait lui-même ébranlé* », « *lorsqu'on est pauvre* » (1AM : 16-17), « *Harry Potter était alors devenu célèbre.* », « *il était un sorcier* » (1AM : 28-29).

Cette structure figure aussi dans des constructions phrastiques auxquelles les apprenants ne sont pas habitués telles « *Ce fut un deuil...* », « [...] *ce serait les railleries habituelles.* », « *Tout était hostile* » *Lecture* (1AM : 16-17), « *son nom était connu de tous* » (1AM : 29) [Note bas page. Il s'agit d'une phrase passive.], « *C'est qu'elles sont si rouges* » (1AM : 39).

Nous nous demandons pourquoi la structure SVAttribut que les élèves rencontrent quand ils lisent et qu'ils utilisent lorsqu'ils écrivent est abordée en 2AM. C'est le morcellement des notions grammaticales dont parlent Nadeau et Fisher (2006)

Il est à noter que cette structure est aussi présente dans le dernier exercice de la rubrique Grammaire p. 22 précédant celle où on traite les constituants de la phrase. Dans cet exercice, on demande à l'apprenant de dire combien de phrases reconnaît-il dans le texte. Ce dernier présente sept (7) phrases avec *être* en tant que verbe, obéissant toutes à l'ordre SVAttribut.

Si l'objectif de la rubrique pp.32-33 est de travailler la structure SVO ou le S est un GN et où le V exige un O direct et/ou indirect, pourquoi le dernier exercice de la rubrique Grammaire p.22 ne présente-t-il pas des phrases obéissant à l'ordre SVO? Ou pourquoi on ne consacre pas de place dans la rubrique grammaire (pp.32-33) pour la structure SVAttribut? Cela pourrait initier les apprenants à cette structure qui ne semble pas être "privilegiée" par les concepteurs des manuels.

Il est toutefois à signaler que si les phrases soumises à l'analyse sont d'une simplicité syntaxique frappante, les textes de la rubrique *Lecture* auxquels les élèves sont exposés et sur lesquels ils établiraient un transfert de ce qu'ils apprennent en analyse grammaticale présentent une complexité syntaxique "proustienne" vu le niveau de scolarisation et celui de maîtrise de la LE des apprenants (1AM). Nous y reviendrons au cours de ce chapitre.

4-7-La grammaire : du « discours simple » au « discours complexe »

Comme le déclarent les concepteurs des documents d'accompagnement, l'objectif de l'enseignement du français et de sa grammaire dans le cycle moyen est d'amener l'élève à

la maîtrise de l'écrit en allant du "discours simple" vers "le discours complexe". Nous nous demandons comment cela pourrait-il être effectué.

4-7-1-La langue des exercices : une langue "commune"?

Les textes ou « documents simples » contiennent des SN qui sont plus ou moins « familiers » aux élèves.. Nous utilisons le mot « familiers » pour qualifier les syntagmes formés des noms propres algériens ou autres, des mots français censés être connus par les élèves ou des mots français utilisés dans les dialectes algériens à cause des interférences lexicales dues au contexte historique de la présence du français en Algérie. Nous donnons à titre illustratif le texte de la rubrique *Lecture 1 AM*, pp.51- 52.

Le texte, intitulé *Poil de carotte blessé* extrait de *Poil de carotte*, contient des syntagmes nominaux « familiers » (selon le principe didactique on part du connu à l'inconnu) dont la structure est réduite ou « simple » (selon le principe didactique on part du simple au complexe) parce qu' ils sont formés de 2 ou 3 mots comme *un petit garçon, un œil, son teint, des cœurs*, etc. Certains de ces syntagmes sont repris dans la même séquence dans la rubrique Grammaire dans une leçon consacrée au *groupe nominal et le nom* pp.55-56.

Ce que nous constatons aussi pour les items des exercices de cette rubrique : on exploite des SN « réduits » présentant des noms « familiers » aux apprenants : *notre classe, ma trousse, une bicyclette, cet homme, quelques enfants, trente tables* (1 AM : 56).Notons que ces SN présentent les différents déterminants du nom : adjectif possessif, article indéfini, , adjectif démonstratif, adjectif indéfini, adjectif numéral. Dans la rubrique Grammaire de la séquence suivante on fournit des noms "familiers": *un manteau gris — une veste...., un nouvel élève-une élève, etc* (1 AM : 68).Ces SN « familiers », « simples » et « réduits » peuvent appartenir aux « discours simples ».

Cela est constaté aussi dans la rubrique Lecture dans la partie consacrée aux moyens pour décrire et l'énumération (2AM, *Le français en projet*, p.21)-Un mélange d'énergie, de douceur, de fatigue, de désespoir..., -Il porte un costume gris clair qui lui va juste. -Asiba, la femme de Kuasi, attendait un enfant. -Loko, le sorcier, annonça l'heureux événement. 2AM, *Le français en projet*, p.21.

Le choix des mots « familiers » des items s'étend à plusieurs exercices de grammaire : nous trouverons pour les exercices portant sur Le complément circonstanciel de but : - *Les enfants se préparent pour partir à l'école, -Les amis sont allés voir Nadia ; leur camarade ira avec eux en excursion, etc* (1 AM : 143-144). Nous nous demandons quels liens entre ces items et « *l'ouverture aux autres disciplines* ».

Les phrases de cet exercice appartiennent à la langue de la communication orale interactionnelle. Or, le français n'est pas une langue de la communication orale quotidienne de la société algérienne. Les mots appartenant à la communication en milieu familial français sont pour l'élève algérien des mots étrangers comme ceux de la communication scientifique vulgarisée. Pourquoi, dans ce cas, ne pas introduire des mots appartenant aux autres disciplines ?

La maîtrise du SN servira à comprendre et écrire les SN dans différents contextes : textes narratifs, descriptifs, ou autres (informatifs, prescriptifs, argumentatifs), titres, schémas où on procède à la nominalisation, etc. Selon nous, la maîtrise de cette notion grammaticale dans des « discours simples » impliquerait sa maîtrise dans des « discours plus complexes ». Autrement dit, ces SN « familiers », « simples » et « réduits » des « discours simples » dont les élèves doivent intérioriser les structures pourraient-ils permettre à l'apprenant d'identifier des SN « complexes et plus longs » des « documents complexes »/ « discours complexes » et à identifier ou reconnaître le N noyau et les relations qu'il peut entretenir avec les autres éléments au sein du même syntagme tels le Det, l'Adj épithète?

Toutefois, les démarches suivies pour identifier un GN ne sont pas indiquées à l'apprenant.

Dans ces items des exercices, nous constatons la dominance du SN/sujet prototypique des discours monologiques relatifs à la langue de spécialité. Ce sujet est dominant aussi dans le récit à la troisième personne. Ce qui pourrait justifier l'entrée narrative du programme du cycle moyen. Le passé simple, temps dominant dans les textes de la rubrique lecture du premier projet, est souvent converti au présent dans les exemples des sous-rubriques *Tu sais déjà* et *Observe*.

Nous constatons aussi la présence des éléments de la communication orale, relevant de la présence de l'énonciateur tels *ma, ton et cette*. Notons que si l'adjectif démonstratif *cette* dans l'item fourni fonctionne en tant que déictique, il peut aussi fonctionner en tant qu'anaphorique : Une fille entre. Cette fille s'appelle Sara.

Dans ce cas, l'exercice ne constitue-t-il pas une "illustration" et une "suite" de la leçon ?

4-7-2-La complexité syntaxique des supports des activités de lecture et de grammaire

La complexité syntaxique à laquelle les apprenants ne sont pas encore formés consiste en la présence d'un nombre important des phrases longues, simples et complexes, des reprises anaphoriques "complexes", des temps verbaux complexes, des articulateurs logiques, etc. Prenons trois extraits illustratifs :

1-« *Harry avait un an, le soir ouu Valdemort, le plus puissant mage noir du siècle était arrivé dans la maison de ses parents et avait tué son père et sa mère. Le sorcier avait ensuite tourné sa baguette magique vers Harry et lui avait lancé un sort auquel de nombreux sorciers et sorcières avaient succombé. [...]* » p.28

2-« *Cependant son père semblait lui-même ébranlé et regrettait d'avoir engagé son fils dans une voie si difficile lorsqu'on est pauvre.* » p.17

3-« *Grand frere Felix et Poil de Carotte travaillent cote à cote. Chacun a sa pioche. Celle du Grand frere Felix a été faite sur mesure, chez le marechal-ferrant, avec du fer. Poil de Carotte a fait la sienne tout seul, avec du bois.* » p. 51

Les 3 extraits illustrent la complexité syntaxiques auxquelles sont exposés les apprenants. Le premier extrait contient deux phrases complexes. La première est une phrase de 31 mots. Elle contient trois constituants : SN/SV/SP (le SP ne contient pas de préposition. Dans ce cas, elle est égale au morphème zéro). Le SP "le soir" est un CCT qui a pour expansion une proposition relative de 24 mots. *Voldemort* et son expansion, l'apposition "*le plus grand mage noir du siècle*", constitue le sujet des deux propositions coordonnées : sujet apparent dans la 1^{re} proposition et sujet elliptique dans la 2^{ème}.

La deuxième phrase contient deux propositions coordonnées : la première a un sujet apparent "le sorcier" et la deuxième un sujet elliptique. Il est à noter que l'ellipse syntaxique, omniprésente dans les textes auxquels est exposé l'apprenant n'est pas enseignée d'une manière explicite dans les 4 manuels. Toutefois, elle bénéficie d'un enseignement occasionnel en 3 AM, où on lit cette question : « *Combien de phrases cette proposition contient-elle ? Pourquoi certains verbes n'ont-ils plus de sujets ?* » p.83. Cette dernière proposition contient une subordonnée relative introduite par "auquel", qui, selon la terminologie grammaticale, est un pronom relatif complexe. Ce type de pronom est abordé en 4AM.

Le deuxième extrait illustre la longueur et la complexité syntaxique des phrases. Cet extrait présente une phrase de 23 mots, composée de deux propositions coordonnées dont la deuxième contient une proposition subordonnée conjonctive. Cette phrase contient un sujet elliptique "son père" et un articulatoire logique "cependant".

Le troisième extrait illustre la complexité des reprises anaphoriques (chacun, celle, la sienne). D'après la consultation du programme grammatical de la 1AM, ces types de reprises ne sont pas traités. Même les reprises anaphoriques qui sont fréquentes dans la communication orale et écrite et simples à acquérir : il (s) et elle (s) ne sont pas enseignées. En consultant les programmes grammaticaux des quatre manuels et ces dits manuels eux-mêmes nous n'avons trouvé aucun traitement explicite soit-il ou implicite de ces reprises anaphoriques complexes.

Nous nous demandons alors si l'exercice de l'analyse en constituants immédiats pourrait-il aider les apprenants à établir un transfert pour identifier les GNS et les GV dans des textes narratifs ou autres et si dans une activité de lecture, cette identification pourrait-elle, à elle seule, suffire pour reconnaître le référent du sujet comme c'est le cas dans l'extrait 3 ?

Il est à souligner que cette complexité syntaxique "proustienne" atteint son point culminant avec un texte du Maître lui-même. Ce texte *proustien* est présenté comme support pour la leçon de grammaire « *La phrase simple La phrase complexe* ». La complexité syntaxique de ce texte posera problème même pour un étudiant algérien préparant sa licence en langue française. Examinons les choses de près :

« L'habit noir était défendu parce qu'on était entre copains et pour ne pas ressembler aux ennuyeux dont on se méfiait comme de la peste et qu'on n'invitait qu'aux grandes soirées, données le plus rapidement possible et seulement si cela pouvait amuser le peintre ou faire connaître le musicien. » (2AM : 27)

Cet extrait présente une phrase de 53 (cinquante trois) mots, composée de six (6) propositions où sont introduits des articulateurs exprimant la cause, le but et la condition, des pronoms relatifs, un procédé exprimant la comparaison et des éléments introduisant la restriction. Cette phrase peut être schématisée ainsi :

Proposition principale + proposition subordonnée de cause (présentant la première raison : pourquoi l'habit noir était défendu) + et (élément de coordination introduisant la deuxième raison) + proposition subordonnée infinitive « *pour ne pas ... le musicien.* » (introduisant la deuxième raison : pour quoi l'habit était défendu). Cette proposition infinitive contient 2 relatives coordonnées dont la deuxième contient la proposition « *seulement si cela...le musicien.* »

Nous devons souligner que cet extrait qui constitue la deuxième phrase du second support de la leçon de grammaire n'est pas soumis à l'analyse par les concepteurs du manuel. C'est à l'apprenant de l'entreprendre : « *Transforme la 2ème phrase du texte de Proust en petites phrases simples. Compare le résultat au texte original.* » (2AM : 28).

Nous nous demandons comment des tels *inputs* pourraient-ils permettre aux apprenants d'intérioriser les éléments grammaticaux dont il est question dans la rubrique Grammaire. Ces *inputs* n'entraveraient-ils pas cette intériorisation ?

Nous pouvons conclure que les textes auxquels sont exposés les apprenants débutants ne respectent pas le principe d'ordre méthodologique qui consiste de passer du simple au complexe.

Les leçons et les exercices d'identification de la rubrique Grammaire devraient présenter un certain dosage de complexité syntaxique que les textes auxquels les apprenants sont exposés devront illustrer. Ainsi, les textes de la rubrique Lecture devraient présenter des GN/S contenant des expansions, des reprises anaphoriques simples, des temps verbaux simples, etc.

Le choix d'un corpus constitué de phrases où la notion est présente dans chacune d'elles facilite son repérage alors que dans un texte (écrit présentant la situation cible), la notion à repérer n'est pas nécessairement présente dans chaque phrase, ce qui exige une recherche plus attentive et non du repérage sans réflexion.

Si on veut faire preuve que la grammaire est ‘simple’ et ‘accessible’ ne devrait-on pas introduire des textes présentant une complexité syntaxique adaptée à ce niveau d'apprentissage?

4-8-La démarche suivie dans l'enseignement des notions grammaticales

La démarche suivie dans l'enseignement des notions grammaticales s'inspire de celle appelée démarche active de découverte (Chartrand 1996) ou démarche de réflexion guidée (Nadeau et Trudeau 2002). Elle « *vise à ce que les élèves construisent leurs connaissances grammaticales et les relient à leurs connaissances antérieures. Ils sont amenés à retrouver par eux-mêmes des règles ou régularités sur le fonctionnement des phrases et des textes à partir de l'observation de faits de langue.* » (Nadeau et Fischer, 2006: 171). Nous devons noter que cette démarche est conçue pour l'enseignement de la grammaire à des natifs qui ont intériorisé en grande partie la grammaire de leur langue. Toutefois, la démarche appliquée dans le manuel de 3AM est différente de celle de Chartrand ou de Nadeau et Trudeau .

4-9-L'insuffisance des exercices grammaticaux écrits pour l'interiorisation de la grammaire de la LE

Certains chercheurs considèrent qu' « *il est en effet impossible de créer des habitudes linguistiques solides et durables par des exercices uniquement écrits »* (Girard, 1972 : 73).Comenius « *recommandait [...] l'usage de l'imitation et de la répétition, de multiples lectures et conversations, afin que l'élève intériorise progressivement les régularités au travers de pratiques diversifiées, dans lesquelles le visuel jouait déjà un grand rôle (le premier manuel « audio-visuel » est sans doute son Orbis Sensualim Pactus de 1648)* » (Besse & Porquier: 86)

Convaincus, sans doute, qu' « *il est [...] impossible de créer des habitudes linguistiques solides et durables par des exercices uniquement écrits* » les concepteurs des manuels du français du moyen introduisent des pratiques que nous qualifions d' « *audio-orales* » intégrées aux séances consacrées à l'oral. Ces pratiques exigent l'usage de la notion ou la structure grammaticale qui sera traitée d'une manière explicite dans la rubrique Grammaire, figurant dans la même séquence ou celle qui la suit.

Cet enseignement implicite de la grammaire a pour objectif de créer des habitudes ou automatismes linguistiques. Il permettrait dans certaines conditions à l'apprenant d'intérioriser progressivement les structures de la langue car le fait de demander aux élèves de décrire une personne, un lieu, un processus, ... etc n'exige-t-il pas d'utiliser des SN avec des expansions (des adjectifs, des CN et des SR), des phrases déclaratives, des phrases passives ... etc.

Cette pratique « *audio-orale* » stimulerait la production par l'imitation et la répétition des structures grammaticales en question. Elle s'avère aussi indispensable à l'intériorisation de la grammaire de la LE que les exercices grammaticaux écrits.

Vu le manque des moyens ou leur coût, la classe se substitue au laboratoire de langue et devient un lieu d' « *immersion* » où l'élève peut écouter des phrases ou énoncés, les répéter, en produire tout en imitant des structures. Les concepteurs des manuels précisent que la classe est un lieu où l'élève peut « *écouter ses camarades et échanger avec eux* ». Nous dirons plutôt que la classe de FLE en cycle moyen en Algérie est un lieu où les élèves "échantent" avec leur enseignant. Les échanges apprenant-apprenant se font plutôt au lycée ou à l'université. Une thèse de doctorat sur le débat en 3AS au lycée en témoigne. C'est l'enseignant qui encourage, fait accoucher les idées, traduit les mots de l'arabe au français, corrige les énoncés, etc. Il est à souligner que ce travail de recherche a été mené avec une classe où les élèves avaient, selon les énoncés produits, un "bon" français.

On s'intéresse à la maîtrise du fonctionnement de la langue écrite. Les notions et structures grammaticales sont présentées de manière à évoquer le sens qu'elles véhiculent dans un contexte qu'on peut qualifier de scientifique ou spécifique. Ainsi, pour les concepteurs des manuels, l'attribut sert à introduire une définition 2AM, ODL,

l'impératif pour les consignes 2AM, ODL, l'interrogatif pour demander une information 3AM, le déclaratif pour introduire une information 2AM, ODL, etc.

La grammaire telle qu'elle est enseignée dans les manuels du moyen est enfermée dans le cadre phrastique. Si cette grammaire aborde des notions empruntées à la linguistique textuelle (la substitution ou anaphores, les conjonctions de coordination, les articulateurs logiques et chronologiques, les temps verbaux) et à l'énonciation (les marques de présence de l'énonciateur, les marques de subjectivité, etc.) et élargit de ce fait son champ d'application aux textes en présentant les notions dans un cadre textuel, elle reste en grande partie une grammaire qui travaille la phrase decontextualisée s'intéressant aux phénomènes intraphrastiques et non interphrastiques.

Nous pouvons donner l'exemple de la voix passive 3AM, p. 130 et pp.146-148. Le support de la première "leçon" (p. 130) est un texte qui "décrit les trois étapes du processus de fabrication du papyrus." p.130. indique-t-on à l'élève. Si tous les verbes du texte sont à la voix passive on n'attire pas l'attention des élèves sur le pourquoi du choix d'une telle voix et si on leur demande de transformer les participes passés en noms (la nominalisation) là encore on ne leur précise pas le rôle d'une telle transformation.

Nous pouvons confirmer de ce qui précède que les exercices de grammaire notamment ceux d'identification ont pour "ambition" d'« automatiser raisonnement et procédures. » (Chartrand, 2016, citée par Vincent Capt, « Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 04 mars 2018. URL : [http : //journal.openedition.org/reperes/1206](http://journal.openedition.org/reperes/1206) ; DOI : 10.4000/reperes.1206) et non des structures grammaticales. Le cadre phrastique semble bien convenir pour les concepteurs des dits manuels pour atteindre cet objectif. **Toutefois, nous nous demandons si le "simple" peut automatiser "le complexe"**. C'est-à-dire, si les structures simples et réduites auxquelles est exposé l'apprenant peuvent automatiser chez lui des structures complexes.

Donc, ces exercices n'ont pas pour objectif l'intériorisation de la grammaire de la LE.

On conduit l'élève là où le concepteur de l'exercice veut qu'il aille. Par exemple, pour l'impératif, l'élève ne doit pas "aller" au-delà des trois valeurs enseignées, pour le type déclaratif pas au-delà de l'information, pour la relative, etc.

Cet enseignement de la grammaire du français permettrait-il de répondre aux directives du Président de la République : « *assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières de secondaire, de formation professionnelle et du supérieur* » doter les élèves « *des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* ». Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la république : <www.el-mouradia.dz>? Cet enseignement assurerait-il à l'élite algérienne « *l'accès direct aux connaissances universelles*»? Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la république : <www.el-mouradia.dz>

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Les concepteurs des programmes du moyen déclarent que « *la grammaire en ce niveau n'a pas d'objectif en elle-même* » mais qu' « *elle est un outil pour comprendre et s'exprimer* ». En s'appuyant sur le principe communicatif, les auteurs prescrivent aux enseignants auxquels est destiné le document d'accompagnement que « *la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives* ».

D'après notre analyse des exercices des manuels nous avons trouvé que :

1-L'entrée typologique n'est d'une manière générale qu'un prétexte ou plutôt moyen servant à initier les apprenants à la grammaire ou éléments grammaticaux et textuels qui constituent les « régularités micro-linguistiques » transdisciplinaires auxquelles les élèves algériens ne peuvent être exposés en dehors d'un enseignement institutionnel. L'élargissement de notre analyse au manuel de la 1AM (2010-2011) nous a permis de confirmer ce résultat. En effet, le programme grammatical qui met l'accent sur l'écrit, code des échanges les plus importants, a pour ambition de répondre aux besoins linguistiques souvent ultérieurs des apprenants algériens. Il s'agit d'une « *grammaire* » que ces derniers doivent acquérir pour pouvoir « *lire et écrire* » quelles que soient leurs futures spécialités.

L'acquisition n'est pas mécanique. Elle se construit sur une longue durée. Ce principe fait que le choix des notions à enseigner se concentre sur quelques caractéristiques des textes spécialisés, reprises d'une année à l'autre dans le but d'assurer leur automatisation et fixation.

Pour l'enseignement de certaines notions grammaticales, les manuels ont essayé d'adopter une progression qui allie règle d'usage et règle d'emploi. Ainsi, la présentation de la catégorie ou de la structure grammaticale en situation permet à l'apprenant de **se familiariser avec la grammaire** des types de discours ou documents qu'il confrontera ultérieurement. Par exemple, l'enseignement de l'impératif a pour objectif d'aborder certains types de textes, jugés pertinents pour les futurs étudiants. En effet, les valeurs enseignées sont sélectionnées : ordre, défense et conseil.

Nous n'avons trouvé dans les rubriques grammaire aucun énoncé appartenant à la communication quotidienne où cette forme doit être accompagnée de la formule « s'il

te plaît/vous plaît ». La grammaire n'a pas pour objectif de préparer l'apprenant algérien à la communication orale quotidienne en français et de lui apprendre les règles de politesse. C'est ainsi que l'enseignement de l'impératif se focalise sur les trois valeurs ci-mentionnées. Si nous trouvons un énoncé présentant une situation où on vante un produit (4 AM : 129) situation similaire au genre publicitaire, le genre textuel introduit dans les rubriques grammaire est la recette de cuisine.

Ce genre, choisi comme le prototype de discours de la consigne, est jugé comme un texte simple permettant d'enseigner l'impératif. Ainsi, ce texte prototype du genre est aussi prototype de la forme verbale. Il est repris d'une année à l'autre dans le but d'en automatiser la structure et la forme verbale. La recette de cuisine sert aussi à enseigner l'infinitif, un autre mode verbal prototypique du discours de la consigne.

2- le nombre des notions abordés est élevé, ce qui nous semble ne pas être bénéfique pour les apprenants. La place accordée aux activités grammaticales se révèle importante. Le nombre des pages qui leur est accordé est considérable. Le nombre des activités grammaticales portant sur des opérations de bas niveau est très élevé. Le nombre des activités de production écrite à contrainte grammaticale visant la systématisation de la structure ou notion en question est minime.

En accordant une place privilégiée aux activités de bas niveau, les concepteurs semblent-ils se contredire ? Cela est significatif. Il reflète l'importance accordée à la compétence grammaticale dans la formation en langue étrangère des apprenants.

3- La moitié des exercices grammaticaux de ces exercices visent à développer une « compétence métalinguistique » au détriment d'une « compétence linguistique ». Un quart ont pour objectif la manipulation des structures syntaxiques. Ce type n'est pas abordée dans des activités de réécriture. L'élève manipulera des structures sans savoir pourquoi il le fait. Les exercices à trous, qui ne sont pas nombreux, ont pour rôle de vérifier l'acquisition d'une grammaire intériorisée. Ce type ne convient pas aux apprenants débutants. La production écrite n'est pas l'objectif ultime de l'enseignement de la grammaire dans le cycle moyen.

Les exercices d'identification sont de deux types. Les premiers, que nous pouvons qualifier de mécaniques, n'exigent aucun effort de réflexion car pour trouver la bonne

réponse, l'apprenant n'a qu'à consulter des exemples fournis dans la leçon ou l'exemple présenté après l'énoncé de la consigne. Ce type est dominant dans les manuels de la 1 et 2AM destinés aux débutants. Il paraît que les concepteurs de ces exercices veulent automatiser l'identification des catégories chez les apprenants par imitation et répétition en leur fournissant des exemples "sur mesure" et de l'aide qui consiste à mettre certains éléments en caractères gras comme c'est le cas dans le manuel de la 1AM. L'élève n'a qu'à exercer sa faculté sensorielle (ici de type visuelle) pour exécuter sa tâche.

Le deuxième type d'exercices d'identification sont ceux qui exigent un raisonnement de la part de l'apprenant. Les démarches à suivre pour identifier ne sont abordées que d'une manière incomplète ou "éphémère". Si on exige de l'apprenant d'exercer sa réflexion pour identifier ou étiqueter, on ne lui fournit pas toujours les moyens (procédures) lui permettant de mener ce type de raisonnement. Ce qui justifie pourquoi on ne demande pas dans la plupart de ces exercices à l'apprenant de justifier sa réponse. Comment veut-on qu'il s'installe chez lui un raisonnement grammatical réflexif ?

Comme nous l'avons constaté, cette identification porte sur des exemples qui ne sont que très partiellement représentatifs du système étranger. L'exemple est le traitement de différents types du sujet dans les manuels. Cette notion est abordée d'une manière fragmentée qui ne permettrait pas à l'apprenant de saisir ce qu'il devrait savoir sur le sujet en français même en lui fournissant ce dont il a besoin pour identifier.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'automatisation de raisonnement et de procédures ne pourrait pas être effectuée. Son transfert dans les situations cibles où l'apprenant devrait comprendre ou corriger des textes ne serait pas possible.

Pour les exercices à trous, on ne demande pas à l'apprenant de justifier sa réponse : pourquoi il complète avec telle ou telle forme de la catégorie grammaticale ? Dans le cas bien sûr où l'apprenant pourrait réussir certains d'entre eux. Par exemple, s'il doit compléter par un pronom relatif, pourquoi il a choisi "qui" ? Même si cette question lui serait posée il ne saurait répondre car la leçon ne lui fournit pas des éléments lui permettant de trouver une justification. La seule réponse que pourrait donner un élève

Conclusion générale

ayant réussi l'exercice est : je ne sais pas. Cet élève est celui qui a intériorisé une partie du système étranger, reconnaissons-le, et ce ne serait pas, dans la plupart des cas, grâce au type d'enseignement dispensé par l'école.

Nous devons dire que ces exercices sont conçus pour développer une compétence grammaticale de type réflexif (l'exercice d'identification et d'étiquetage) et pour évaluer une compétence grammaticale intériorisée. Pour identifier, on ne fournit pas à l'apprenant les moyens pour y parvenir. Les "démarches" appliquées, s'il y a vraiment des démarches, ne servent qu'à introduire un métalangage grammatical.

Il est inconcevable d'évaluer *une* compétence grammaticale supposée acquise à travers des exercices à trous ou de transformation avant de présenter à l'apprenant des exercices permettant la systématisation des structures ainsi que des démarches suivies pour l'enseignement des notions. Les leçons et règles de grammaire inutiles ne servant qu'à l'étiquetage des éléments du système : nom, adjectif, GN/S, GV, expansion ne permettront jamais cette acquisition.

L'installation de cette compétence chez l'apprenant de la LE ne peut être possible qu'après l'intériorisation de la grammaire de la LE car pour porter un jugement sur une structure grammaticale (est-elle correcte ou non ?) « *il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur, c'est-à-dire sur la grammaire interne et implicite que l'on a nécessairement développée en apprenant à parler* » soulignent Nadeau et Fischer. (Je souligne) (2006 : 85).

La grammaire explicite ne peut fonctionner que sur les bases de la grammaire implicite : « *sans la maîtrise d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité. L'apprenant ne peut en effet exercer sa réflexion que sur la part de la langue étrangère qu'il commence à maîtriser* ». (Vigner, 2004 : 115).

Même si on lui demande de produire, il n'est pas guidé dans cette activité car on ne lui fournit pas des consignes permettant de lui faciliter la tâche d'écriture.

Comment exige-t-on de l'élève algérien qu'il sache lire et écrire en français?

Comme nous l'avons démontré dans notre analyse des exercices, la méthode adoptée pour l'enseignement de la grammaire est celle prônée par la grammaire nouvelle (Chartrand, 1995, Nadeau et Fisher, 2006). Cette méthode propose des manipulations syntaxiques pour identifier les catégories et les fonctions et des exercices à trous pour vérifier les acquis et d'autres de transformation pour s'exercer aux différentes structures qu'offre le système grammatical. Comme le souligne Chartrand, la grammaire nouvelle fait appel à l'intuition et à l'expérience de l'élève concernant sa langue, ce qui peut être bien ardu pour des enfants dont le français n'est ni la langue première, ni la langue d'usage hors de la classe. (1995 : 204-207).

Ainsi, nous pouvons conclure de ce qui précède que l'objectif majeur des exercices de grammaire notamment ceux d'identification semble d'« automatiser raisonnement et procédures. » (Chartrand, 2016, citée par Vincent Capt, 2017) et non des structures grammaticales. Toutefois on ne fournit pas les moyens pour atteindre cet objectif. Ce type d'enseignement ne permettrait pas d'aider les apprenants algériens à intérioriser la grammaire ou une partie de la grammaire de la LE.

Ceci nous amène à dire que les exercices grammaticaux dans les manuels ne visent pas à installer préalablement des automatismes permettant l'acquisition des formes grammaticales, jugées indispensables à la compréhension et à l'expression.

Ce type d'enseignement s'appuyant sur une méthode destinée à des natifs ayant intériorisé la grammaire de leur langue ne nous semble pas convenir aux apprenants algériens qui ont besoin avant de mener un raisonnement réflexif sur cette langue, de s'en approprier le fonctionnement. Nous pourrions dire dans ce cas que l'enseignement de la grammaire dans les manuels du moyen ne répond pas aux besoins réels des apprenants qui consistent avant tout à acquérir la grammaire du français.

Cette automatisation du raisonnement et des procédures, rappelons-le, ne peut être effectuée avant celle portant sur les structures grammaticales de la LE. Ainsi, l'enseignement réflexif de la grammaire du FLE ne pourrait être entrepris qu'après être assuré de la maîtrise du système étranger par les apprenants. Cet enseignement ne devrait intervenir qu'à un stade avancé.

Dans un milieu institutionnel de l'enseignement du français, les auteurs des manuels font introduire des pratiques favorisant un enseignement grammatical de la langue étrangère tendant vers des situations réelles ultérieures. Toutefois, ces pratiques oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative.

Si des documents authentiques, destinés à des natifs comme ceux extraits des manuels français de science, physique, géographie 6ème, ou à des récepteurs maîtrisant le français tels le manuel d'utilisation, de vente, le dépliant touristique, etc., les extraits des textes littéraires, des journaux, etc. sont introduits dans les manuels cela montre/témoigne la diversité des objectifs poursuivis par les concepteurs des programmes et ceux des manuels. La réforme du système éducatif semble courir plusieurs lièvres.

L'objectif des manuels de la réforme est de *favoriser* et *optimiser* l'acquisition par tous les apprenants d'une grammaire que nous pouvons appeler "prototypique"/ "commune"/ "transversale" ou "**transdisciplinaire**".

Les didacticiens prônent d'appliquer le principe de l'approche communicative selon lequel la maîtrise de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible tout en faisant recours à la grammaire. En effet, dans les manuels de notre corpus, précisément la rubrique Grammaire, cette dernière est abordée dans des contextes textuels et discursifs visant à initier/préparer l'apprenant aux contextes réels ultérieurs. Dans ce cas, l'enseignement de la grammaire a pour "ambition" l'intériorisation des éléments indispensables à l'installation d'*une future* compétence communicative.

L'analyse des exercices de notre corpus montre que plusieurs conceptions: français fonctionnel, FS, FOS, FOU, ... de l'enseignement du français issus de l'approche communicative ont marqué l'enseignement de la grammaire. Les tendances didactiques qui allient forme et sens ont fait leur entrée dans la rubrique *Grammaire* pour les niveaux "avancés" : 3 et 4 AM.

Certes, ces deux manuels proposent des démarches diversifiées, néanmoins ces dernières sont sollicitées à l'écrit et ne sont pas accompagnées des consignes détaillées permettant de guider l'apprenant et de lui faciliter le travail de production écrite. Une

préparation orale à laquelle participe toute la classe, même si certains seraient de participants ‘‘passifs’’ dans la mesure où ils ne produiraient pas mais enregistreraient, permettrait aux moins motivés et/ aux faibles d'exécuter cette activité.

Toutefois, si certains apprenants arriveraient à produire des phrases grammaticalement correctes, parviendraient-ils toujours à en faire un usage interactionnellement approprié et/ou à produire des textes ? L'enseignement de la grammaire est accompagnée d'une mise en contexte(s) discursif(s) souvent ‘‘décontextualisés’’ ou ‘‘isolés’’.

L'objectif de l'enseignement de la grammaire étant de pouvoir lire et écrire, l'activité de production doit être facilitée par un guidage de consignes d'ordre grammatical et énonciatif (qui parle ou écrit à qui ?).

En effet, nous nous demandons si un **seul** exo portant sur la place de l'adjectif (1AM: 68) pourrait-il suffire pour s'approprier implicitement les règles permettant à l'apprenant algérien d'automatiser les combinaisons syntaxiques (Adj+N+Adj) dont il est question ? Ce type d'exercice est destiné souvent à des natifs pour vérifier l'acquisition des structures en question. Ces structures sont (quasi) absente de l'*input* oral et écrit de cet apprenant débutant.

Cela nous amène à s'interroger sur l'efficacité des démarches adoptées pour l'enseignement de la grammaire dans les manuels. Nous pouvons affirmer que de tels types d'exercices et de telles démarches ne permettront pas aux apprenants une maîtrise certaine de la grammaire du français. Comme le souligne J.-P. CUQ « *Il faut tout de même qu'une large part de la faute incombe aux [concepteurs], qui se comportent le plus souvent comme de simples importateurs de produits élaborés par d'autres [et j'ajoute pour d'autres].* » (1996 : 26).

Des parents algériens, conscients du rôle ultérieur du français dans les études académiques et professionnelles et convaincus de l'insuffisance de l'enseignement du français à l'école publique, inscrivent leurs enfants dans des écoles privées vu que ces dernières dispensent un enseignement bilingue des matières scientifiques et accordent un volume horaire important à la matière français. D'après de brèves "discussions" avec certains parents, nous pouvons affirmer que cette inscription a un seul objectif :

assurer "une" égalité des chances "linguistique" à leurs enfants, futurs-étudiants. Si on examine les choses de près, nous pouvons dire qu'une initiation en français aux « *usages discursifs pertinents, intimement liés aux savoirs disciplinaires* » ne peut être possible que dans ce type d'école privée.

Il faut recontextualiser les exercices destinés prioritairement à des apprenants natifs ou francophones ayant le français comme langue seconde ou langue de scolarisation. Les exercices d'identification et de trous dans les manuels du moyen ne devraient-ils pas être réservés aux seuls niveaux avancés (3 et 4AM) ? L'enseignement implicite visant l'intériorisation de la grammaire de la LE ne devrait-il pas constituer une priorité et une occupation urgente pour les concepteurs des programmes et ceux des manuels du français destinés aux niveaux débutants (de la 3ème AP à la 1ou 2ème AM) ? Comme le souligne Vigner « *Il faut [...] s'assurer rapidement de la maîtrise d'un certain nombre d'automatismes.* » (1990 : 188).

En effet, les exercices destinés aux apprenants algériens doivent viser, dans un premier temps, l'automatisation des combinaisons et structures syntaxiques. Il s'agit des exercices d'entraînement, de répétition et mémorisation. Ces exercices peuvent revêtir des formes variées portant sur des supports oraux et écrits car il faut exposer l'apprenant à un *input* de préférence compréhensible. Des activités de lecture et d'écriture sont préconisées pour réactiver les acquis des apprenants. Ce n'est qu'après un certain degré d'automatisation que peut intervenir l'exercice d'évaluation (exercice à trous), celui d'identification et d'étiquetage et les règles qui devraient être conçues de manière à aider l'apprenant à atteindre une compétence (méta)linguistique certaine. Ainsi que le prescrivent les chevronnés de la didactique de la grammaire de FLM et FLS/E, « *l'usage avant, les règles après* ».

Notre interrogation porte également sur la démarche proposée pour aider les apprenants dans ces activités portant sur un support/*input* incompréhensible que nous pouvons qualifier "de haut niveau" (processus, ...etc.). Ce type de démarche qu'on adopte en enseignant le français à des français natifs ou ayant le français comme langue de scolarisation, ayant abordé un contenu similaire dispensé dans les autres disciplines non linguistiques ne semble pas convenir à des apprenants débutants qui ne lisent pas tout le temps en français. L'apprenant algérien ne lit pas tout le temps en

français contrairement à ce que prétendent les concepteurs : « *tu lis tout le temps en français* ». (2AM : 03). A quel apprenant s'adressent-ils ? Ou s'agit-il d'une phrase copiée-collée?

Il s'avère logique de (re)connaître la réalité algérienne. Il est déconseillé de faire introduire dans les manuels scolaires du moyen les documents et les pratiques langagières auxquels les apprenants natifs sont confrontés, vu le niveau débutant de nos apprenants et la diversité de leurs futures spécialités. Ces supports ne devraient être introduits qu'à un stade avancé : le secondaire car il est indispensable d'initier les futurs usagers aux régularités linguistiques transdisciplinaires de leurs futures spécialités en introduisant des supports souvent vulgarisés permettant de faciliter cette initiation.

Nous proposons également de concevoir pour les niveaux débutants (1 et 2AM) un manuel de grammaire contenant des exercices servant à automatiser des structures et pour les niveaux avancés (3 et 4AM), un manuel de grammaire qui contient des leçons, suivies de véritables règles et des exercices d'application. Il est préférable que les consignes des exercices soient rédigées en français et en arabe, langue de scolarisation de tous les élèves algériens, pour ne pas provoquer une surcharge cognitive. Cela permettrait aux apprenants de s'habituer peu à peu au métalangage étranger et de se l'approprier.

Ces manuels de grammaire pourraient aider aussi les parents des apprenants qui avouent qu'ils ne comprennent rien aux programmes de français de leurs enfants.

Si l'oral devrait avoir sa part, il faut que les compétences orales et écrites exigées tiennent compte de niveau de scolarisation des apprenants, de leurs pré-requis et de la réalité algérienne, milieu où s'enseigne la LE, langue non pratiquée en dehors de la classe.

Si l'apprentissage de la grammaire doit être intégré à celui de la communication, il reste à penser comment établir une cohérence entre progression grammaticale et progression communicative, permettant aux apprenants de s'approprier progressivement les caractéristiques du français, langue de réussite académique et professionnelle en Algérie.

Conclusion générale

Les textes littéraires qui présentent généralement une complexité syntaxique et référentielle ne sont pas les textes auxquels la majorité des apprenants algériens seront confrontés ultérieurement. Pourquoi les introduire donc dans les manuels du moyen notamment pour les activités de lecture/ compréhension ou pour les leçons et exercices de grammaire?

Selon nous, les textes littéraires présentant une syntaxe complexe ne doivent être introduit qu'à un stade avancé de la maîtrise de la LE. Avec des textes de haut niveau et des apprenants de niveau débutant on peut avoir/aura des apprenants incapables d'apprendre réellement.

Il est donc nécessaire de choisir des documents authentiques en rapport avec le niveau des apprenants. Il faut aussi recourir aux documents fabriqués car les textes littéraires notamment étrangers exigent des compétences multidimensionnelles. La longueur de texte doit correspondre au niveau des apprenants.

Si l'enseignement du français s'inspire de l'approche communicative précisément approche par compétences où, par exemple, décrire, c'est pour raconter, expliquer et convaincre cela pourrait se faire avec des apprenants ayant une bonne maîtrise en grammaire.

S'il y a/ aura une intention d'améliorer les performances des apprenants en français il faut que cette intention soit accompagnée d'une modification des démarches d'apprentissage. Le rôle des concepteurs des manuels du français est d'établir une "cohérence" entre les textes de lecture et les items des exercices afin de contribuer à l'assimilation des structures. De la même façon, des liens de réciprocité doivent être établis entre lecture et écriture. On lira pour écrire comme on écrira pour (mieux) lire. Dans ce cas, quels seront les types de texte/document à introduire dans des manuels destinés à des apprenants débutants?

C'est ainsi que s'achève notre thèse dont l'ambition principale est de pouvoir contribuer à la recherche dans le champ de la didactique par la suggestion de quelques démarches susceptibles de conduire à la maîtrise de la grammaire et ainsi à celle de l'écrit dans le contexte scolaire algérien.

Conclusion générale

En fin, il n'est pas question dans cette recherche de porter un regard critique sur la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte scolaire algérien, souffrant encore d'une sécheresse épistémologique et méthodologique, mais il est souhaitable que nous arrivons, par la présente, de nourrir quelques perspectives et horizons de recherche et de reconduire quelques problématiques didactiques.

BIBLIOGRAPHIE

1-Références théoriques

ADAM, J.-M., « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n 56, 1987.

ADAM, J.-M., « Une alternative au ‘‘Tout narratif’’ : les gradients de narrativité », *Recherches en communication*, n 7, 1997.

AIT DAHMANE, K., Enseignement/ apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation, *Synergie Algérie* n 1, 2007.

AUROUX S. 1992, « Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux », dans Auroux S. (dir.) *Histoire des idées linguistiques, tome 2. Le développement de la grammaire occidentale*, Mardaga, Liège.

AUSTIN, J., *Quand dire, c est faire*, Paris : Editions du Seuil, 186p. (1^{re} Edition 1962, Oxford University Press), 1970.

BAKHTINE, M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

BANGE, P., « A propos de la communication et de l apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *Acquisition en Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n 1, Paris, ENCRAGES, 1992.

GERARD, D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995.

BAYALON, CH., et MIGNOT, X., *La Communication*, fac linguistique, Nathan université, 1994.

BEACCO, J.-C., « Compétence de communication : des objectifs d enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, n 153, mai-juin 1980.

BEACCO, J.-C., *La notion de progression Notion en question*, 1990.

BEACCO, J.-C., *L'enseignement de la grammaire*, 1987.

BEACCO, J.-C., et al., Sous la direction de, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l enseignement des langues*, PUF, 2005.

BEACCO, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

BEACCO, J.-C., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, 2010.

BASTUJI, J., *Langue française*, n 33, fév. 1977

BOUIX-LEEMAN, D., *La grammaire ou la galère ?* Coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste, 1993.

BEGUELIN, M.-J., *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck/ Duculot, 2000.

Cherrad-Bencherfa, Yasmina et Yacine Derradji, « La politique linguistique en Algérie » *Revue de l'aménagement linguistique*, n 107, pp. 145-170, 2004.

BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, T2, Paris, 1974.

BERARD, E., *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris : CLE international (coll. « Didactiques des langues étrangères »), 1991.

BESSE, H., « Documents authentiques et enseignement/ apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère », 1984.

BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier CREDIF coll. « Essais », 1985, 182p.

BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Paris, 1995.

BESSE, H., et PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Didier-Hatier-CREDIF (coll. « LAL »), 1984.

BESSE, H., et GALISSON, *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, Paris, CLE International, 1983.

BLOOMFIELD, L., *Le langage*, Paris, Payot, 1970.

BOUACHA, A., *La pédagogie de F.L.E.*

BOUGUERRA, T., *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/ résolution*, O.P.U.

Bibliographie

BOUTAIN, J.-F., « Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n 1, 2005, pp. 111-130.

BOYER, P., L'évolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci, de 1960 à 2003, In Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*.

BRONCKART, J.-P., « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », *ELA* n 83, 1991.

BRONCKART J.-P., *Didactique de la grammaire*, Pinchat, Suisse : Département de l'instruction publique- Genève, 2004.

CALVET, L.-J., *Les Effets linguistiques de la mondialisation*, Aix-en-Provence, éditeur, 2002.

CARLOTTI, A., *Phrase, énoncé, texte, discours De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*, Lambert-Lucas Limoges, 2011, 220p.

CASTELLOTTI, V., et DI CARLO M., *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International, 1995, 191p.

CARRAS C., « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels », dans *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Bertrand Olivier et Schaffner Isabelle (dir.), Presses de l'école Polytechnique, 2008.

CHALLE, O., *Le français de spécialités*, Paris, CLE International, 2000.

CHARTRAND S. G., Sous la dir., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Editions LOGIQUES, 1995, 417p.

CHARTRANDS. G., et DE PIERTO J.-F., « Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? », *Enjeux*, 84, 2012, pp5-31.

CHARTRAND S. G., Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans, [http:// formation-profession.org/files/numeros/3/v20-n03-222.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20-n03-222.pdf) consulté le 14 mars 2015.

Cherrad-Bencherfa, Yasmina et Yacine Derradji, « La politique linguistique en Algérie » *Revue de l'aménagement linguistique*, n 107, pp. 145-170, 2004, p. 161

CHERVEL, A., *Histoire de la grammaire scolaire ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris, Editions Payot, 1977, 304p.

CHISS, J.-L., « Débats dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire » in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère Cahiers de l'ILSL* (Institut de linguistique et des sciences du langage) numéro édité par Raymond Capré et Cécile Fornerod N 13, pp.5-16, 2002,

COMBETTES, B., « Quelle (s) description (s) grammaticale(s) pour l'enseignement? », *Reperes* [En ligne], 39|2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 14 octobre 2017. URL : <http://reperes.revues.org/367> ; DOI : 10.4000/reperes.367

COMBETTES, B., « Description grammaticale et principe d'une didactique de la grammaire » *Le français aujourd'hui*, n 89 « Travailler la langue : nouvelles démarches ».

CORBLIN, F. 1988, « Savoir la grammaire et faire de la grammaire » dans H. Huot (Ed.), *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Paris : Université de Paris 7, UFRL et Laboratoire de linguistique formelle, 172p.

COSTE, D., « Pourquoi apprendre une langue étrangère à l'école » *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris, 1980.

COSTE, D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Crédif-Hatier, LAL, Paris, 1994.

COURTILLON, J., « Que devient la notion de progression ? » *Le Français dans le Monde*, n 153, pp.89-97 mai-juin, 1980.

Bibliographie

COURTILLON, J., « Pour une grammaire notionnelle », *Langue Française*, n 68, décembre 1985, pp.32-47, 1985.

CUQ, J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier-Hatier, 1996.

CUQ, J.-P., Sous la direction de, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

CUQ, J.-Pet GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DAMAR, M.-E., *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*, Peter Lang, Bruxelles, 2009, Imprimé en Allemagne.

DEFAYS, M., et DELTOUR, S., *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Editions Mardaga, 2003.

DELATTRE, P., (éd). *Les exercices structuraux pourquoi faire ?* Hachette, Paris, 1971.

DE SALINS, G.-D., *Une approche ethnographique de la communication : Rencontres en milieu parisiens*, Paris : Hatier-CREDIF (coll. « LAL ») 1988, 127p.

DE SALINS, G.-D., *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Didier-Hatier, 1996.

DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, Eds., *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

DOURARI, A., 2003.

DROUERE, M., et PORCHER, L., « Introduction. A propos d'objectifs », *Les cahiers de l'asdifle, Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?* n 14, 2003.

DUMORTIER, J.-L., « Mettre les savoirs relatifs à la langue et à ses usages au service des pratiques de communication », *Enjeux*, 83, 2012, pp.21-64.

Ecaterina Bulea Bronckart, Veronique Marmy Cusin et Martine Panchout-Dubois, « Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages,

problèmes, perspectives », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 04 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1203> : DOI : 10.4000/reperes.1203.

FATMA FARHANI, F., « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le Français aujourd'hui* n 154, Former au français dans le Maghreb, p.11

FOSTO, F., *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences*, L'Harmattan, 2011.

FOUGEROUSE, M.-CH., « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA*, n 122, 2001.

FOUGEROUSE, M.-CH., *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1999.

GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues*, Paris, Clé International, 1976.

GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de Didactique des Langues*, 1976.

GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, CLE International, Paris, 1993, 2008.

GERMAIN, C., et SEGUIN, H., *La grammaire en didactique des langues*, Québec Canada : CEC (coll. « Le point sur ... »), 1995.

GILBERT L., *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, 1975.

GIRARD, D., *Linguistique appliquée et didactique de langue*, Armand-Colin, Paris, 1972.

GIRARD, D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995.

GOANAC H., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, 1991.

GOMBERT J.E., « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite », *Repères*, n 3, 1991, pp.143-156.

GRANDGUILLAUME, Gilbert, « L'arabisation au Maghreb », *Revue de l'aménagement linguistique*, n 107, pp. 14-40, 2004.

GUEORGUIEVA- STEENHOUTE E., « Le rôle du savoir partagé en classes linguistiquement et culturellement hétérogènes », dans *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Bertrand Olivier et Schaffner Isabelle (dir.), Presses de l'école Polytechnique, 2008.

GUERIN, E., Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : *on* et *ça*. Thèse de doctorat.

HEANO, M., « Formation linguistique professionnelle », *Revue Reflets*, n 31, Juin 1989.

HEBRARD, J., « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n 48, oct.-déc., 1982,

HERIBERT, R., « Procédés créatifs en grammaire. Esquisse d'une grammaire de l'imaginaire » *Le Français dans le Monde*, 204, 1986, pp.45-51

HERIBERT, R., *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Traduction française, Coll. LAL, 1991.

Ho Thi To Nga, La mise en discours scientifique : Un défi pour les étudiants des FUF - Le cas des étudiants de la filière du tourisme de Hue, *Synergie Pays riverains du Mekong* n 1- 2010, pp. 185-193).

Huot Diane et Richard Schmidt, « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8/1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 18 septembre 2014. URL : <http://aile.revues.org/1237>

JAFFRE, J.-P., Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvold, & J.-P. Jaffre. *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 93-158). Paris : Nathan. 1995.

JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Ed. de Minuit, Paris, 1963.

JAUBERT, M., *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007.

LEHMANN, D., in *Lignes de force du renouveau en didactique des langues étrangères : remembrement de la pensée méthodologique*, CLE international, Paris, 1980.

LEHMANN, D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Collection F, Paris, 1993.

LERAT, P., *Les langues spécialisées*, 1995.

LINDQUIST Lita, *Lire un texte académique en français*, Editions Orphys, Paris, 2013, 147p.

KERBRAT-ORICCHIONI, *La question*, Presses universitaires de Lyon, 1991.

MOIRAND, S., *Situations d'écrit Compréhension / production en français langue étrangère*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE international, 1979.

MOIRAND, S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, coll. F., 1990.

MORSLY, 2004.

MOURLHON-DALLIES, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Les Editions Didier, Paris, juin, 2008.

MOURLHON-DALLIES, F., « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant », dans *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Bertrand Olivier et Schaffner Isabelle (dir.), Presses de l'école Polytechnique, 2008.

NADEAU, M., et FISHER, C., *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Gaëtan Morin éditeur, 1996, 239p.

NADEAU, M., et FISHER, C., « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? » in

Belleterra Journal of Teaching & Learning Language & Litterature Vol. 4 (4), Nov-Dec 2011, 1-31.

OLMO CAZEVIEILLE, F., « Introduire le lexique spécialisé des l initiation en français scientifique » *Didactica (Lengua y Literature)* vol. 19, 2007.

PARPETTE,CH., « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XX N 4 / 2001, mis en ligne le 23 aout 2014, consulté le 20 mars 2017. URL : [http : //apliut.revues.org/4728](http://apliut.revues.org/4728).

PARPETTE,CH., 2004.

Patrice Gourdet, « Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle (s) réalité (s) ? », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 04 mars 2018. URL : [http : //journal.openedition.org/reperes/1193](http://journal.openedition.org/reperes/1193) ; DOI : 10.4000/reperes.1193

PERRENOUD, P., « Construire des compétences, tout un programme », *Vie pédagogique*, n 112, Sept-oct, pp. 16-20, 2000.

PORCHER, L., « L'Evaluation en didactique des langues et des cultures : L'évaluation des apprentissages en langues étrangères », *Etudes de linguistique appliquée*, n 80, 1990.

PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE International, 1988

PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : un essai sur l'éclectisme*, Crédif/Didier, Paris, 1999.

PUREN, C., « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue : l'exemple de l'enseignement / apprentissage de la grammaire », *Les Langues Modernes, Les manuels scolaire*, 2002.

QUEFFELEC, A., et all, *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, 2002.

Bibliographie

REQUEDAT, F., *Les exercices structuraux*, Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1968.

RICHER, J.-J., «Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? » In *Synergies Chine* n 3- 2008. pp. 15-30.

ROULET, E.,*Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Nathan, Paris, 1972.

ROULET, E., « La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive », in B. Mantecon y F. Zaragoza eds., *La gramática y su didáctica*, pp. 53-66. 1996, p.53

SABBA, R., *L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée*, Edition Dar El Gharb, Oran, 2002.

SEARLE, J. R., *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*, Paris : Editions Hermann coll. « Savoir Herman », 261p. (Traduit par PAUCHARD, Cambridge University Press, 1969), 1972.

TAUZIN, B., « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition », table ronde in *Les cahiers de l'asdifle, Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?*N 14, 2003.

VERDEHLAN, Michele, « Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de FLE. », *Langue Française*, n 55, septembre 1982, pp.105-108.

VERDEHLAN, Michèle « L'exercice à trous » », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n 48, oct.-déc., 1982,.

VIGNER, G., « L'exercice en français langue étrangère », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n 48, oct.-déc., 1982.

VIGNER, G., *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, coll., F., 1984.

VIGNER, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, 2001.

VIGNER, G., *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris, 2004.

Gérard Vigner, « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 52 | 2014, Online since 06 August 2016, connection on 07 September 2017. URL : <http://dhfles.revues.org/3616>

VIGNER, G., et MARTIN, A., *Le français technique*, Hachette/Larousse, 1976.

Sous la direction de Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner, *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Les Editions de l'Ecole Polytechnique, Sep. 2008.

Vincent Capt, « Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 04 mars 2018. URL : <http://journal.openedition.org/repères/1206> ; DOI : 10.4000/repères.1206

TEMIM, D., 2007.

WIDDOWSON, H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Coll. LAL (trad. De K et G. Blamont), Paris, Hatier-Crédif, 1981.

WILMET, M., *Grammaire critique du français*, Hachette Supérieur-Duculot, Paris-Bruxelles, 2^e éd., 1997-1998.

2-Manuels scolaires, Programmes et Documents d'accompagnement des programmes

DAKHIA ABSI, F., et IDDOU SAID OUAMAR, M., *Plaisir d'apprendre le français : 1^{re} AM*, ENAG, Alger, 2004.

DJENNAS MAMERIA, Z., et alli, *Le français en projet: 2^{ème} AMPour parler, lire et écrire*, ONPS, Alger, 2005.

DJENNAS MAMERIA, Z., et alli, *Le français en projet: 2^{ème} AMOutils de la langue*, ONPS, Alger, 2005.

DJILALI, K., TOUNSI, M., *Livre de français : 3^{ème} AM*, ONPS, Alger, 2006.

MELZI, A., et DJILALI, K., *Livre de français : 4^{ème} AM*, ONPS, Alger, 2006.

Bibliographie

Programme de première année moyenne, ONPS, Alger, avril 2003.

Programme de deuxième année moyenne, ONPS, Alger décembre 2003.

Document d'accompagnement du programme de français de la 4ème AM, ONPS, Alger, juillet, 2005.

Document d'accompagnement du programme de français 1^{re} année secondaire, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, avril, 2005.

Guide de l'enseignant, 2003.

ANNEXES

Remarque :

- Dans toutes ces phrases, il y a un verbe conjugué. On les appelle « phrases verbales ».

RETIENS

- Une phrase simple comporte un seul verbe conjugué.
- Dans une phrase, **le verbe** est généralement précédé d'un mot (ou d'un groupe de mots) qui indique la personne, l'animal ou la chose qui fait ou subit l'action : c'est le **sujet**.
- On reconnaît le sujet en posant la question « **qui est-ce qui...** ? » ou « **qu'est-ce qui ?** » et on l'encadre par « **c'est...qui** » « **ce sont...qui** »
Ex : L'élève apprend sa leçon. → C'est l'**élève** qui apprend sa leçon.
 GNS GV
- **Les parents écoutent la radio.** → Ce sont **les parents** qui écoutent la radio.
 GNS GV

Remarque : Le sujet peut être remplacé par un **pronom sujet** : je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles.

Entraîne-toi

1- Retrouve les constituants des phrases suivantes :

- a- **Le vent** souffle.
- b- Cette pendule retardait.
- c- La boulangerie est fermée.
- d- Ma mère a acheté des fruits.
- e- Ma camarade réfléchit au problème.
- f- L'épicier a rendu la monnaie à la cliente.

2- Ecris les phrases dans l'ordre en mettant les majuscules et les points :

- a- les livres – a reçu – le libraire → Le libraire a reçu les livres.
- b- guette – l'oiseau – le chat →
- c- miaulent – les chats →
- d- les devoirs – rend – aux étudiants – le professeur →

3- Transforme ces phrases en utilisant « c'est ... qui » et souligne le sujet :

- a - Ton cartable est trop lourd. → **C'est** ton cartable **qui** est trop lourd.

- b - Nous passerons la nuit chez la grand-mère. →
- c - Le chat mange une sardine. →
- d - L' élève chante. →

4- Complète les phrases suivantes :

- a- Le jardinierles arbres.
 - b- Cette route.....mouillée.
 - c- Le berger surveille.....
 - d- Son visage est.....
 - e-cueillent des oranges.
 - f-offriras un bouquet de fleurs à ta mère.
- 5- Remplace le groupe sujet par un pronom :**
- a- **Le corbeau** est perché sur l'arbre. → **Il** est perché.
 - b- La chatte se promène dans le jardin. →
 - c- Les canards ont de jolies plumes. →
 - d- Les hirondelles font leurs nids dans les arbres. →

CONJUGAISON

Les 3 groupes du verbe

Tu sais déjà

Souligne les verbes et donne leur infinitif.

Voldemort blessa Harry sur le front.
 La cicatrice de Harry lui faisait mal.
 Il s'inquiétait, car le sorcier ne devait pas être loin.

Observe

Ron et Hermione **étaient** les amis de Harry ; Il leur **écrivait**. Hedwige, la chouette, **réussissait** toujours à leur apporter le courrier attaché à sa patte. À l'âge de quatorze ans, Harry **fréquentait** la classe de quatrième année de collège.

RETIENS

Pour désigner un verbe, on donne son infinitif.

Ex. : Harry leur **écrivait** → verbe «**écrire**»

• On classe les verbes en 3 groupes :

1er Groupe (er) Chanter, jouer, écouter	2e Groupe (ir) Finir, obéir, remplir...	3e Groupe (ir- re-er-oir-....) Sortir, prendre, mettre, voir...
---	---	--

- Quelles informations nous donnent les mots en rouge ?
- Où sont-ils placés par rapport aux noms soulignés ?
- Ces mots peuvent-ils être supprimés ?

RETIENS

- Les mots «heureux» et «fidèle» apportent des **informations** et des **précisions** «animal, ami». Ce sont **des adjectifs qualificatifs**. On les appelle aussi des **qualifiants**.
- Lorsqu'un adjectif qualificatif est placé immédiatement à côté du nom, devant ou derrière, on dit qu'il est **épithète**. Il est une **expansion du nom**. Il est facultatif, c'est-à-dire qu'il peut être supprimé.
Ex. : L'ami fidèle. L'ami
- **L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.**
Ex : Le **beau** prince (masculin, singulier), la **belle** princesse (féminin, singulier), les **beaux** princes (masculin, pluriel), les **jolies** filles(féminin, pluriel).

Entraîne-toi

1- Souligne les adjectifs qualificatifs dans le texte suivant :

« C'était une horrible bête en vérité. Une sorte de dragon cornu, aux pattes griffues, aux dents pointues, au dos voûté, aux naseaux fumants, à la langue rouge et aux yeux de braise ».

Extrait de JEAN-FRANÇOIS, *Peur-de-rien*

2- Précise chaque nom en utilisant les 2 adjectifs :

- Ex :** Un nuage (gris, gros) → un gros nuage gris
- Un homme (brun, petit) →
 - Un pull (rouge, superbe) →
 - Des yeux (magnifiques, verts) →
 - Des chaussettes (vieilles, trouées) →
 - Une plante (verte, belle) →
 - Une maison (blanche, splendide) →

3- a) Ecris correctement les adjectifs

- Un récit intéressant → une histoire intéressante
- Un manteau gris → une veste ...
- Un beau fauteuil confortable → une ...chaise.....
- Un objet ancien → une pièce....
- Un nouvel élève → une élève.

b) Mets les GN de l'exercice 3 au pluriel.

2- *Reprends cette phrase à toutes les personnes en ajoutant le présentatif :*

Je suis désolé ; C'est moi qui suis désolé.

3- *Même exercice avec :* Je me suis endormi(e).

ORTHOGRAPHE

Les homonymes «c'est, ces, ses, cet, cette»

1- *Complète les phrases par : c'est, ces, ses, cet, cette.*

- Rangechaise.- Je crois que....une lettre urgente.-poignées de portes sont très jolies.- Qui a fait.... achat ? - émission est passionnante.-un garçon très tranquille. Je pense quemon oncle qui viendra.-pelouse est bien entretenue.- Tu es sûre que.....un faisan ?ailes sont magnifiques !-virages sont dangereux.

2- *A ton tour d'écrire des phrases dans lesquelles tu vas employer les homonymes précédents.*

3- *Complète les phrases suivantes en choisissant parmi les homonymes suivants :*

la / l'a / là, son / sont, ou / où.

- a) cliente n'est plus.....C'est cette vendeuse qui.....servie.
- b)couffin est plein de fruits qui.... mûrs à point. Elle a encore longtemps hésité. Devait-elle prendre des artichautsdes pommes de terre ? Maisallait-elle les mettre ? Il n'y a plus de place !

Atelier d'Écriture

Activité

- Maintenant que tu as fait le montage de tes affiches publicitaires, trouve-leur des slogans.
- Avec ton camarade, échangez vos slogans, discutez leur contenu et lisez-les à toute la classe.

5- Transforme chaque phrase en groupe nominal.**Ex. :** la voiture arrive. L'arrivée de la voiture.

- Les spectateurs applaudissent.
- Les oiseaux chantent.
- Les enfants reviennent.
- L'avion atterrit.
- Le bébé pleure.

6- Remplace les croix par les compléments du nom qu'il faut.

- Un blouson (x) - Un fer (x)
- Un jour (x) - Un stade (x)
- Un chanteur (x) - Un bracelet (x)

7- Complète chaque groupe nominal par un complément du nom introduit par la préposition indiquée.

- Une fleur sans (x)
- Un spectacle pour (x)
- Une prise de (x)
- Un couteau à (x)
- Un mouchoir en (x)

Autodictée**Le luth**

La forme du luth est adoptée définitivement au XIV^e siècle. La caisse de l'instrument est bombée, rappelant l'aspect d'une demi-poire. Le dos en bois est formé de 9 à 40 côtes cintrées, collées les unes aux autres.

L'expansion du groupe nominal par la subordonnée relative**J'OBSERVE****Texte 1**

On m'a emmené chez l'opticien et un monsieur très gentil m'a regardé les yeux avec une machine qui ne fait pas mal ; il m'a fait lire des lettres qui ne voulaient rien dire et puis il m'a donné de magnifiques lunettes.

*D'après Sempé - Goscinny
Le petit Nicolas et ses copains.*

Qui est le narrateur de ce court récit ?
Justifie ta réponse.

Texte 2

La ville où je suis né se trouve sur un autre continent. Je n'y suis pas retourné depuis des années. Les lettres que je reçois de là-bas me parlent des personnes que j'ai connues. Mon grand-père dont j'ai hérité le prénom et qui est maintenant très âgé vit encore là-bas. Le rêve que je fais souvent est que je retourne m'y installer.

D'après Camara Laye

- 1- De quelle ville nous parle l'auteur ?
- 2- L'a-t-il oubliée ?

J'ANALYSE

- 1- Reproduis le tableau suivant pour y classer les GN des deux textes précédents :

nom-noyau	Expansion		
	Adjectif	Complément	Autre

- 2- De quoi sont formées les expansions de la dernière colonne ?
- 3- Quelle est la forme de ces expansions ?
- 4- Dans le texte 2, remplace «les lettres» par «la lettre» puis par «les messages». Que remarques-tu ?
- 5- De même, remplace «la ville» par «les villes» puis «les villages». Le pronom relatif a-t-il changé ?
- 6- Que remarques-tu ?

JE RETIENS

L'expansion du nom qui comporte un verbe conjugué s'appelle une proposition subordonnée relative. Le mot qui l'introduit est un pronom relatif. Les pronoms relatifs : **qui, que, où, dont** ne varient ni en genre ni en nombre.

JE M'ENTRAÎNE

1- Relève les subordonnées relatives de ce texte et encadre le pronom relatif qui les introduit.

Le voyageur qui emprunte la piste de terre reliant Yokadouma à Moloundou au sud du Cameroun traverse de petits hameaux de maisons de terre, rectangulaires, alignées le long de la route. De temps à autre, il remarquera peut-être au milieu des autres une habitation en dôme. Ce village dont les cases alignées sont entourées de jardins de bananiers ne ressemble pas aux huttes de feuilles qu'il espérait.

2- Remplace la croix par le pronom relatif qui convient : qui - que - dont - où.

Hier, j'ai enfin retrouvé le livre (x) j'ai absolument besoin pour faire mon exposé. C'est un ouvrage (x) mon père m'avait offert et (x) traite de tous les problèmes (x) concernent l'environnement et (x) je trouverai les informations (x) j'ai besoin.

3- Relie les 2 phrases simples de façon à obtenir une phrase contenant une subordonnée relative. A quoi sert le pronom relatif ?

- J'ai rencontré une personne. Cette personne connaît ton père.
- Il a repéré un endroit charmant. Nous pourrions camper dans cet endroit.
- Cette maison semble inhabitée. Les volets de cette maison sont fermés.
- Je réponds aussitôt à toutes les lettres. Je reçois des lettres.

4- Remplace l'adjectif épithète de chaque phrase par une proposition relative. Que remarques-tu ?

- Les marionnettes sont animées grâce à des fils invisibles.
- On leur offrit un breuvage très amer.
- Un incident imprévisible les a retardés.
- Ce meuble ancien est d'une grande valeur.
- Le hibou est un animal nocturne.
- La lune bien visible, annonce le ramadhan.

5- Remplace la subordonnée relative par un adjectif épithète. Que remarques-tu ?

- Décore ton aquarium avec quelques plantes qui vivent dans l'eau.
- Le brocanteur récupère tous les vieux outils dont on ne se sert pas.

- Nous avons recueilli un pauvre chien que ses maîtres avaient laissé.
- Nina est une petite fille qui ne pense qu'à elle.
- Cette figure géométrique est un triangle dont deux côtés sont égaux.

6- Ecris une subordonnée relative à la place de la croix.

- As-tu aimé le livre que (x)
- Les lions ont repéré une gazelle qui (x)
- La chouette est un oiseau dont (x)
- Les campeurs ont trouvé un endroit où (x)

7- Identifie dans le texte suivant les GN et les subordonnées relatives qui les complètent. Est-ce qu'on peut se passer des informations qu'elles apportent ? Justifie ta réponse.

Mémoire de chien

La mémoire du chien, dont on a tant parlé, est phénoménale. Je connais un chien qui a gardé trois années durant le souvenir du bruit d'un moteur : ses maîtres qui étaient partis pour l'Europe l'avaient confié à des amis. Les amis en question habitaient la campagne, au sommet d'une colline et je me trouvais là le soir où les maîtres du chien vinrent le rechercher après leur longue absence. Il s'éveilla soudain de son sommeil, dressa les oreilles, aboya et se mit à courir à travers la pièce en faisant des efforts frénétiques pour nous amener à lui ouvrir la porte ; il finit dans son impatience par sauter par la fenêtre et, ayant rencontré ses maîtres tout en bas de la côte, il faillit les étouffer sous ses baisers. Leur voiture était d'un modèle assez ancien et le moteur avait un bruit léger mais caractéristique, que Rusty, au bout de trois ans, reconnaissait encore.

*J. R. Kinney et A. Honeycutt,
Votre chien, Ed. Calmann-Lévy*

Jardin du Hamma

Ce jardin, qui mérite une petite visite, a été créé dès 1832, mais les aménagements actuels ont été dessinés, en 1920, par l'architecte français Régnier. Il présente, dit-on, plus de 3 000 essences différentes. Le jardin du Hamma, dont une partie est affectée à la culture des plantes de pépinières, abrite les services de l'Institut National de la Recherche Agronomique.

Guide d'Alger, ONAT

Les pronoms personnels

J'OBSERVE

- Poum et Stef jouent à la chasse.
- «Stef ; tu tireras le premier, si la bête vient.
 - Je vais aller au devant d'elle, j'ôterai ma casquette et je lui dirai : «Madame la bête, dévorez-moi, si vous ne me jugez pas trop coriace, mais ne faites pas de mal à ce pauvre Poum».
 - Il me semble que j'entends, la-bas, des pas qui glissent...
 - Oh ! Stef, ne t'en va pas, reste ici !
 - Alors, cachons-nous. C'est la suprême ressource. Vite, vite derrière cet arbre ! couche toi par terre, que je casse des branches, que je te couvre de feuilles. On ne joue pas au chasseur quand on a peur des animaux .

P et V. Magurète

Quels sont les deux personnes citées dans le texte ?

J'ANALYSE

- 1- Qui parle dans ce texte ? A qui ?
- 2- De qui parle-t-on ?
- 3- Par quels pronoms sont représentées les personnes dont on parle ?
- 4- Qui est derrière les pronoms : vous, nous, elle, toi et on
- 5- Que représente «il» dans «il me semble» ?

JE RETIENS

Les pronoms personnels tiennent la place d'un nom en indiquant à quelle personne il est employé. Ils servent ainsi à éviter la répétition. Les pronoms sont :

pronom de la	singulier	pluriel
1ère personne	je, me, moi, m'	nous
2ème personne	tu, te, toi, t'	vous
3ème personne	il, elle, se, s' lui, l', le, la	ils, elles, s', se, eux, les

JE M'ENTRAÎNE

1- Dans le texte suivant, relève les pronoms personnels. Indique quel nom ils remplacent, et à quelle personne ils sont employés.

a)- Une course

Un second coureur nous frôle, entravé par la multitude de gens qui le fête, mais sa figure vise follement un point devant lui : l'entrée du vélodrome. On lui fait un passage puis la foule se reforme devant nous qui le suivons.

Colette

b)- La leçon de bicyclette

Allez, je vous tiens ! Ainsi, me parlait mon ami Tristan, et il maintenait le fragile équilibre de la bicyclette.

Georges Courteline

2- Pour éviter les répétitions dans les phrases suivantes, remplace certains noms par le pronom convenable.

J'ai vu un chien, le chien cherchait son maître. Quand le chien a aperçu son maître, le chien s'est mis à courir.

Le pêcheur laisse choir le poisson, le pêcheur ramasse le poisson et le pêcheur glisse le poisson dans son panier. Sa femme fera cuire le poisson et servira le poisson au dîner.

3- Mets à la place de la croix, le pronom personnel qui convient.

- ✗ Participons à la fête.
- ✗ Traversez une mauvaise période.
- ✗ Sont compétents.
- ✗ Part à Tamanrasset le week-end prochain.
- ✗ Range mes affaires dans le placard.

4- Remplace ce qui est souligné par le pronom personnel qui convient.

- Hocine est un gentil garçon.
- Wissal et Yasmine sont deux sœurs.
- Thiziri et moi partons à Oran.
- Fatiha et toi êtes fières de vos enfants.
- Les oiseaux gazouillent sur un arbre.
- Les élèves écoutent attentivement leur professeur.
- Baya donne les clés à son frère.

→ *décliques* / *anaphoriques* / *si avant du le d'après* / *en 2 types. car les* / *anaphoriques servent à* / *éviter la répétition!*



1 - Dans les phrases suivantes remplace les expressions écrites en caractères gras par une proposition subordonnée complément d'objet (une complétive).

- L'avocat a prouvé **l'innocence de son client**.
- L'hôtesse de l'air annonce **le décollage de l'avion**.
- Ils attendent depuis une demi-heure **le début du match**.
- Du fond du coeur nous souhaitons **sa venue**.
- Ce travail exige **beaucoup d'efforts**.
- Les spectateurs attendent depuis des heures **l'ouverture des portes du stade**.
- Le professeur souhaite **la réussite à l'examen de tous ses élèves**.

2 - Dans les phrases suivantes, trouve les complétives (attention aux pièges !).

- Je trouve que les cartes postales que tu m'as envoyées de Ghardaïa sont très intéressantes.
- Je t'assure que j'arriverai à l'heure.
- Je veux lire le roman que tu as acheté. J'aimerais que tu me le prêtés.

- Voilà nos forêts, m'explique mon guide, vous êtes un peu surpris n'est-ce pas car rien ici ne vous est connu. La nature vit en paix. Personne n'a le droit d'arracher une herbe ou d'écraser un insecte. Le respect de la vie est notre loi. D'ailleurs, voyez le résultat : notre monde est équilibré. Vos promeneurs du dimanche et vos touristes devraient en prendre leçon. Je me rends compte alors que les hommes d'Oméga sont parfaitement au courant de nos problèmes.

.../...



Je vais vers l'expression écrite

Complète l'annonce suivante. Utilise les temps qui conviennent.

Notre agence de voyages recherche des correspondants jeunes et dynamiques. Nous souhaitons qu'ils (être) âgés de 25 à 30 ans et qu'ils (avoir) une expérience dans le domaine du **marketing**. Nous voulons que



Observe

Quels sont vos projets pour les vacances () Quelle destination avez-vous choisie () Quelle paix de pouvoir enfin se reposer () L'année scolaire a été longue et difficile mais quel exploit d'avoir réussi au BEM () Quel est votre avis à ce sujet ()

Quels sont vos projets pour l'avenir ()

En tous les cas je vous souhaite beau temps. Quels beaux souvenirs vous allez avoir et quelles joyeuses vacances ()

Découvre

1 - Ponctue le texte.

2 - Quels sont les mots qui sont repris plusieurs fois dans le texte ? A quoi servent-ils ?

Qu'est-ce qui les différencie ? Quelle remarque fais-tu sur les accords ? Quelle conclusion en tires-tu ?

3 - Complète le petit dialogue suivant :

- goût ce café ! arôme ! est le secret de sa fabrication ? De pays vient-il ? arbre donne le café ? Le sais-tu ?
- C'est le caféier : un arbuste fragile mais richesse il représente !

Complète l'énoncé

L'adjectif sert à indiquer une question (la phrase se termine par un point); l'adjectif sert à exprimer un sentiment de joie, d'admiration etc. (la phrase se termine par un point). Les deux sortes d'adjectif déterminent le

Elle nous donne l'éclairage, le chauffage et toutes les facilités de la vie moderne. Notre puissance est dans ces cuves. La matière nous vient de la mer fabuleusement riche. La mer contient tous les métaux que vous pouvez imaginer, mêmes ceux que vous ne connaissez pas encore. Nous avons découvert un métal qui est capable de résister aux températures les plus élevées. Notre réserve est immense. Nous pourrions construire des milliers et des milliers de bombes mais nous ne sommes pas fous. Jamais une arme ne sera construite ici, c'est trop dangereux.

Après la centrale atomique, mon guide me propose ensuite une petite promenade dans les jardins de l'Atlantide. Sous un ciel artificiel aussi beau que le nôtre, de petits nuages flottent çà et là. Mais la végétation est différente de la nôtre. Une forêt s'étend à perte de vue. Les arbres ne portent pas de branches, leurs feuilles se rattachent directement à leurs troncs.

.../...

Observe

Un e-mail, c'est un courrier électronique.

Un courriel, c'est une adresse de courrier électronique.

Un S.M.S (Short Message Service), c'est un court message transmis par téléphone portable.

Découvre

1 - Comment appelle-t-on l'élément qui revient dans chaque phrase ?

- A quoi sert-il ?

2 - Je donne la bonne définition :

- Un mobile, c'est un téléphone portable.
- Un répondeur,
- Un bip,
- Des textos,
- Des cartes téléphoniques,
- Un kit mains libres,
- Une boîte vocale,

3 - Dans les phrases suivantes, encadre les moyens utilisés pour définir.

- On appelle " année " le temps d'une révolution de la Terre autour du Soleil.
- Le Soleil est une étoile comme celles que l'on voit la nuit dans le ciel.
- Les deux parties qui divisent la Terre de façon égale sont désignées par les expressions " hémisphère Nord " et " hémisphère Sud ".
- On nomme " neige " de la pluie à l'état solide.
- Le mot " astre " veut dire corps céleste naturel (ex : planète, étoile).

4 - Cherche dans le dictionnaire des synonymes de mots que tu as encadrés dans l'exercice précédent pour acquérir un vocabulaire plus riche.

5 - En utilisant les moyens découverts dans l'exercice 3, donne la définition des mots suivants :

collège, cours, classe, professeur, élève.

2 - Complète les phrases suivantes par les pronoms relatifs qui conviennent : qui, que, quoi, dont, où, lequel, duquel, auquel (et leurs formes au féminin et au pluriel).

Pour trouver, transforme chaque phrase en deux phrases indépendantes.

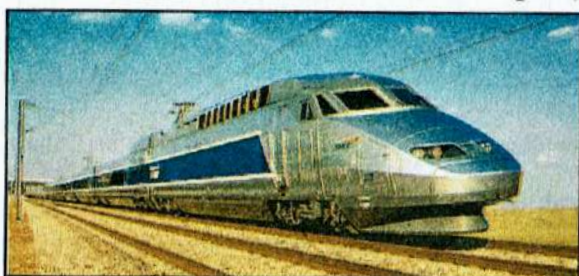
Ex : Je veux le livre que tu as.

Je veux le livre. Tu as **le livre**. Le mot " **livre** " est COD on le remplace donc par " que ", pronom relatif COD.

- Ce guide touristique fournit des renseignements grâce on peut voyager facilement.
- La table me sert de bureau, est dans la cuisine.
- L'examen pour elle s'est préparée aura lieu aujourd'hui.
- Vous lisez un livre l'histoire est très intéressante.
- La piscine nous nous baignions est toujours propre.
- Les résultats du concours nous avons participé sont affichés.
- Je pense qu'il y a de être fier.
- Les montagnes tu vois à l'horizon, sont celles du Djurdjura.
- Je connais la personne tu parles. C'est ma voisine.
- La table sur j'ai posé mes livres, est pleine de poussière.
- Il me faut les lunettes sans je ne pourrai pas lire.
- L'arbre nous avons planté le printemps dernier, grandit bien.
- L'eczéma il souffre, est pénible.
- Je me demande sur est bâtie la renommée de cette ville.
- Parlez-moi du jour vous avez fait votre découverte.

Lis

Les voyageurs étaient dans le train depuis trois heures déjà. Dans la première voiture, **personne** ne parlait. Les **uns** lisaient un journal ou un livre, les **autres** regardaient les paysages qui défilaient sous leurs yeux. **On** aurait dit que **quelque chose** les préoccupait. Dans la voiture suivante, l'atmosphère était bien différente. **Certains** manifestaient leur contentement en répétant sans cesse que c'était agréable et que cela se passait à merveille. **D'autres** semblaient impatients d'arriver à destination. Il faut dire que



les voyageurs de cette voiture étaient de jeunes estivants qui étaient prêts à faire n'importe quoi pour vivre des moments forts. **Tous** allaient voir la mer pour la première fois, **aucun** ne connaissait les sensations qu'elle procurait.

Les auteures.

Découvre

- 1 - Quelle est la nature des mots écrits en caractères gras ?
- 2 - Quels sont ceux qui renvoient à l'expression : " les voyageurs " ?
- 3 - Quels sont ceux qui ne renvoient à aucune personne ?
- 4 - Quels sont ceux qui expriment une nuance de quantité ?
- 5 - Quels sont ceux qui sont utilisés quand l'identité est indéterminée ?
- 6 - "personne ne parlait. " : " ne " exprime-t-il la négation ?

Retiens

Les pronoms indéfinis peuvent représenter un nom comme ils peuvent ne renvoyer à rien dans un énoncé. Les pronoms indéfinis indiquant une quantité nulle s'emploient avec les verbes à la forme négative.

- 1 - Relève les **pronoms** dans le texte qui suit et dis s'ils sont démonstratifs, relatifs, indéfinis, possessifs.

Papa émet quelques doutes sur la longueur des cheveux de Daniel. Mais au fond cela n'est pas grave. Daniel a mille mérites que sa chevelure cache peut-être aux yeux de certains, mais pas aux nôtres. On pourrait s'inquiéter des phases par lesquelles il est passé (bijoux, saxophone, rentrées tardives, tenues bizarres) mais il a quelque chose à travers ses excentricités, de solide et de rassurant. Quoi ? Je cherche. Papa trouve :
- Il n'est pas raisonnable mais il est sérieux.

F. Mallet-Jorris, *La maison de papier*, éd. Grasset.

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences

Résumé

Dans cette thèse, nous mettons le point sur l'enseignement de la grammaire dans les manuels scolaires du français du moyen en Algérie. Si l'enseignement d'une langue étrangère a pour objectif le développement d'une compétence communicative, nous voulons savoir alors quels objectifs l'enseignement de la grammaire dans les dits manuels vise-t-il et si les exercices grammaticaux sont conçus pour atteindre ces objectifs. Pour répondre à cette problématique, nous procédons à une analyse des exercices dans les rubriques consacrées à l'enseignement de la grammaire dans les quatre manuels du français du cycle moyen.

Mots clés : Grammaire- manuels scolaires-exercices grammaticaux-compétence communicative

Abstract

In this thesis, we focus on the teaching of grammar in Middle French textbooks in Algeria. If the teaching of a foreign language aims at the development of a communicative competence, then we want to know what objectives the teaching of grammar in the textbooks aims and if the grammatical exercises are designed to reach these goals. To answer this problematic, we carry out an analysis of the exercises in the sections devoted to the teaching of grammar in the four textbooks of French of the average cycle.

Key Words: Grammar - textbooks - grammatical exercises - communicative competence

ملخص

من خلال هذه الأطروحة ارتأينا البحث في تدريس النحو في الكتب المدرسية الخاصة باللغة الفرنسية للمستوى المتوسط بالجزائر . إذا كان تدريس اللغة الأجنبية يهدف إلى التواصل فما هي أهداف تدريس النحو في هذا المستوى و إذا كانت التمارين النحوية تهدف إلى تحقيق هذه الأهداف .للإجابة عن هذه التساؤلات سنقوم من خلال دراستنا للتمارين المتواجدة بالاجتزاء المخصصة لتدريس النحو في الكتب المدرسية الأربعة .

الكلمات المفتاحية : النحو، التواصل ، التمارين، الكتب المدرسية.