

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

UNIVERSITE LES FRERES MENTOURI -CONSTANTINE I

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de lettres et de langue Françaises

Ecole Doctorale De Français

N° d'ordre :.....

N° de Série :.....

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME
DE DOCTORAT EN SCIENCE

Option : Didactique

Sujet

PRONOMS COMPLEMENTS : ENSEIGNEMENT DE CETTE
NOTION DANS LES MANUELS SCOLAIRES ALGERIENS,
DEMARCHES ET DIFFICULTES RENCONTREES.

Présentée par

SISSAOUI ABDELAZIZ

Jury :

Présidente: CHERRAD Y	Professeur université Constantine 1
Rapporteur : HANACHI D	Professeur université Constantine 1
Examineur : ZETELI A	Professeur université Constantine 1
Examinatrice : AMOKRANE S	Professeur université Alger 2
Examinatrice : AITDAHME NE K	Professeur université Alger2
Examinatrice : TEMINE D	Professeur université Annaba

Année universitaire 2015-2016

Volume 1

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu voir le jour sans les multiples rencontres et discussions avec mon directeur de thèse Mme. Daouia Hanachi qui a lu et suivi rigoureusement cette contribution en didactique du FLE.

Qu'elle trouve ici l'expression de mon grand respect et admiration les plus profonds pour ses conseils et remarques si précieux et constructifs.

Mes remerciements vont également aux membres du jury : Madame Cherrad Yasmina,, Madame Amokrane Saliha, Madame Aidahmane Karima, Madame Temime Dalida et Monsieur Zeteli Abdeslam pour avoir accepté de lire et d'évaluer cette modeste contribution en didactique de la grammaire.

Dédicace

A ma mère

A mon père

A ma femme

A mes enfants : Souhila, Malek, Sara et Abdelhamid (Yahia)

A ma famille

A mes amis.

« On ne peut enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à découvrir lui-même »

Galilée

Table des matières

Introduction générale.....9

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : Cadre théorique syntaxique

1-1-La notion du pronom à travers les théories grammaticales

1-1-1L'époque humaniste.....14

1-1-2 L'époque classique.....20

1-1-3-Les pronoms dans l'ancien français26

1-1-4- Les pronoms compléments dans la grammaire
traditionnelle.....31

1-1-3-3-Les pronoms compléments « en » et « y » : emplois et
contraintes syntaxique.....35

1-2-La notion du pronom à travers les écoles.....43

1-2-1-La grammaire fonctionnelle.....43

1-2-2-La grammaire distributionnelle..... 46

1-2-3-La grammaire générative.....49

1-2-4 -La grammaire structurale de L. Tesnière... 59

1-2-5-La grammaire textuelle..... 64

1-2-6-La grammaire énonciative..... 69

1-2-7-La grammaire du sens et de l'expression.... 73

1-2-8-La distribution des pronoms compléments. ..78

CHAPITRE 2 : Cadre théorique didactique

1-Les pronoms compléments dans quelques méthodologies

1-1-La méthode structuro-globale SGAV.....87

1-2-Les approches communicatives..... 89

2-Les grammaires

2-1-La grammaire implicite /explicite.....90

2-2-La grammaire de textes et de la phrase.....91

2-3-La grammaire énonciative.....93

3-les choix méthodologiques

3-1-L'approches par les compétences.....94

3-2-L'approche constructiviste / socioconstructiviste.95

3-3interlangue.....97

3-4-projet.....97

3-5-La pédagogie de l'intégration.....99

3-6- L'évaluation.....102

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE

CHAPITRE1 : Méthodologie et recueil de données.....104

1-1- Analyse des documents105

1-1-1-Le primaire

1-1-1-1-Analyse des programmes.....105

1-1-1-2-Analyse des documents d'accompagnement.....115

1-1-1-3-Analyse des manuels.....116

1-1-1-4-L'enseignementsde la notion dans les manuels.....127

1-1-1-4-1-La troisième année primaire.....127

1-1-1-4-2-La cinquième année primaire.....130

1-1-1-4-3- La cinquième année primaire.....134

1-1-2-Le moyen

1-1-2-1-Analyse des programmes.....137

1-1-2-2-Analyse des documents d'accompagnement.....145

1-1-2-3-Analyse des manuels.....145

1-1-2-4- L'enseignements de la notion dans les manuels...	155
1-1-2-5- La première année moyenne.....	155
1-1-2-6- La deuxième année moyenne.....	158
1-1-2-7- La troisième année moyenne.....	161
1-1-2-8- La quatrième année moyenne.....	166
1-1-2-9- l'enseignement grammatical : Implications didactiques.....	173
1-1-3- Le secondaire	
1-1-3-1-Analyse des programmes.....	178
1-1-3-2-Analyse des documents d'accompagnement.....	183
1-1-3-3-Analyses des manuels	184
1-1-3-4- L'enseignement de la notion dans les manuels.....	191
1-1-3-5- La première année secondaire.....	191
1-1-3-6-La deuxième année secondaire.....	198
1-1-3-7-La troisième année secondaire.....	201
CHAPITRE 2-Analyse des productions	
2-1- Présentation du profil linguistique des apprenants.....	209
2-2-Description du corpus.....	210
2-3-les productions écrites.....	211
2-4-les exercices contraignants.....	211
2-5-Analyses et interprétations des données.....	213
CHAPITRE3 : Propositions pédagogiques	
3-1-Le primaire.....	251
3-2-Le moyen.....	275
3-3-Le secondaire.....	303
Conclusion générale.....	319
Bibliographie.....	330

RESUME	337
ABSTRACT	338
الملخص	339
Annexes	
1-instructions officielles de l’enseignement primaire.....	340
2-instructions officielles de l’enseignement moyen.....	349
3-instruction officielles de l’enseignement secondaire.....	355
4-Les textes supports.....	358
5-Les sujets de bac blanc.....	413
6-Productions d’élèves.....	423

Introduction générale

La recherche que nous présentons dans cette thèse puise sa sève dans notre propre expérience dans l'enseignement au secondaire. Elle se situe dans le courant des recherches actuelles en didactique du FLE et, plus particulièrement dans les réflexions sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Prenant pour objet d'étude les nouveaux manuels scolaires (les trois niveaux confondus) et les productions écrites des apprenants inscrits en troisième année secondaire (filiale lettres et philosophie et sciences expérimentales), la recherche se fixe pour objectif axial l'analyse des leçons sur les pronoms compléments et leur réemploi dans les rédactions des apprenants.

Au cours de nos pratiques de classe, nous avons constaté que les apprenants s'enlisent dans l'activité rédactionnelle et adoptent généralement des stratégies d'évitement puisqu'ils n'arrivent pas à matérialiser leurs idées et à mettre à profit les règles de cohérence textuelle : pronominalisation, définitivisation et référentiation contextuelle. Précisant tout de même que cet échec ou semi échec pédagogique n'est pas sans conséquences, car le plus souvent ces apprenants s'en désintéressent totalement.

Et dans un souci d'objectivité scientifique, nous procéderons à une analyse des programmes et des nouveaux manuels scolaires algériens du point de vue théorique, méthodologique et contenus. Nous mettrons l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les manuels scolaires et plus particulièrement sur la façon dont les règles de pronominalisation sont prises en charge dans le livre de l'élève. Et comme il est difficile, dans une recherche doctorale, de focaliser l'attention sur toutes les règles de reprise grammaticale, nous nous intéresserons aux pronoms compléments et aux leçons ayant un lien étroit avec cette notion. Cette démarche d'analyse nous permettra d'expliquer objectivement les difficultés rédactionnelles chez des apprenants ayant fait dix de français dans un cadre institutionnel.

Il est à noter que l'approche préconisée inspirée des données de la psychologie cognitive et des sciences du langage « la compétence de communication » de Hymes, « les actes de parole » Austin et Searle, « le

constructivisme et le socio constructivisme » Piaget et Vygotsky, « l'approche par les compétences » Guy Le Boterf, « la pédagogie de l'intégration » Roegiers Xavier, devrait aboutir à des résultats encourageants. Les programmes scolaires reformulés selon une politique curriculaire (profil de sortie, contenus d'apprentissage, orientation méthodologique) aspirent à la mise en place des compétences communicatives et à une exploitation efficace des différentes formes discursives : *expliquer, argumenter et raconter*.

Pour atteindre cet objectif, le système éducatif a entrepris, depuis quelques années, des changements profonds en vue d'accroître son efficacité et répondre aux besoins de la mondialisation et de l'avancée technologique. La reformulation des manuels scolaires sous la forme de compétence est inexorable. L'école algérienne ne doit plus fonctionner en « vase clos », faisant abstraction des mutations politiques et économiques que connaissent le monde actuel et l'Algérie en particulier. Conséquemment, l'école a pour fonction de forger un citoyen doté de repères **culturels, identitaires, intellectuels et ouvert sur le monde**.

Pour ne pas perdre de vue notre sujet, nous nous attelons à l'analyse des leçons qui portent sur les pronoms compléments et celles qui pourraient avoir un lien avec cette notion. Cette démarche nous permettra de cerner la place qu'occupent ces parties du discours dans les manuels de l'élève et de porter un jugement de valeur sur leur pertinence et sur les conséquences pédagogiques qui en découlent. La question que nous nous posons est la suivante : l'enseignement des pronoms compléments dans les manuels scolaires permet-il le transfert de cette partie du discours dans des productions écrites ? Cette question de recherche est étayée par les hypothèses suivantes :

- Les pronoms compléments ne seraient pas abordés en tant que tels dans les programmes.
- Les tableaux synoptiques n'aborderaient pas toutes les particularités des pronoms compléments.
- Certains pronoms compléments ne feraient pas l'objet d'étude dans les manuels scolaires.
- Les démarches de l'enseignement grammatical ne seraient pas adaptées aux démarches actives et cognitives.

Dans une recherche précédente que nous avons menée sur les pronoms adverbiaux « en » et « y » avec les élèves de la deuxième année secondaire issus de la réforme scolaire, nous avons relevé d'énormes difficultés de rédaction qui se traduisent par l'incapacité de mettre à profit les procédés de pronominalisation et les règles de cohérence textuelle dans les productions écrites. Nous avons obtenu des productions inacceptables alors que la refonte scolaire aspire à une formation qualitative de l'enseignement.

Cette recherche nous a permis, également, de mettre en exergue les véritables performances langagières qui sont très réduites, voire décevantes par rapport à l'approche préconisée et aux aspirations de la tutelle. En effet, les structures de base qui constituent le socle de l'apprentissage nécessaire à la réalisation des projets expressifs n'ont pas été efficacement installées dans les paliers inférieurs. Hormis les pronoms personnels sujets et certains pronoms compléments qui font partie de leur compétence passive et non employés à bon escient, certains pronoms de reprise ne sont pas réinvestis par les apprenants.

Partant du principe selon lequel les pronoms compléments ne se laissent pas appréhender facilement par les apprenants, nous pensons que leur emploi nécessite une analyse exhaustive allant du plus simple au plus complexe en mettant en lumière les règles et les contraintes syntaxiques qui y sont liées. Il est certain que l'emploi des pronoms par un natif est tributaire de la grammaire intuitive qui lui permet de sélectionner les pronoms adéquats à tel ou à tel contexte sans qu'il ne passe par un enseignement formel, mais ce n'est pas le cas de l'apprenant algérien en situation d'apprentissage appartenant à un contexte exolingue. L'explicitation des règles et des contraintes est une étape d'apprentissage obligatoire pour lui permettre d'appréhender le savoir linguistique et se l'approprier.

A l'issue de ce que nous avons avancé plus haut, nous avons établi un plan de recherche qui s'appuie sur deux grandes parties essentielles: théorique et analytique.

En ce qui concerne la partie théorique, elle s'articule autour de l'évolution de la notion à travers les écoles grammaticales et linguistiques. Nous nous sommes intéressé aux différentes définitions de la notion allant de l'époque humaniste à l'époque moderne. Celle-ci s'accompagne d'une analyse syntaxique et sémantique

de cette catégorie du discours, est complétée par une partie consacrée aux méthodologies d'apprentissage ayant marqué la didactique des langues: la méthodologie SGAV, les approches communicatives, l'approche par les compétences et à la pédagogie de l'intégration.

La deuxième partie se veut une analyse détaillée des textes officiels et des manuels scolaires (primaire, moyen et secondaire). Elle prend en charge les différentes orientations didactiques et pédagogiques qui constituent la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère et la place qu'occupent les pronoms compléments dans les manuels de l'élève. Notre investigation s'appuie sur deux axes principaux : la réception de l'écrit et les activités de langue.

Au niveau de la réception de l'écrit, il s'agit de relever et d'analyser les questions qui accompagnent les textes de la compréhension de l'écrit et celles de l'évaluation –bilan.

Au niveau des activités de langue, il s'agit d'analyser les leçons qui portent sur la notion proprement dite et d'analyser les leçons ayant un lien étroit avec la notion.

Pour vérifier les compétences communicatives, nous avons consacré une partie à l'analyse des productions d'élèves inscrits en troisième année secondaire. Cette analyse a une fonction double. Elle nous permet de vérifier si les compétences communicatives ont été mises en place et si les pronoms compléments sont réinvestis à bon escient par les apprenants. Nous avons dans un premier temps, fait subir à deux groupes d'apprenants deux tests différents : des activités contraignantes (activités de réécritures) et une production écrite en rapport avec le projet pédagogique : l'argumentatif.

Il est à noter que notre recherche a été menée avec beaucoup de difficultés dues en particulier au décrochage scolaire dans plusieurs lycées de la daïra de Taher et de Chekfa (Jijel) .Nous avons saisi au départ deux classes (lettres et sciences expérimentales) et nous avons recueilli un nombre non négligeable de copies lors du premier test (exercices contraignants) .Mais, la majorité écrasante de ces mêmes élèves se sont absentes lors du deuxième test et certains d'entre eux qui étaient présents n'ont pas répondu à la consigne proposée par manque de vocabulaire et par

incapacité de mettre en pratique les ressources (savoirs et savoir-faire) . Pour étoffer notre corpus, nous avons sollicité d'autres enseignants travaillant dans d'autres lycées de la ville de Taher. Mais le problème des absences s'est posé encore une fois. Pourtant nous avons entrepris notre recherche dès l'entame du deuxième trimestre.

Suite aux problèmes rencontrés, nous avons demandé à certains enseignants de nous confier les copies des examens finaux du bac blanc pour pouvoir mener à bien notre recherche. Nous avons centré notre attention sur les questions de compréhension de l'écrit ayant trait aux pronoms compléments et sur l'expression écrite : le paragraphe et le compte rendu objectif.

Enfin, notre recherche s'achève par des propositions pédagogiques pour le cycle primaire, moyen et secondaire. Nous nous sommes fixé pour objectif la remédiation aux lacunes observées et l'intégration des activités sur les pronoms compléments pour la compréhension de l'écrit, les activités de langue et des situations d'intégration partielle pour la grammaire.

Chapitre1 : Cadre théorique syntaxique

1-1-La notion du pronom personnel à travers les théories grammaticales

1-1-1-L'époque humaniste

La notion du pronom a connu à travers les siècles des définitions diverses et nuancées. Il semble que cette catégorie échappe à certains grammairiens soucieux de la présenter exhaustivement et d'autres n'y pensent pas, préférant se pencher sur des questions sémantiques et syntaxiques. Buffier a déjà souligné ce dilemme en faisant observer :

« Depuis le temps qu'on parle du pronom on n'est pas parvenu à le bien connaître : comme si sa nature était un de ses secrets impénétrables qu'il n'est jamais permis d'approfondir. (Buffier, Grammaire française sur un plan nouveau », (Cité par Pinchon 1972 :4)

Dans cet ordre d'idées, et à travers un brassage historique des différentes théories grammaticales, nous tentons d'apporter un éclairage sur l'évolution des définitions qu'a connues la notion depuis de l'époque humaniste jusqu'à l'époque classique.

Le foisonnement des réflexions sur la grammaire française remonte au XVI^{ème} siècle avec la publication des premiers ouvrages de grammaire de John Palsgrave *Lesclaircissement de la langue francoyse* (1530), *Lagrammatica-latine gallica* de Jacques Dubois dit (Sylvius)(1531), *Le Trette de grammaire francoyse* de Louis Megreit (1550), *Grammaire* de Ramus (1552) et bien d'autres pour ne citer que ceux qui ont véritablement marqué le siècle.

Ces grammaires répondent tel que le signale Claude Chevalier :

« à un modèle commun celui que leur offre la grammaire latine soit sous la forme abrégée des opuscules de Donat soit sous la forme touffues des 18 livres écrits au 6^{ième} siècle par Priscien de Césarée. » (M. Arrivé et C. Chevalier 1970 : 15)

Puisqu'il était question des premières grammaires françaises, l'époque connaissait des turbulences, des fourvoiements et des gestations d'idées concernant le classement des parties du discours, l'orthographe, les sons car les règles grammaticales n'avaient pas été encore fixées. Le conflit gravitait autour de la notion du nom et de ses accidents, la notion du pronom et de ses accidents sur l'orthographe des mots ...etc.

L'analyse du pronom se basait sur un principe distributionnel et normatif. :

Les pronoms sont des mots qui, mis à la place des substantifs, veulent les verbes à la même personne et au même nombre que ces substantifs.

(Antoine Benoist 1877 : 10)

Pour Meigret : *Le pronom est une partie du langage inventée pour suppléer le nom, tant propre qu'appellatif sans aucune signification de temps, dénotant toujours quelques certaines personnes.* (Antoine Benoit 1877 : 10)

La définition que donnent Palsgrave et Meigret est très superficielle et n'effleure même pas les spécificités de cette catégorie. De manière générale, les réflexions de cette époque se focalisaient sur le classement des pronoms, le genre, le nombre et sur leur positionnement. Palsgrave dans, *De la syntaxe française entre Palsgrave et Vaugelas* (1968 :19), donne le classement suivant :

- 1- *Primitif*
- 2- *Interrogatif*
- 3- *Relatif*
- 4- *Démonstratif*
- 5- *Partitif*
- 6- *Distributif*
- 7- *Numéraux*
- 8- *Dérivatifs*

Les primitifs englobent les pronoms personnels, le pronom indéfini « on » et le pronom réfléchi « se ». Les pronoms interrogatifs et relatifs sont les mêmes que nous connaissons actuellement. Les pronoms démonstratifs sont subdivisés en deux catégories : le pronom simple et les pronoms composés « ceci »,

« cela », « cet » etc. Les pronoms dérivatifs ce sont les pronoms possessifs. Les pronoms partitifs et distributifs correspondent aux pronoms indéfinis, pronoms numéraux y compris les noms de nombres cardinaux.

Meigret propose, en revanche, un classement proche de son prédécesseur. Il écarte le nombre des pronoms et ne fait pas une classe à part pour les partitifs.

Ces premières réflexions s'enracinent dans la tradition latine et ne prennent en aucun cas les spécificités de la catégorie. Cependant, toute leur importance réside dans la séparation des pronoms de la première et de la deuxième personne de celle de la troisième personne : « je » et « tu » sont démonstratifs dans le sens de déictique et « il » relatif dans le sens d'anaphorique. Il en résulte que les déterminants possessifs « mon », « ton », « son » sont des pronoms puisqu'ils renvoient à des personnes.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques de certains grammairiens ayant laissé des traces dans la littérature grammaticale de l'époque, elles diffèrent d'un grammairien à l'autre : Palsgrave(1530) assumant la fonction de précepteur chargé d'enseigner la princesse royale, une anglaise (première lectrice de l'ouvrage), adoptait une démarche explicative sans recourir à la tradition gréco-latine.

L'analyse des parties du discours ressemble à celle de la grammaire distributionnelle axée sur une analyse syntagmatique des unités linguistiques. Palsgrave s'intéressait à la répartition pré verbale du pronom de la 3^{ème} personne « le » et « lui » en s'appuyant sur un principe distributionnel et en recourant à un parallélisme constant à l'anglais. Dans cette optique l'alternance des pronoms compléments « le » et « lui » se faisait par « *une substitution du contexte* » selon Claude Chevalier ; le sens, à l'image de la grammaire distributionnelle, n'intervient que pour des soucis de grammaticalité. Pour plus de précision et de cohérence, nous reprenons ci-dessous les règles régissant l'emploi de ces pronoms telles qu'elles ont été établies par ce grammairien.

*« Règle 2. Lorsque nous employons **hym (lui)** en notre langue après un verbe qui le gouverne, si ce verbe de sa propre nature en latin requiert l'accusatif, les français se servent de le ; mais si le verbe veut le datif, ils disent **luy**.*

*Exemple ; I love **hym**, I beholde **hym**, je **layme**, je le regarde ;
Imeteh**ym**, I tell **hym**, je **luy** rencontre, je **luy** dis.*

*Mais comme cette règle n'est pas claire, car bien souvent en français on se sert de **lyu**, là où les latins usaient de l'accusatif, quant à moi, dans la table des verbes, quand je les aurai relevés et j'aurais indiqué leur conjugaison, j'indiquerai aussi si ce verbe doit être précédé de **le**, **la**, ou **luy**, chaque fois que dans notre propre langue nous utilisons les mots **hym** ou **her** devant ce même verbe.*

*Règle 3. Mais voici une règle générale pour aider l'élève : chaque fois que nous nous servons de **hym** ou de **her** en notre langue là où la phrase suffit à elle-même sans qu'on ait besoin d'y ajouter aucun mot, nous utiliserons en français **le** ou **la**. I love **hym**, I beholde **hym**, I folowe **hym**, I se **her**, je **layme**, je le regarde, je le suis, je le voys, je los.*

*Règle 4. Mais s'il est nécessaire pour que la phrase soit complète (parfyte) d'ajouter un substantif seul ou accompagné d'autres parties du discours, les français mettent **lyu** là où nous mettons **hym** ou **her**.*

*Exemple : dans des phrases comme « I telle **hym**, I make **hym**, I ordayn **hym**, I purpose **hym**, I do **hym**, I tell **her**, I make **her**, I ordayne **her** I do **her** » et semblables pour qu'elles soient complètes, je dois exprimer ce que je dis ,ou ordonne, ou médite, ou réaliste ;devant de tels verbes je dois employer **lyu**. » (M. Arrivé et J.C. Chevalier 1970 :18)*

A travers des exemples, le grammairien tente de découvrir les règles permettant aux Anglais d'appréhender le système de la langue française à une époque où le latin constitue le cadre théorique autour duquel s'agrègent les réflexions de l'époque. La démarche ressemble à un répertoire lexicographique, car la découverte des règles est le résultat d'une confrontation avec l'anglais, chose qui n'est pas évidente pour tous les faits de langue.

Sylvius, par contre, pense que l'explication des notions en se basant sur le latin est la meilleure façon de comprendre la langue. La démarche se résume par un retour à l'étymologie et à la distribution des pronoms dans l'énoncé.

Ainsi, les formes **il**, **li** (=lui), **le** (Michel Glatiny 1987 : 143) s'expliquent de la manière suivante : La première vient de **ille** ; la seconde a plusieurs origines : **illi-à li** et **ab illo-de li**. Du point de vue distributionnel, **il** est une forme préverbale alors que l'emploi de **li** est réparti en trois groupes : le premier groupe correspond au nominatif **li=lui** dans les phrases interrogatives (**Qui a fait cela ? Li**). Le deuxième correspond au datif latin+(**a li**), le dernier englobe l'emploi de **li** avec les prépositions (pres li...). En ce qui concerne le pronom **le** Sylvius pense que c'est la distribution qui fait distinguer le pronom de l'article.

Meigret dans son *Tretté* se penchait sur la question de congruence, c'est-à-dire la conformité d'un élément linguistique dans une structure syntaxique. L'ouvrage contient beaucoup d'occurrences dans le sens de correct par rapport à la norme d'usage et parfois par rapport à l'oreille. A la différence de Sylvius, Meigret souligne la différence de construction entre le français et le latin et aborde quand il le juge nécessaire la syntaxe employée dans le sens de bâtiment, chose qui n'a pas été abordée précédemment.

Dans son texte sur le nom cité par (Michel Glatiney 1987 : 147), Meigret rejette de façon catégorique la formule « *c'et moe* », « *c'et toe* », formules qui transgressent les règles d'accord avec le verbe être : *Qi a fet, cela ? Moe, Toe*, Non pas *c'et moe*.

A la différence des grammairiens cités plus haut, Ramus établit un classement des pronoms qui ressemble aux analyses modernes, celles de la grammaire énonciative. Ce classement est le suivant :

- Les pronoms personnels : *moi, toi, soi, nous, vous, se* +les possessifs : *mon, mien, ma, mienne, ton, tien, ta, tienne* etc.
- Les démonstratifs et les relatifs : *ce, cet, ces, cetui, cetui ci, cetuila, ceci et cela*
Lui, ou il, eux ou ils, elle(s)
- Le principal relatif : *cel, cels, celle, celles+que et quoi*
- Le pronom itératif même(s). (Jean Claude Chevalier 1982_ : 57)

Dans sa réflexion sur l'article « le », Ramus aborde une analyse distributionnelle à travers laquelle il distingue entre « le » employé comme article ou pronom. Le pronom est antéposé au nom propre d'homme ou de femme et devant l'adjectif du nom propre Exemple :

« *Le Rosne* »

« *Jay veu le Guillaume* »

« *Alexandre le grand* » (Ibid : 29)

« le », « la », « les » sont quelque fois relatifs en l'accusatif devant le verbe c'est-à-dire ils ont un rôle anaphorique. Exemple :

« *Tu prises hôneur & vertu & je le prise, je la prise* » (Ibid : 29)

« le » est quelques fois relatif nominatif. Exemple :

« *Tu es libéral, je le seray. Il le sera. Elle le sera. Nous le serons* » (Ibid :29)

Conclusion

L'analyse grammaticale de l'époque humaniste héritière du modèle latin reflète bel et bien l'effervescence intellectuelle de l'époque. Les parties du discours n'ont pas été encore fixées de manière précise et nette. Les grammairiens n'adoptaient pas les mêmes classements ni les mêmes enseignements. Palsgrave adoptait une méthode distributionnaliste à travers une analyse comparative avec l'anglais, alors que Sylvius se référait à l'étymologie (le latin) pour l'explication des faits de langue. Concernant les parties du discours, l'adjectif ne fait pas partie des classes de mots et le participe passé est considéré comme une partie du discours à part entière. La liste des pronoms englobe les pronoms primitifs (les pronoms de conjugaison) mais aussi les déterminants possessifs (mon, ton, son, etc.) et les pronoms relatifs, démonstratifs ...etc.

1- 1-2-L'époque classique

L'effervescence intellectuelle autour du pronom se perpétue jusqu'au XVII^{ème} siècle qui connaissait, également, un foisonnement de grammaires d'obédience philosophique et logique ayant pour objectif l'enseignement du français.

Le milieu intellectuel peut-être divisé en deux tendances, l'une orientée vers le bon usage et l'autre vers le raisonnement philosophique représenté par l'école de Port-Royal. Les ouvrages ayant marqué cette époque sont : *La Grammaire et syntaxe* de Maupas (1607), *La Grammaire Française Rapportée av langage dv Temps* s'Oudin(1632), *Les Remarques sur la langve françoise* de Vaugelas (1647), *L'essay d'une parfaite grammaire de la langue Françoise* (159) de Chiflet et enfin *la Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot (1660).

Vaugelas, par excellence, est le plus connu pour son grand amour à langue littéraire et académique. Il présente une série de remarques sur l'accord, le choix des termes et expressions qui ne faisaient pas l'unanimité de ces contemporains. Il y propose des modèles et se positionne incontestablement pour le choix élitiste auquel doit se soumettre tout locuteur désirant appartenir à une classe sociale supérieure.

Ainsi, il faut dire « *je vous prens tous à témoin, ou témoins* », Vaugelas préconise de consulter les maitres et les grands auteurs. Sans doute, il faut dire : « *Je vous prens tous à partie et non parties, Je vous prens tous à garant et non pas à garens* », donc par analogie, il faut dire « *Je vous prens tous à témoin et non pas à témoins* ». (Ibid : 31.)

Dans *Les Remarques*, les faits de langue ne sont pas abordés d'un point de vue théorique. L'ouvrage s'apparente beaucoup plus à un ouvrage d'autorité linguistique se bornant à des impératifs « *dites et ne dites pas* ». Cependant, l'ouvrage constitue un réservoir linguistique considérable au service des personnes désireuses de perfectionner leur français.

La deuxième tendance est représentée par l'école de Port Royal. Ses partisans adoptent une démarche d'analyse radicalement différente de celle de la première tendance et de celle des grammairiens du XVI^{ème} siècle. Antoine Arnauld et Claude Lancelot conçurent une grammaire qui ne prend pas en compte uniquement le bon usage mais qui s'occupe du fonctionnement de la langue. *La grammaire générale et*

raisonnée tel que son nom l'indique s'intéresse à la grammaire de manière générale et non pas au français uniquement, *raisonnée* car elle tend à expliquer le fonctionnement de la langue en interpellant la raison. Elle cherche à établir les règles du langage en partant du principe selon lequel l'esprit humain fonctionne de la même manière quelle que soit la langue utilisée. Tirant profit des analyses précédentes notamment celle de la théorie de la représentation, les grammairiens de Port Royal fondent leur réflexion sur les trois types de raisonnement : concevoir, juger et raisonner. Cette même théorie les conduit à définir une unité profonde : la proposition qui peut être représentée par la forme suivante : sujet-prédicat ou attribut.

Le langage est coupé obliquement dans le sens où le cerveau effectue deux opérations différentes ; la première concerne les mots qui marquent ce qui se passe dans notre esprit, la deuxième est la manière dont l'esprit les organise. Ainsi, les parties du discours sont réparties selon cette conception oblique : noms, articles, pronoms, participes, prépositions et adverbes qui s'opposent à verbes, conjonctions.

Les découvertes de l'école de Port Royal ont influencé les réflexions de l'époque et donneront lieu à la naissance plus tard à d'autres grammaires cognitives telles que la grammaire générative (Noam Chomsky).

Par ailleurs, les travaux si féconds de la grammaire de Port Royal ont ouvert d'autres horizons aux grammaires philosophiques qui ont contribué énormément à l'épanouissement de la grammaire au 18^{ème} siècle.

Nous pouvons répartir la notion du pronom, au cours de ce siècle, en deux conceptions divergentes. Celle qui aborde une analyse syntaxique de la notion la considérant comme un substitut du nom et dont sa classification est proche de celle de Buffier de celle qui aborde la notion de personne grammaticale qui s'inscrit dans la lignée de Beausée.

Buffier, Abbé P J d'olivét, Abbé G. Girard, N. de Wailly, Abbé Dangeau, Restaud considèrent le pronom comme un substitut du nom susceptible d'occuper la même place par rapport au verbe et assumant aussi le rôle de reprise grammaticale. Les analyses de ces grammairiens sont presque semblables à celles de Buffier avec un classement parfois légèrement différent.

Buffier distingue trois grandes catégories :

- Pronoms substantifs : *moi, toi, lui, vous...*
- Pronoms adjectifs : *mon, ma, son, sa, votre, quelque ...*
- Pronoms incomplets : *qui, que, lequel, quoi, dont +le, la, lui, elle, il + indéfinis.*

Abbé .Girard dans *Les vrais principes de la langue française* distingue deux groupes de pronoms : les pronoms personnels subdivisés de la manière suivante :

- Pronoms personnels : *je, tu, il*
- Pronoms relatifs : *que, qui, lequel, dont, +en, y, le...*
- Pronoms indéfinis et démonstratifs : *on, quiconque, chacun, personne, celui, cet...*

Le deuxième groupe enferme les pronoms adjectifs : *mien, tien, sien, votre, notre...*

Le classement que nous avons présenté ci-dessus montre que l'analyse du pronom s'inscrit dans la tradition de la grammaire du 16 et 17^{ème} siècles qui considère le pronom comme un substitut du nom .La catégorie des pronoms relatifs renferme un éventail très large de pronoms englobant les pronoms personnels de la troisième personne ayant un rôle anaphorique.

Cependant, la classification de Beausée est radicalement différente de celle de Buffier. La classe des pronoms comprend uniquement les pronoms personnels au sens fort du terme. Par conséquent toutes les autres catégories appelées abusivement pronoms appartiennent à la classe des conjonctions :

Les noms expriment des êtres déterminés en les désignant par l'idée de leur nature ; les pronoms expriment des êtres déterminés en les désignant par l'idée de leur personne. (N. Beausée, cité par Michel Le Guen. 47)

Dans cette optique, Beausée pense que seuls les personnels peuvent être pronoms et exclut de cette catégorie les pronoms possessifs, démonstratifs, les relatifs, les pronoms indéfinis qui ne sont que des conjonctifs. Ce grammairien philosophe répartit les pronoms en trois cas : le nominatif (*je, tu, il, elle, ils, elles*), le datif (*me, te,*

lui, leur et le réfléchi se), et le complétif, dans le sens de complément d'une préposition (*moi, toi, lui, elle, eux, elles* et le réfléchi *soi*)

S'inspirant des réflexions de Régnier Desmarais sur l'article, Beausée n'admet pas la classification des catégories *le, la, les* parmi les pronoms .Il était tout à fait conscient que son point de vue pourrait susciter une polémique au sein des grammairiens mais, il se justifiait par le recours au latin en arguant que *le, la, les* sont des adjectifs et ne peuvent à aucun moment être pronom :

Or un adjectif exprime essentiellement une sorte d'être indéterminé : un pronom au contraire exprime un être déterminé : l'Adjectif le, la, les ne peut donc jamais devenir pronom, parce que les natures des mots sont immuables comme celles des choses.

et il (Beausée) ajoute :

De la vient que, dans le détail que j'ai fait des pronoms de la troisième personne, je n'ai fait aucune mention de le, la, les & que je n'ai indiqué que il, elle & lui pour le singulier, ils, elles, eux & leur pour le pluriel. « Claude Chevalier et Michel Arrivé : 78)

Cette classification radicalement différente de celles des autres ne prend pas en compte la différence entre les pronoms de la première et la deuxième personne et celle de la troisième personne.

L'Abbé de Condillac dans son *cours d'étude* distingue deux grandes catégories de pronoms totalement distinctes :les pronoms personnels de la 1 et 2 personne(je, me, moi, nous, tu, te, toi, vous)et les pronoms personnels de la 3^{ème} personne (il, elle, elles, lui, eux, le, la, les, leur, se, soi, en, y, on).Pour Condillac, les pronoms de la première catégorie sont des pronoms personnels au sens propre du terme ,ils renvoient soit à la personne qui parle soit à la personne à qui l'on parle. Il en résulte que ces pronoms sont de vrais substantifs alors que ceux de la deuxième catégorie ne le sont pas. Pour expliquer sa théorie, le grammairien tente de comparer l'emploi du pronom de la 3^{ème} personne dans l'italien, le français et il aboutit à l'idée que ce pronom n'est qu'un « adjectif dénaturé ».

A la fin du XVIII siècle, l'analyse grammaticale se perfectionne de plus en plus et les grammairiens prennent des distances par rapport au modèle latin et donnent naissance à la grammaire traditionnelle telle que nous la connaissons aujourd'hui avec ses sujets, verbes et compléments. En effet, les deux ouvrages : *Eléments de la grammaire Française* de Lhomond (1780) et *Principes généraux et raisonnés de la langue Française* de Restaut connurent un grand succès. Ces grammaires avaient une visée orthographique et pédagogique.

L'ouvrage de Restaut présente des notions dont le dialogue est le procédé utilisé pour accéder à la connaissance. Ce procédé avait été déjà exploité au 16^{ème} siècle par Ramus sous forme de questions/réponses sur des questions linguistiques. En ce qui concerne la catégorie du pronom, le point de vue de Restaut est semblable à celui de Buffier. Il la subdivise de la manière suivante :

- *Les pronoms personnels (je, moi, nous ; tu, toi, vous ; il, soi, ils, on)*
- *Les conjonctifs (lui, le, les, leur, se, en, y, me, nous, te, vous)*
- *Les relatifs sont subdivisés en absolus (mon...) et relatifs (le mien ...)*

Lhomond distingue dix parties du discours (nom, article, adjectif, pronom, verbe, participe, préposition, adverbe, conjonction et, interjection).

En 1823, Noël et Chapsal publièrent *La nouvelle Grammaire Française*. Le but est de répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement. Cette grammaire s'adresse à un public plus large et se veut une grammaire claire et précise, par conséquent une grammaire normative adoptant une démarche logique et sémantique. La notion du pronom selon ces grammairiens ressemble beaucoup à celle de Buffier. Les pronoms personnels désignent :

- *La première personne : je, me, moi, nous*
- *La seconde personne : tu, te, toi, vous*
- *La troisième personne : il, ils, elle, elles, lui, eux, le, la, les, leur, se, soi, en et y. (Noël et Chapsal 1854:20)*

Le précis de grammaire de Maurice Grevisse publié en 1939 est l'exemple de la grammaire traditionnelle enseignée à l'époque. Le pronom est analysé sous un angle syntaxique et sémantique. A l'instar des grammaires présentées ci-dessus, la

grammaire traditionnelle ne fait aucune distinction entre pronom de 1 et 2 personne et de la 3 personne. Grevisse dans *Précis de grammaire* donne la définition suivante :

« Le pronom est un mot qui, en général, représente un nom, un adjectif, une idée, une proposition, »

Et ajoute :

« Les pronoms personnels désignent les êtres en marquant la personne grammaticale, donc en indiquant qu'il s'agit :

Soit de l'être qui parle

Soit de l'être à qui l'on parle

Soit de l'être de qui l'on parle » (Grevisse 1969: 111/112)

Les pronoms de la première personne et de la deuxième personne ne peuvent en aucun cas représenter un adjectif ou une proposition. *Je* désigne toujours la personne qui l'utilise, *tu* renvoie à la personne à qui l'on parle, cependant le pronom de la 3^{ème} personne peut représenter un nom, un adjectif et assume la fonction d'anaphore.

La notion de *personne grammaticale* dans Grevisse désigne les pronoms de conjugaison sans aucune allusion aux spécificités des pronoms de la 3^{ème} personne.

Cependant, la grammaire traditionnelle a connu une évolution considérable notamment sous l'influence des données de la linguistique .R.L. Wagner et J. Pichon donnent une nouvelle définition où nous observons une influence nette de la pensée de Benveniste :

« Les pronoms personnels symbolisent les trois personnes que distinguent la grammaire, c'est-à-dire :

a) la personne qui parle

b) la personne à qui l'on parle

c) la personne, l'objet, la notion dont on parle » (Robert Léon Wagner et Jacqueline Pinchn 1988 : 174)

Conclusion

De l'époque humaniste à l'époque classique, la notion du pronom a connu des définitions diverses ; voire nuancées allant du pronom considéré comme substitut du nom à la notion de la personne grammaticale. Sachant que les réflexions de Ramus et de Beausée sur la notion ont certainement préparé le terrain aux réflexions linguistiques ultérieures, des siècles après, en particulier, la linguistique énonciative ayant orienté vers les instances discursives. Dans le sens « *Il* » s'oppose à « *Je* » et « *Tu* » du point de vue énonciatif.

L'analyse que nous avons présentée sur l'évolution de la notion montre, généralement, que le pronom est un substitut du nom. Cette confusion héritière de la grammaire gréco-latine persiste jusqu'au 18^{ème} siècle dont Buffier se fait l'écho. Les grammairiens séparent les pronoms « je » et « tu » qui sont démonstratifs dans le sens de déictiques et « il » relatif dans le sens d'anaphorique.

Cette recherche, nous a permis de regrouper les réflexions grammaticales en deux grandes catégories : la première considère le pronom comme un substitut du nom ayant un rôle d'anaphore (Palsgrave, Meigret, Buffier) .La seconde le considère comme une partie de l'oraison distincte de celle des noms (Nicolas Beausée par exemple).

Sur le plan diachronique, les recherches en question nous permettent de dresser un continuum linguistique. Il n'y a pas, en fait, rupture entre les travaux de l'époque classique et ceux de l'époque contemporaine mais plutôt continuité et raffinement. Cela dit l'influence des réflexions antérieures est telle qu'elle a donné naissance à des analyses linguistiques plus raffinées telles que l'analyse syntagmatique et discursive. Nous citons, à titre d'exemple, la grammaire distributionnelle, la grammaire générative et la grammaire énonciative.

1-1-3-1 Les pronoms personnels dans l'ancien français

Le système de l'ancien français est hérité du latin sauf pour la troisième personne on a eu recours au pronom démonstratif *ille*. Ce pronom anaphorique qui désignait l'éloignement a donné naissance à d'autres pronom « *il* » et « *elle* » avec leur déclinaison : « *le* », « *la* », « *es* », « *lui* », « *leur* », « *eux* », « *elle* ». L'ancien

français distingue les pronoms nominaux ou absolus (pronoms personnels de conjugaison je et tu) des pronoms représentants (pronoms de la troisième personne) ayant un rôle anaphorique. Ces pronoms personnels se subdivisent en deux formes :

Le pronom personnel sujet et la forme personnel régime

- a- Forme disjointe tonique a- Formes faibles
- b- Forme conjointe b- Formes fortes

Pronoms personnels sujets

1a) formes disjointes toniques : Ces formes englobent les pronoms personnels autonomes qui jouissent d'une certaine mobilité et qui peuvent remplir la fonction du sujet. Nous les retrouvons dans les constructions suivantes :

- Le pronom peut occuper la première place dans la phrase : Je vous promets le mien service. « Je vous promets de vous servir. »
- Le pronom peut être un antécédent du pronom relatif. EX : Il qui fupansis et muez « Lui qui était pensif et muet »
- On le trouve dans les propositions elliptiques du verbe. EX : Vous êtes plus fort que je. « Vous êtes plus fort que moi »
- On le trouve aussi dans des propositions parallèles. EX : Tu es trop tendre, et il très dur. « Tu es très douce et lui très dur. »
- Le pronom sujet possède le statut du mot plein et prédicatif peut remplir d'autres fonctions (attribut ou apposition). Ex : *Cil répondit : Et je suis ge.* « *Celui-ci répondit : c'est bien moi.* » (Thierry Revol 2008 :199)

1b) Formes conjointes : Les formes conjointes se positionnent avant ou après le verbe mais selon le type de propositions.

L'ordre dominant, pour la proposition principale ou indépendante est le suivant : Complément – Verbe- Sujet. Dans ce cas le pronom personnel est rejeté : *Si fist il.*

Dans les subordonnées, l'ordre est le suivant : Conjonction-Verbe-Complément : *Quant levé furent de la table. « Quand ils eurent quitté la table ».*

A la fin de l'ancien français la généralisation du sujet est liée à la disparition de l'ordre (complément-verbe-sujet). En conséquence, les pronoms sujets perdent de leur expressivité et doivent être accompagnés d'un pronom autonome: ***Toi***, *tu viens avec moi.* (Ibid. : 200)

Le pronom personnel régime

Les pronoms personnels régimes de la 1 et 2 personne (pronoms exophoriques) qui se réfèrent directement à la réalité qui est le locuteur et le l'allocuteur ressemblent beaucoup au français moderne tel que nous le connaissons actuellement : les formes *me* et *te* (tonique) sont passées à *moi* et *toi* et *mei* et *tei* (atone) à *me* et *te*. Quant aux pronoms pluriel *nôs* et *vôs* sont passés à *nous* et *vous* en position tonique et atone. Nous remarquons que la graphie « o » est maintenue avec l'ajout de la voyelle « u » qui aboutit à une orthographe et une articulation un peu modifiées. Les pronoms *se* et *soi* appartiennent à la série des pronoms endophoriques puisque ses pronoms sont l'équivalents des pronoms de la troisième personne *il* et *elle*. Par contre, les pronoms de la troisième personne (endophoriques) sont légèrement distincts du français moderne. En nous inspirant de l'ouvrage de Nelly Anderieux-Reix, nous les avons regroupés dans le tableau suivant.

Singulier et le pluriel	Masculin		Féminin	
	Atone	Tonique	Atone	Tonique
Cas régime direct	Le	Lui	La	Li
Cas régime indirect	Li	Lui	Li	Li
Cas	Les	Eus	Les	Eles

régime direct				
Cas régime indirect	Lor	Eus	Lor	Eles

La lecture du tableau montre que la morphologie des pronoms personnels compléments au pluriel est identique à celle du français moderne avec une certaine modification graphique et articulatoire : *leur* a remplacé *lor*, *eux* a remplacé *eus*. Cependant au singulier, la forme *li* a complètement disparu du français moderne. La forme *li* s'emploie dans l'ancien français le cas régime direct et indirect (forme tonique et atone).

2a) Formes faibles : Les formes faibles sont contigües au verbe. Elles sont soit antéposées, soit postposées. L'emploi de ces formes obéit à certaines contraintes :

- Elles sont soudées au verbe et ne sont séparées que par un élément préfixal ou par une particule intensive. EX : *Et si ne le parpue tataindre* « *Et portant il ne absolument pas l'atteindre* ». Ibid. p, 200
- Ces formes n'occupent pas la première position dans la proposition soit pour la phrase affirmative ou interrogative. EX :
- Tu *le* fais. Phrase affirmative
- Fais *le* tu ?) Phrase interrogative

Pour le verbe impersonnel, le pronom « *il* » dans l'ancien français est omis .Il est remplacé par une forme prédicative. EX : *Moi semble que...* « *Il me semble que* ». Ibid. p, 200

- Ces formes sont exclues devant les formes nominales du verbe.

Nous constatons que le pronom personnel présente une certaine différence par rapport au français moderne. A la forme interrogative, le pronom personnel complément dans le français moderne s'emploie devant le verbe. EX : Le fais-tu ?

Aussi, le pronom personnel sujet est toujours présent, il est conjoint au verbe.

Du point de vue syntaxique, l'ordre des pronoms personnels régimes est différent de celui du français moderne. En effet, le régime direct se place avant le régime indirect. EX : *Ces armes, qui les te baill?* « *Ces armes qui te les a données ?* » (Ibid : 200)

Il est à noter, toutefois, que les pronoms compléments *le, la, les* dans le français relâché est le plus souvent omis devant les pronoms indirects *li, lor*. EX : *je li di* pour *je le li dit*.

2b) Formes fortes : Ces formes sont autonomes par rapport au verbe, elles sont appelées pronoms toniques. Elles sont employées comme régimes prépositionnels ou dans des phrases elliptiques :

- Dans des propositions elliptiques du verbe. EX : *J'aim Robinet et il moi*
- Dans les propositions comparatives. EX : *Plus aim lui que li*. « *Je le préfère à elle.* »
- Pronom d'insistance. EX : *Et vous qu'en dites-vous, Rasoir ?*
- Le pronom régime s'emploie aussi après le verbe avec l'impératif ou d'un impersonnel ? EX : *Lieve soi*.

Cependant, dans l'ancien français, on a eu recours aux formes faibles lorsque le pronom est accompagné d'autres pronoms notamment les pronoms adverbiaux « en » et « y » ou lorsqu'il s'agit du pronom sujet. EX :

Maine m'ent. « *Emmène-moi* ».

Viaus te tu confesser ? « *Veux-tu te confesser ?* »

Dans l'ancien français, est contrairement au français moderne, on emploie la forme faible sous l'accent. EX : *Donnés m'a mangier.* *Donnez-moi à manger.* (Ibid : 200)

En guise de conclusion, nous constatons que les pronoms personnels ont des formes selon la fonction qu'ils occupent dans la phrase parce qu'ils ont gardé une certaine déclinaison. Nous relevons des cas sujets et un cas régime : complément d'objet direct (accusatif), complément d'objet indirect (datif) et le cas prépositionnel (ablatif).

1-1-4-Les pronoms compléments dans la grammaire traditionnelle

Dans la grammaire traditionnelle, l'emploi des pronoms compléments obéit aux règles grammaticales conformes au bon usage. Cette grammaire aborde la notion sous un angle logique et sémantique car, c'est par la phrase que nous exprimons nos pensées, nos sentiments dans une langue intelligible et correcte. La grammaire accorde une importance cruciale aux formes correctes et, préconise des normes se référant aux grands auteurs présentés comme l'unique école de pureté linguistique. La norme prévaut et, tout locuteur doit strictement s'y conformer et s'y investir.

La grammaire traditionnelle regroupe les pronoms compléments dans deux catégories principales :

1- Les formes atones : *me, te, se, le, la, lui, nous, vous, les, leur*

2- Les formes toniques : *moi, toi, soi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*

Les formes atones se positionnent immédiatement devant ou après le verbe avec lequel ils forment une séquence soudée et peuvent ou non recevoir un accent tonique. En revanche, les formes toniques sont séparées du verbe et conservent une certaine autonomie de fonctionnement par rapport au verbe. Les pronoms peuvent se positionner dans des environnements différents. Ils peuvent apparaître dans des structures d'emphase, des structures attributives, des elliptiques, après l'expression *ne...que* et avec le gallicisme *c'est...que*.

EX : *On l'estime, elle. Structure d'emphase.*

Mon meilleur ami, c'est toi. Structure attributive.

Qui blâme ton ? Toi. Ellipse.

On n'admire qu'elle. Après l'expression « ne...que »

C'est toi que je cherche. Gallicisme « c'est...que ». (Grevisse 1987 :115,116)

Le pronom complément « soi »

Le pronom réfléchi « soi » est une forme disjointe qui correspond à « se ». Ce pronom est d'emploi peu fréquent et recule devant les pronoms « lui », « elle », « eux ». Il est généralement précédé de la préposition « à » et renforcé par « même ».

1- Il s'emploie impérativement dans les cas suivants :

- renvoyer à un sujet indéterminé on, nul, personne, quiconque :

« *En grandissant, on acquiert des forces, on devient moins inquiet, moins, on se renferme d'avantage en **soi-même*** » (R. L. Wagner et J. Pinchon 1988:189)

- renvoyer à un sujet non exprimé après un verbe à l'infinitif ou un verbe à la forme impersonnelle

« *D'ailleurs il importe moins de ne pas mentir aux autres que de ne pas se mentir à **soi-même*** » H. De Montherlant (Wagner et Pinchon. :190)

- renvoyer à un sujet déterminé :

« *Un homme de bien ne saurait empêcher par toute sa modestie qu'on ne dise de lui ce qu'un malhonnête homme sait dire de **soi*** » La Bruyère (Ibid : 190)

- dans les compléments déterminatifs dépendant d'un substantif :

« *Je me demande si l'abnégation de **soi-même** n'était pas un sentiment né avec nous* » A. De Vigny. (Ibid. : 190)

2- Il est recommandable dans les cas suivants :

- renvoyer à un substantif sujet désignant un type et non un individu déterminé :

« *L'égoïste ne vit que pour **soi*** ». (Grevisse : 119)

Cependant, l'emploi de « soi » est agrammatical lorsqu'on parle d'un membre spécifique de ces mêmes catégories et lui est obligatoire:

« *Cet égoïste n'amasse que pour lui.* » La réflexivité, soi, son.

Dans la langue littéraire, on se sert du pronom « soi » même dans les cas où le sujet est personne déterminée :

« *il a devant **soi** tout l'avenir* »

« *il est content de **soi*** » (ibid : 4)

Dans les locutions de soi, en soi moins lourdes que lui-même, elle-même...

« *Même quand on n'a pas toute la vue (de l'œuvre de Racine), on a une vue complète en soi, symétrique et harmonieuse* » (R.L. Wagner et J. Pinchon, *ibid* : 190)

On se sert, parfois, de « soi » pour désambiguïser le sens de la phrase ou de « lui-même ». Le premier emploi relève de la langue écrite et le second est plus courant dans la langue parlée.

« *Il laisse son fils s'occuper de lui-même* ». (*Ibid* : 4)

– « soi-disant » renvoie à des personnes ou à des choses :

« De soi-disant docteur » Acad.

« Ce soi-disant défaut » M. Barrès. (Grevisse 1987 : 119)

– « Soi-disant » peut-être employée dans un sens adverbial de « censément » :

« *Vous m'avez consulté soi-disant au sujet de votre femme de chambre* ». (M. Prévost.) (*Ibid*: 119)

1-Le pronom complément « en »

1-1 Complément circonstanciel exprimant :

- Une provenance (sortir de, venir de...) : « *Je sors de la réunion. J'en sors* » Robert et Nathan 2001:255)
- Le moyen : « *Il est habile de ses mains, il en fait ce qu'il veut* » (*Patrimoine de France www ; Google .Fr : 4*)
- L'instrument : « *Enlevez –lui ce hautbois, il en joue très mal* » (*ibid.* : p4)
- La cause : « *Il y avait trop de vacarme qu'on en arrivait à ne plus s'entendre* » (*ibid.* : 4)

1-1-2 Complément d'objet indirect se construisant avec la préposition de : dire de, se douter de, parler de...

« *Il a trop d'objets inutiles et il s'en est débarrassé* » (*ibid.* : p 4)

1-1-3 Complément d'adjectif se construisant avec de :

« *J'ai appris la mort de mon plus vieil ami, j'**en** suis bouleversé* » (ibid. : p
Complément de nom : « *J'aime cette forêt, j'**en** connais tous les sentiers* »
(ibid. : p 4)

1-1-4 En partitif : le pronom « en » sert d'appui aux adjectifs numéraux, les
adverbes de quantité...

« *J'**en** veux un* »

« *J'**en** veux un autre, quelques –uns* » (ibid. : p 4)

2-Le pronom complément « y »

2-1 Complément de verbe

2-2 Complément de lieu introduit par *à, dans, en, sous, chez*

« *Il y arrive* ». Y=à Paris, ou dans la capitale, ou en Amérique, ou sur la
lune, ou chez son frère.

2-3 Complément d'un adjectif attribut :

« *C'était alors une petite vieille. Elle avait un charme. J'y étais très
sensible* »

Les pronoms « en » et « y » selon Grevisse sont des pronoms personnels
« *représentant, soit un nom de chose ou d'animal, soit une idée, ils équivalent, le
premier à un complément construit avec de, le second à un complément construit avec
à ou dans* ». Paradoxalement dans *Précis de grammaire* ces deux pronoms ne figurent
pas dans le tableau synoptique, cela signifie que ces deux mots ne sont pas de vrai
pronoms personnel. Et pourtant au 16^{ème} siècle ces deux pronoms désignent bel et
bien des personnes.

		1PERS	2PERS	3PERS	Pr.réf 3 pers
Atones Sing	Sujet OBJ .dir Objet.indir Sans prép	Je me me	tu Te Te	Il, elle le, la lui	se se
Toniques Sing		Moi	Toi	lui, elle	Soi
Atones Plur	Sujet Obj.dir Obj .indir Sans prép	nous nous nous	vous vous vous	ils, elles les leur	se se
Toniques Plur		Nous	Vous	eux, elles	Soi

1-1-5-Les pronoms compléments « en » et « y » :

Emplois et contraintes syntaxiques

La langue française dispose à la troisième personne de pronoms compléments *lui, elle, elles, eux* (COD) ou(COI), *le, la, les, l'*(COD) et de pronoms adverbiaux *en* et *y* assumant le rôle de pronominalisation. La difficulté, pour un non natif, réside dans le choix à faire entre *lui, elle, eux, le, la* et *en* et *y*. La tâche est autant compliquée que sont compliquées les règles de la grammaire que nous allons esquisser dans ce travail. En consultant les ouvrages de référence tels que *le bon usage* et *Précis de grammaire* de Grevisse, Le Robert et Nathan, il nous semble que ces règles explicitent clairement l'emploi de tel ou tel pronom. Les pronoms *lui, elle, eux* représentent des personnes et *en* et *y* représentent des animaux ou des choses.

En français moderne les pronoms « *en* » et « *y* » ont pris la valeur d'un pronom personnel. Le "*en*" équivaut à *elle, lui, eux* précédé généralement de la

préposition *de*. L'antécédent est plutôt une chose, un animé non humain ou tout un énoncé. De nos jours, ce même pronom peut renvoyer aux personnes et c'est l'usage qui s'impose plutôt qu'une règle. Nous devons signaler, tout de même, que cet emploi est strictement proscrit par les puristes, car il relève soit d'un français relâché, d'un usage archaïque ou d'une survivance non encore éliminée. Ainsi, faut-il dire :

– **Elle parle de son fils. Elle en parle*

Ou

– *Elle parle de son fils. Elle parle de lui*

Du point de vue normatif, les pronoms « *en* » ne renvoient aux personnes que s'il a un sens partitif. Les grammairiens préconisent l'emploi du pronom complément libre *lui, elle, eux*. Le premier exemple est donc incorrect et exclu.

Selon les règles de la grammaire, le pronom *en* renvoie aux personnes quand il est employé comme partitif soit comme complément du verbe soit comme complément du nom, de l'adjectif numéral, de l'adverbe. Il devient donc un pronom d'appui pour les adjectifs, les adverbes de quantité :

« *Des milliards. J'en connais ; j'en connais une foule, un ; plusieurs, assez* ». (Jacqueline Pinchon : 75)

Comme complément d'objet direct, *en* remplace un nom précédé de l'article *de, du, des, un*.

"J'ai vu des indiens. J'en ai vu". (Le Robert et Nathan : 255)

Parallèlement, en fonction de complément d'objet direct employé avec l'article, le pronom *en* est exclu. Ce sont les pronoms complément d'objet direct "*le*", "*la*", "*les*", "*l'*" qui sont préconisés :

As-tu vu l'élève ? Oui, je l'ai vu

En remontant à l'histoire, nous constatons que les auteurs au 17^{ème} siècle se servaient de ce même pronom pour reprendre un être animé humain dont voici un exemple :

« *Je suis ravi que ma fille ait besoin de moi et je souhaiterais de tout mon cœur que vous **en** avez besoin* » Molière, *Dictionnaire encyclopédique*. Quillet. (1977) p.2175

Ce qui est dit du pronom *en* l'est aussi pour *y*. Ce dernier équivaut à cela, à ceci :

Il fait froid, j'y suis habitué. Je suis habitué à cela.

A l'époque classique, le pronom « *y* » renvoie bel et bien aux personnes:

« *Rien ne peut me distraire de penser à vous, j'y rapporte toutes choses* » Madame de sévigné. Léon et Jacqueline Pinchon. *Grammaire française*. p.186

« *Prends garde atoy. Alter respondet. J'ypren garde* ».R. Estienne(*Traité de la grammaire française :28*)

Par ailleurs, les pronoms « *en* »et « *y* »ne sont pas spécifiques à la troisième personne. Dans le style épistolaire et dans les dialogues, ces pronoms renvoient aux trois personnes .Mais cet emploi n'est pas obligatoire :

"*En*" équivaut à : *de moi, de lui, d'elle, de nous, de vous, d'eux, d'elles, de chez moi, de chez toi....*

"*Y*" équivaut à : *à moi, à toi, à lui, chez moi, chez lui...*

- *Elle voulait plus de toi ?*
- *Mais si, au contraire, elle **en** voulait bien.* Céline (*Voyage au bout de lanuit*, p.444, cité par Jacqueline Pinchon : 84)
- *Pierre. Va au diable, canaille ! et dis à tes confédérés que, s'ils ne veulent pas de moi, le roi en veut, lui.* Musset Lorenzaccio. (Ibid: 84)

Les pronoms personnels *lui, elle, elles* renvoient aussi à des êtres animés non humains, à des idées. Dans ce cas le pronom *en* est exclu.

« *Que la philosophie a de charmes pour les savants ! C'est-à-dire à elle qu'ils attribuent l'honneur des plus belles découvertes et c'est d'elle seule que les hommes ont appris à vivre* » (Ibid : 82)

« *Un torrent entraine avec luy tout ce qu'il rencontre ; qu'il ne laisse après luy que du sable et des cailloux, que la cheute d'une muraille a entraîné avec elle la cheute de toute la maison* » Régnier-Desmarais, *Grammaire française*. Ibid. p144

Le critère animé/non animé, humain/ non humain, ne reflète pas une règle stable comme nous venons de voir. Des contraintes syntaxiques s'imposent et l'emploi des pronoms adverbiaux « *en* » et « *y* » est exclu. Jacqueline Pinchon dans son article cité ci-dessus en dénombre certaines contraintes :

- Ils sont exclus à chaque fois que la construction syntaxique exige une forme tonique et ne peuvent avoir la valeur de réfléchi.
- Ils sont exclus comme complément d'un adjectif qui n'est pas attribut à l'exception de (*y compris*) et des expressions propres au langage judiciaire (*les documents y relatifs*) :

« *C'est vous dire qu'ils semblaient tristes de leur propre tristesse et résignés à elle* » Bosco, *Un oubli moins profonds*. (Ibid : 81)

- Ils sont exclus devant le gérondif et le participe présent pour éviter toute confusion avec ces modes :

« *Nous n'avons pas fini de découvrir les ravages de cette illusion(...)
L'homme déduit en se réclamant d'elle. En se réclamant d'elle, il conclut* » Aragon, *Le paysage de Paris*. (Ibid : 81)

- Après c'est, ne...que, que :

« *Je doute qu'il ait lu nos articles. Du moins n'est-ce pas à eux qu'il répond* ». Gide, *Prétextes*. Ibid. p 82

« *Les lacets de cuir vous lâchent juste le jour où vous n'avez besoin que d'eux* » Giraudoux, *Aventures de J.B*. Ibid., p82

« *Il était, de la tête aux pieds, un officier du temps, avec tous les défauts et les qualités de ce temps, pétri par la guerre et pour la guerre, et ne croyant qu'à elle et n'aimant qu'elle* » Barbey D'Aurevilly, *Les Diaboliques*. Ibid., p82

L'emploi de « *en* » est obligatoire devant « *voici* ». Employé comme complément d'objet direct, il représente des noms de personnes. Cet emploi correspond à la même règle que nous avons citée plus haut. Jacqueline Pinchon en donne les exemples suivants :

Il a invité tous ses amis. Les voici. (Tous les amis)

Il a invité des amis. En voici. (Quelques amis)

Dans la grammaire transformationnelle et générative basée sur l'innéisme du langage, le phénomène est expliqué autrement : l'attention est focalisée non seulement sur les prépositions mais aussi sur la nature du verbe. Ce n'est pas toujours *de* ou *à* qui détermine l'emploi de « *en* » ou de « *y* » tel que le montrent les exemples suivants:

(1) (a) *La cheminée de l'usine est penchée*

(2) (b) *La cheminée en est penchée*

(3) (a) *La cheminée de l'usine fume*

(4) (b) ? *La cheminée en fume.* (Nicolas Ruwet 1972 : 50)

La substitution du GN *la cheminée de l'usine* par le pronom « *en* » est inacceptable.

Faut-il employer avec certaines expressions comme « *être à jeun, être au lit* » le pronom « *y* » ou le pronom « *le* » ?

Je suis à jeun. Je le suis aussi.

Ou.

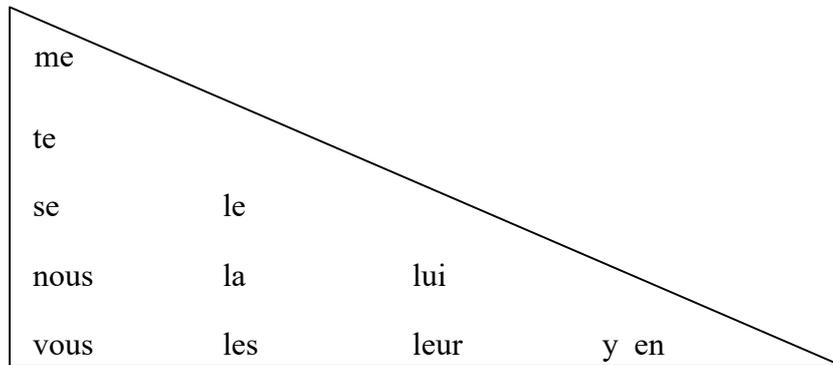
Je suis à jeun. J'y suis aussi.*

L'apprenant se trouve en présence d'un choix à faire entre le pronom « *le* » et le pronom « *y* ». Emploie-t-il l'un ou l'autre ?

Il semble que la référence aux règles de la grammaire basée sur le critère humain /non humain et sur les prépositions *à* et *de* n'est pas une garantie car, parfois, c'est l'usage qui s'impose entraînant ainsi un français relâché.

En ce qui concerne leur distribution, elle aussi, obéit à des règles rigoureuses. Les différentes combinaisons que l'on fait relèvent de la compétence linguistique

intrinsèque à la grammaire. Weinreich dans son ouvrage, *la grammaire textuelle du français*, a établi un triangle où les pronoms sont classés selon leur compatibilité combinatoire permettant aux apprenants non natifs de maîtriser les latitudes de combinaisons syntagmatiques.



Cette compatibilité des pronoms dépend non seulement des types de phrases mais aussi des fonctions (COD, COI, COS).

*Je donne le cahier à Nabil. Je **le lui** donne.*

*Elle donne à Nabil une leçon de morale. Elle **lui en** donne.*

A l'impératif affirmatif l'ordre des pronoms est le suivant :

*Donne-**le-lui***

*Profitons-**en**.*

*Donne **m'en un**.*

A l'impératif négatif les pronoms sont antéposés au verbe :

*Ne **le lui** donne pas. N'**en** profitons pas.*

Paradoxalement au XVIIème siècle, la distribution des pronoms suit l'ordre inverse. Des phrases telles que celles présentées ci-dessous étaient acceptables. Mais, elles ne le sont pas aujourd'hui. Il s'agit là d'archaïsme.

- *Pierre veut tuer cet homme.*
- *Pierre veut **le** tuer.*
- ****pierre le** veut tuer.* (Nicolas. R : 52)

- *Rends –nous-les* (Hugo). (Grevisse 2008 : 116)

En conclusion, l'analyse sommaire présentée ci-dessus sur l'emploi des pronoms compléments de la troisième personne *lui, elle, eux, le, la, les, l', en* et *y* montre que les règles de la grammaire traditionnelle n'expliquent pas de manière précise pourquoi *en* et *y* ne représentent pas des personnes. Et pourtant, à l'époque classique ces mêmes pronoms renvoyaient à la 3^{ème} personne, à la 1^{ère} et à la 2^{ème} personne. Cet emploi était très fréquent dans les dialogues, dans les lettres de correspondance au style épistolaire et chez certains auteurs de l'époque classique. Selon Jacqueline Pinchon, les écrivains de cette époque avaient tendance à préférer les régimes atones aux régimes toniques, les formes synthétiques aux formes analytiques. A ces deux raisons, elle en ajoute une autre d'ordre stylistique : l'emploi de « *en* » et « *y* » sert à éviter la répétition :

« *Il lui en parle* » et non « *Il lui parle de lui* »

De nos jours, l'emploi de « *en* » et « *y* » représentant les personnes relève de l'usage qui se généralise et non pas d'une règle. Evidemment, cet emploi archaïque persiste encore dans le milieu francophone, notamment, en France même s'il est réprimé par les puristes. Cet usage proscrit grammaticalement au niveau de la syntaxe et de la didactique mais son emploi peut être expliqué d'un point de vue sociolinguistique.

Les règles grammaticales aussi rigoureuses semblent si fragiles et ne reflètent pas l'usage que l'on en fait aujourd'hui. Les pronoms « *en* » et « *y* » renvoient à des choses, des idées et aux êtres humains. Les pronoms libres *lui, elle, eux* renvoient, également, aux êtres humains, aux êtres animés non humains, aux choses. Mais des contraintes syntaxiques s'imposent et ne tolèrent pas une telle liberté d'emploi.

Le métalangage employé par les grammairiens faisant référence aux critères animé/non animé, humain/non humain, aux prépositions *à, de* ne reflète pas la réalité sociolinguistique dans sa totalité.

Du point de vue didactique, il serait préférable de prendre en charge les différents emplois des pronoms compléments ainsi que les contraintes syntaxiques de manière graduelle à travers des activités permettant à l'apprenant algérien de comprendre leur fonctionnement et de parvenir à les employer dans ses productions

écrites et orales. Dans une recherche que nous avons entreprise récemment sur la notion, nous avons déduit que l'absence de certains pronoms, notamment « en » et « y » dans les productions d'élèves est due à une lacune dans les manuels scolaires (absence de leçons sur cette catégorie). Sachant que ces mêmes pronoms (en et y) font l'objet de questions à l'examen de baccalauréat. Par conséquent, l'évaluation porte sur les connaissances déclaratives du candidat alors que ces connaissances n'ont pas fait l'objet d'étude.

Nous pensons que la complexité liée au choix des pronoms personnels compléments conjoints au verbe ou autonomes, et leur importance dans la cohérence textuelle nous exhorte à les revoir de manière exhaustive et réfléchie pour permettre à l'apprenant de les réinvestir dans des situations de communication authentiques.

Conclusion

La recherche que nous avons effectuée sur l'emploi des pronoms compléments « lui », « elle », « eux », « en » et « y » montre que les règles de la grammaire n'expliquent pas de manière précise pourquoi les pronoms adverbiaux « en » et « y » ne représentent pas des personnes. Et pourtant, à l'époque classique ces mêmes pronoms renvoyaient aussi bien à la 3^{ème} personne qu'à la 1^{ère} et à la 2^{ème} personne dans les dialogues et dans le style épistolaire. Selon Jacqueline Pinchon, les écrivains de cette époque avaient tendance à préférer les régimes atones aux régimes toniques, les formes synthétiques aux formes analytiques. A ces deux raisons, Pinchon ajoute une autre d'ordre stylistique : l'emploi de « en » et « y » sert à éviter la répétition :

« Il lui en parle » et non « Il lui parle de lui »

L'emploi de « en » et « y » désignant les personnes (hormis « en » pour le partitif) relève de nos jours de l'usage et non pas de la règle. Cet usage se généralise de plus en plus notamment à l'intérieur de l'hexagone. Faut-il donc le condamner ou l'accepter ? Nous pensons que cet emploi est un héritage de l'époque classique où « en » et « y » désignant les personnes était fréquent. Les règles de la grammaire traditionnelle aussi rigoureuses soient-elles sont si fragiles et non stables tel que nous l'avons démontré dans cette analyse. Les pronoms « en » et « y » désignent des

choses, des idées et des personnes. Idem les pronoms libres *lui, elle, eux* désignent des personnes, des êtres animés non humains, des choses.

Du point de vue pédagogique, il serait préférable de prendre en charge les différents emplois des pronoms de la troisième personne de façon à permettre aux apprenants algériens de les maîtriser et les réemployer dans des situations de communication.

1-2-Les pronoms compléments à travers les écoles linguistiques

Les différentes grammaires qui avaient précédé la linguistique étaient centrées sur le savoir écrire et le savoir parler et s'attachent à la norme proprement dite : les faits de langue sont analysés d'un point de vue logique et sémantique. La publication posthume des trois cours de Ferdinand de Saussure par ses élèves crée une coupure épistémologique dans l'étude et dans l'analyse de la langue et offre aux linguistes un champ de recherche très vaste, voire fécond avec des points de vue différents mais qui contribuent énormément à l'épanouissement de la linguistique mondiale.

De manière générale, les écoles linguistiques, héritières de la pensée saussurienne, adoptent une démarche d'analyse synchronique et descriptive. Il est vrai que ces écoles ne partagent pas le même point de vue, mais elles partent du principe selon lequel la langue est une structure ; il faut l'appréhender comme un système dans lequel ces faits de langue se définissent par leurs relations d'équivalence ou d'opposition. Cela étant dit, nous présentons, dans cette recherche, une catégorie grammaticale bien déterminée : les pronoms compléments selon le principe théorique et méthodologique de ces écoles. L'objectif que nous nous fixons n'est pas uniquement linguistique, mais didactique et pédagogique. Ce rappel théorique nous permet de sélectionner la théorie qui nous semble la plus appropriée à l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère.

1-2-1-La grammaire fonctionnelle

Dans le cadre de la linguistique fonctionnelle (André Martinet), la langue est conçue comme un instrument de communication doublement articulé. Tout énoncé peut être segmenté à deux niveaux indissociables : une première articulation ayant à la fois un sé et un sa selon la terminologie saussurienne, appelée monème (unité

significative minimale) et une deuxième articulation appelée phonème (unité distinctive minimale). Le monème peut être segmenté en unité plus petite non douée de sens mais qui contribue à la distinction du sens des unités de la première articulation. Par exemple, *toi, moi, soi* sont des unités distinctives dont les phonèmes /m/, /t/, /s/ permettent de distinguer le sens des monèmes. Ainsi, l'énoncé *je lui donne la pomme* peut être analysé à deux niveaux : la première articulation est constituée de cinq monèmes, la seconde articulation est constituée de phonèmes ou unités distinctives.

La description fonctionnaliste d'André Martinet, est centrée d'une part sur l'analyse phonologique qui s'occupe de la deuxième articulation et, d'autre part sur l'analyse syntaxique consacrée à la première articulation. Cette dernière analyse permet au linguiste de lister et de préciser les fonctions des monèmes dans l'énoncé. André Martinet propose la classification des monèmes selon leur autonomie syntaxique de la manière suivante :

- Les monèmes autonomes ;
- Les monèmes dépendants ;
- Les monèmes fonctionnels ;
- Les monèmes employés de façon prédicative

On distingue les fonctions liées au prédicat (primaires) et fonctions non directement liées (non primaires). Martinet propose l'exemple suivant :

« Le directeur de la banque a dicté une lettre de quatre pages au secrétaire particulier qu'il avait fait venir » .(André Martinet :118)

Les fonctions primaires sont les monèmes liés au verbe. Les structures suivantes : *de la banque, de quatre pages, particulier, qu'il avait fait venir* sont des fonctions non primaires car, ce sont des éléments qui se rattachent à un segment de l'énoncé.

Cela dit, les pronoms personnels ont une fonction primaire comme les noms mais ils se classent parmi les monèmes grammaticaux ayant des inventaires très limités par rapport aux monèmes lexicaux. Ils se distinguent des noms en ce qu'ils ne reçoivent pas d'actualisateurs.

Le MAITRE a donné LE LIVRE à L'ENFANT.(André Martinet :50)

Les noms *maitre, livre, enfant* reçoivent un actualisateur et peuvent être déterminés par des adjectifs *bon, gros, studieux*. Cela n'est pas possible avec les pronoms personnels. A l'instar des noms, certains pronoms personnels peuvent être employés comme prédicats et introduits par un présentatif :

C'est Moi

Il y a Toi. (André Martinet:51)

Du point de vue syntaxique et morphologique, André Martinet distingue deux formes de pronoms. Ceux qui sont agglutinés au verbe avec lequel ils forment le groupe verbal appelés : formes légères et ceux qui sont hors du verbe appelés : formes lourdes. Cette division est semblable à celle des pronoms atones et toniques dans la grammaire traditionnelle, formes liées et formes non liées dans la grammaire textuelle.

Les pronoms personnels de forme légère et lourde se combinent selon des règles syntaxiques soumises à des restrictions. La combinaison de ces formes chez André Martinet est similaire aux règles de la grammaire traditionnelle. La forme sujet (je, tu, il...) viennent en tête .N'importe quel pronom léger dans n'importe quelle fonction peut figurer ensuite : *Il me voit ; Il ne me voit pas ; Je lui écris ; Il vous écrit, Il leur parle ; Il se promène ; Il en veut.*

Lorsqu'il y a plus de pronoms entre le sujet et le verbe *me, te, nous, vous* ne se combinent qu'en fonction dative avec 3 et 3 pluriel : *Tu me l'écriras ; Il nous les donne.*

Quand les formes en fonction objet et dative sont 3 et 3 pluriel ; elles suivent l'ordre suivant : objet +datif : *Je les lui donne ; Je le leur donne.* Or, l'ordre est inverse avec le réfléchi « se » au datif : *Ils se le disent.*

En ce qui concerne *en* et *y*, ils se combinent avec tous les pronoms légers en fonction d'objet ou dative. Si *en* et *y* figurent ensemble, *y* précède *en* :

Il m'y conduit .Je t'en donnerai. On y trouve. (André .Martinet : 57)

En guise de conclusion, la grammaire fonctionnelle présentée ci-dessus ressemble beaucoup à la grammaire traditionnelle. André Martinet utilise les termes datif, accusatif qui émanent de l'héritage latin au lieu de COD et COI.

1-2-2-La grammaire distributionnelle

Les structuralistes américains L. Bloomfield et E. Sapir ont développé une linguistique antimentaliste qui consiste à établir des classes distributionnelles adoptant une méthode d'analyse formelle, très minutieuse basée sur le principe de segmentation et de commutation. Le linguiste se livre à un travail de segmentation des énoncés effectivement constitués par des locuteurs. L'analyse permet d'établir des classes de mots ayant une relation de commutabilité et d'induire des règles sous-jacentes à l'organisation de la phrase. Sur le plan syntagmatique, il s'agit de déterminer les constituants immédiats de la phrase en la décomposant jusqu'aux unités minimales (les morphèmes). Certes la procédure d'analyse est différente d'un linguiste à l'autre mais le principe d'opérations de segmentation et de commutation est le même. La démarche adoptée consiste à inventorier les environnements dans lesquels une unité se réalise et de lister les autres unités susceptibles d'apparaître dans ce même environnement. C'est une grammaire de liste et de découverte selon Chomsky.

Dans cette optique l'analyse des pronoms personnels compléments selon cette grammaire exige de procéder à un listage des pronoms qui peuvent se substituer et occuper la même position. Exemple :

- 1- *Je me souviens de **lui***
- 2- *Je me souviens d'**elle***
- 3- *Je me souviens de **toi***
- 4- *Je me souviens d'**eux***
- 5- *Je me souviens d'**elles***

Du point de vue distributionnel, le complément du verbe « *lui* » peut commuter avec d'autres pronoms compléments qui appartiennent à la même classe. Cependant, il faut noter que cette opération n'est pas généralisable car, les pronoms compléments d'objet direct *le, la, les* ne commutent pas avec les pronoms compléments d'objet indirect. Nous ne pouvons dire *je me souviens de la* ou *de les*.

D'autre part, le pronom complément attribut *le*, seul peut commuter avec l'adjectif. Nous proposons les exemples suivants:

Il est gentil. Il l'est

Ils sont gentils. Ils le sont

Egalement, les pronoms *le*, *la*, *les* n'appartiennent pas à la même classe distributionnelle que les articles définis.

EX : *Le petit garçon mange la pomme.*

Le petit garçon la mange.

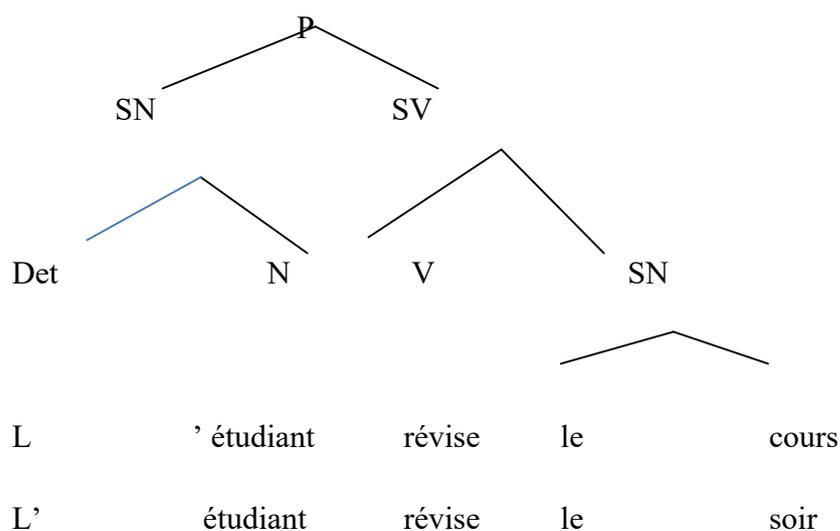
L'article « le » précède un groupe nominal et peut commuter avec « un » ou « ce », alors que la commutation du pronom « la » par un article est impossible. Ces deux unités appartiennent donc à deux classes de mots distinctes ; les déterminants et les pronoms.

Du point de vue syntagmatique (l'analyse en constituants immédiats), les distributionnalistes ont mis au point plusieurs modèles de visualisation : les parenthèses étiquetées, les angles de Charles Carpenter Fries, la boîte de Charles Hockett, la boîte de Bernard Bloch et Zellig Harris et enfin le diagramme. Nous proposons l'une schématisation de la phrase selon le modèle des parenthèses étiquetées que nous avons empruntée à Nathalie Garric, *Introduction à la linguistique*, p, 139

(p (SA/SP (prep depuis) (SN (det des) (Nannée))) (SN(det (un) (GN (N jardinier) sadj (adv très) (ADJ compétent))) (SV (V entretient) (det le) (N gazon) (SP (prep de) (SN(det ce) (SADJ (petit) (Njardin)))))).

Les éléments linguistiques selon les différents modèles de visualisation se définissent par leur relation avec les autres éléments, l'accent est donc mis sur les relations syntagmatiques. Autrement dit, l'analyse en constituants immédiats consiste à découper la phrase en SN et SV jusqu'aux catégories lexicales.

Cette décomposition des unités linguistiques ne prend en compte ni les fonctions grammaticales ni les relations de dépendance. Daouia Hanachi dans sa thèse de doctorat sur les circonstanciés donne l'exemple suivant :



L'analyse en arbre selon la grammaire distributionnelle ne prend pas en compte les fonctions grammaticales que peut avoir une unité linguistique occupant la même position. « Le cours » est un complément d'objet direct alors que « le soir » est un complément circonstanciel de temps. Pour corroborer notre point de vue, nous proposons les exemples suivants :

Exemple :

(1) *J'ai appris la mort de mon vieil ami. J'en suis triste*

(2) *J'ai appris la mort de mon vieil ami. J'en parle avec tristesse*

Le pronom complément *en* a la même distribution dans les phrases mais il n'a pas la même fonction grammaticale. Le premier est un complément d'adjectif se construisant avec la préposition *de*, le deuxième est un complément d'objet direct.

Observons également les deux phrases suivantes :

(1) *J'en parle*

(2) *J'en parle*

Les deux phrases ont, à première vue, la même distribution mais elles peuvent être interprétées de deux manières : le pronom complément *en* dans la première phrase renvoie à un objet (les vacances par exemple), le deuxième renvoie, dans un français relâché, à une ou plusieurs personnes selon le contexte.

Cela dit, l'analyse distributionnelle se désintéresse complètement du sens des unités linguistiques et des fonctions.

1-2-3-La grammaire transformationnelle et générative

L'analyse distributionnelle a des limites et ne rend pas compte des fonctions grammaticales et des ambiguïtés syntaxiques. En outre, elle n'explique pas pourquoi certaines commutations sont possibles et d'autres pas. D'autre part, elle ne rend pas compte de tous les faits de langue et ne peut formaliser les procédures appliquées mécaniquement sur un corpus. Enfin, l'analyse en constituants immédiats ne s'écarte pas de l'analyse traditionnelle (sujet/verbe/complément) dans la mesure où l'une est centrée sur la distribution des classes et l'autre sur la sémantique. Cependant cette grammaire n'a pas été inutile car elle a permis à Z. Harris et à N. Chomsky de concevoir la grammaire transformationnelle puis la grammaire générative.

Dans ce sens les énoncés visiblement comparables n'acceptent pas les mêmes transformations interrogatives ou passives. Observons les exemples ci-dessous:

(1)Le chat mange la souris

La souris est mangée par le chat

(2)J'écris à Nabil

Nabil m'écrit

Nous remarquons que dans le premier exemple, les deux phrases sont grammaticalement équivalentes. Cependant les deux phrases de l'exemple2 ne le sont pas.

Selon Harris et Chomsky la syntaxe d'une langue est constituée d'un stock limité de phrases de base, les autres phrases sont le produit de différentes transformations : déplacement, permutation et transformations.

Dans *Grammaire transformationnelle du français*, Maurice Gross aborde les particularités syntaxiques et les restrictions du procédé de la pronominalisation. Les transformations montrent que les pronoms préverbaux sont des SN et que leur position préverbale est obtenue au moyen de ces transformations.

Cependant la pronominalisation préverbale (ppr) obéit à des contraintes. Elle est parfois limitée et aboutit à des phrases agrammaticales. Gross donne les exemples suivants :

Une cheminée de cette maison est penchée

Une cheminée en est penchée

Une cheminée de cette maison fume

**Une cheminée en fume*

Le frère de Jean est gentil

**Le frère en est gentil*

Les insuffisances de la grammaire transformationnelle a permis à Chomsky de proposer un modèle expliquant pourquoi et comment un locuteur-auditeur arrive à produire et à comprendre un nombre infini de phrases qu'il n'a jamais entendues ou prononcées auparavant. Chomsky postule l'existence d'un dispositif cognitif inné du langage appartenant au patrimoine génétique de l'être humain lui permettant de s'approprier sa langue maternelle. La dichotomie compétence/ performance rend compte de cette faculté du langage. Les éléments linguistiques ne se combinent pas arbitrairement ; ils dépendent des contraintes qui les sous-tendent. Ces contraintes sont universelles et existent en nombre fini. Elles permettent au locuteur-auditeur de décider si une phrase est correcte ou non. Ainsi, nous apercevons que la phrase « l'élève lit livre le » est inacceptable en français. En revanche, une phrase que nous empruntons à Chomsky « *les idées vertes incolores dorment furieusement* » est grammaticalement correcte mais asémantique en français.

Il est tout à fait vrai, l'enfant apprend sa langue de manière naturelle. Le cerveau humain se compose de milliards de cellules dont le fonctionnement échappe largement à toute investigation scientifique. Les scientifiques ignorent, à l'heure actuelle, comment le cerveau enregistre et emmagasine la langue.

La grammaire transformationnelle et générative a connu un développement prégnant ayant marqué les réflexions grammaticales actuelles :

- La théorie standard (*Aspects de la théorie syntaxique*)

- La théorie standard étendue
- La théorie des principes et des paramètres
- La théorie minimaliste
- La théorie de liage
- La théorie X-barre

Dans le cadre de la grammaire universelle, N. Chomsky avance que les contraintes syntaxiques sont universelles mais elles sont paramétriques, c'est-à-dire elles varient d'une langue à l'autre. En les formalisant, Chomsky propose de rendre compte d'une théorie du fonctionnement de l'esprit. La théorie de liage et X-barre que nous proposons dans cette recherche en sont illustratives.

La théorie de liage

Cette théorie (1981) s'intéresse à la distribution des éléments pronominaux et anaphoriques dans la phrase. Certains éléments linguistiques tels que les anaphores, les pronoms et les possessifs ne peuvent être interprétés que par leur mise en relation avec le cotexte appelé : antécédent. La théorie de liage distingue trois principes :

- Le principe A : Les anaphores doivent-être liées dans leur domaine de liage, c'est-à-dire l'anaphore doit être liée dans sa catégorie gouvernante.
- Le principe B : Les pronoms doivent-être libres dans leur domaine de liage, c'est-à-dire le pronom est libre dans sa catégorie gouvernante.
- Le principe C : Les expression-R doivent-être libres, c'est-à-dire autonomes.

Ces principes peuvent être interprétés par les traits suivants :

a-Réciproque et réfléchi

(+anaphore ; -pronominal)

b-Pronom

(-anaphore ; +pronominal)

c-R-Expression

(-anaphore ; -pronominal)

Par catégorie gouvernante, il faut comprendre le domaine local NP (syntagme nominal) ou IP (syntagme flexionnel) où une anaphore doit trouver son antécédent et un pronom est soumis à la disjonction référentielle.

Etant donné la complexité de la théorie qui englobe, également, les catégories vides (théorie des traces, les PRO), nous nous intéressons qu'aux principes A et B qui sont étroitement liés à notre sujet. Mais, nous jugeons utile de jeter la lumière sur le principe C (les expressions référentielles autonomes). Ces expressions sont différentes des anaphores et des pronoms ; elles se caractérisent par les traits :(-anaphore ; -pronom). Autrement dit, ils ne sont ni anaphores ni pronoms, toute mise en relation avec un autre terme (antécédent) est impossible. Dans l'exemple 1 et 2, il n'est pas possible d'associer à « il » et à « Poe » la même référence. En (3), l'énoncé est exclu car les occurrences de Poe réfèrent au même individu.

(1) *il admirait l'œuvre de Poe.*

(2) *il croyait que Clem admirait l'œuvre de Poe.*

* (3) « Poe admirait la femme de Poe » (Noam Chomsky : 16/17)

1-Les relations anaphoriques

Dans le principe A, les anaphores sont liés à un antécédent qui leur confère une référence. Selon ce principe, une phrase est bien formée si l'anaphore et son antécédent se trouvent dans la même catégorie gouvernante soit un NP ou IP minimale et qui justifient leur coindexation. Elle doit obéir à la règle suivante :

Une catégorie *a* est liée à une catégorie *B* si, et seulement si :

(1) *a* et *B* sont coindiciés

(2) *B* c-commande *a*.

Le concept de c-commande a été introduit par Reinhart (1976) et reformulé par Chomsky sous l'appellation de liage:

c-commande : Un nœud c-commande B si aucun de ces deux nœuds ne domine l'autre et si le premier nœud branchant qui domine a domine également B.

Liage : Une catégorie a est liée par une catégorie B si :

(I) *a et B sont coindiciés*

(II) *B c-commande B. (Noam Chomsky : 17)*

Soit la phrase suivante : *Le père de Jean se hait.*

Tout le NP (sujet et son complément) est lié au réflexif « se », le complément de NP ne peut fonctionner comme antécédent de « se »: le complément « de Jean » ne c-commande pas l'anaphore.

En outre, une anaphore n'occupe jamais dans un diagramme une position plus haute. En français les unités appartenant à cette classe sont les pronoms réflexifs, les réciproques, les possessifs tels que : *se, l'un et l'autre, lui-même, son...etc.*

1(a) *ces amis pensent l'un à l'autre.*

(b)* *Marie pense l'un à l'autre.*

2 (a) *ils ont laissé leurs épouses aller les unes chez les autres.*

2(b)* *ils ont laissé leurs épouses aller les uns chez les autres.*(Noam Chomsky : 15)

En 1(a),2(a)*l'un à l'autre, les unes chez les autres* sont liés à leurs antécédents *ces amis, leurs épouses*. Alors qu'en 1(b) ,2(b) les réciproques *l'un à l'autre, les uns chez les autres* sont incorrects. L'anaphore n'est pas liée dans son domaine de liage. En résumé, la relation entre l'anaphore et son antécédent obéit à deux caractéristiques :

-elle est obligatoire : toute relation anaphorique doit avoir un antécédent, sans cette relation la phrase est mal formée.

-elle est limitée à un domaine de localité spécifique.

Pour que la phrase soit bien formée, l'antécédent d'une anaphore ne doit pas être éloigné de son antécédent.

3-Les relations de coréférences

Il est important de distinguer les relations anaphoriques des coréférences. La relation de coréférence se distingue des relations anaphoriques par deux caractéristiques :

-elle n'est pas obligatoire. L'exemple suivant montre qu'il n'est pas obligatoire d'interpréter le pronom *il* et *Jean* comme coréférents :

Jean dit qu'il viendra demain.(Noam Chomsky :15)

-elle n'est pas bornée ; elle n'est pas limitée à un domaine de localité spécifique.

Pour fonctionner comme un antécédent d'un pronom ou d'un groupe nominal, le pronom doit être suffisamment éloigné. La relation de coréférence est bloquée si le pronom et son antécédent appartiennent au même domaine propositionnel. Les exemples suivants montrent que l'interprétation coréférentielle du pronom *lui* et de *Marie* dans la première est impossible et *lui* et *Jean* est « une option légitime ».

1 Marie lui a offert un livre

2 Jean croit que Marie lui a offert un livre. (Noam Chomsky :16)

Les pronoms réflexifs et réciproques en français

Le pronom SE en français est clitique. Il se place devant le verbe. A la différence de l'anglais (*himself*) et de l'arabe, il est à la fois réfléchi et réciproque :

Il se regarde dans le miroir. Emploi réflexif

Ils se regardent. Emploi réciproque

La distribution des pronoms réflexifs et réciproques obéit à des restrictions .L'anaphore en français ne peut être employée comme sujet de la phrase ou de la subordonnée. .

**lui-même se lave.*

Le pronom SE peut-être renforcé par *lui-même*, *moi-même*, *soi-même*, mais certaines contraintes syntaxiques s'imposent :

Nabil se regarde dans le miroir.

**Nabil voit lui-même dans le miroir.*

Nabil se voit lui-même dans le miroir.

Cette remarque peut être étendue aux pronoms réciproques « l'un et l'autre » où nous constatons des limites.

Ces amis se sont vus.

**ces amis se sont vus l'un l'autre.*

Avec certains verbes tels que penser, parler, se moquer l'emploi des réflexifs et des réciproques « soi », « soi- même », « l'un et l'autre » obéit à des règles :

**Nabil pense à soi*

Nabil pense à soi même

**Nabil parle de soi*

Nabil parle de soi même

L'emploi de « soi » est agrammatical avec les verbes tels que penser et Cependant avec certains verbe tels que se mentir, se connaître, se convaincre, le pronom soi est renforcé par « même ».

**Nabil se moque de soi.*

Nabil se moque de soi-même.

La grammaire générative basée sur l'intuition et la prédiction des formes correctes et non correctes, ne permet pas à l'apprenant algérien de prédire les énoncés grammaticalement corrects sans passer par l'explicitation des règles sous-jacentes à la production. Les exemples que nous avons fournis montrent que l'emploi des pronoms compléments réflexifs, « soi », « soi-même », « lui-même » est d'une complexité certaine. D'un point de vue pédagogique, il serait basique d'enseigner ces pronoms de façon progressive en focalisant l'action pédagogique sur les verbes et les expressions avec lesquels ses pronoms se combinent ou s'excluent. Par exemple, se moquer de, se mentir à, se consoler, parler de, penser à, vivre pour, avoir peur de. Nous donnons ci-dessous une liste de verbes et d'expressions où l'emploi de « soi » et de « soi-même » est obligatoire.

- Parler de soi- même
- Penser à soi-même
- Avoir peur de soi- même
- Se mentir à soi- même
- Vivre pour soi- même
- Etre livré à soi-même
- Etre fidèle à soi-même
- Se connaitre soi-même
- Se consoler soi-même
- Se convaincre soi-même
- Se fuir soi-même
- Se le dissimuler à soi-même
- Se persuader soi-même
- Se suffire à soi-même
- Se replier sur soi-même
- Rester maitre de soi
- Travailler pour soi
- Etre chez soi
- Maitrise de soi
- Avoir confiance en soi
- Respect de soi
- Le souci de soi
- Abnégation de soi
- Cela parle de soi
- Fin en soi
- Cela va de soi
- Avoir des amis autour de soi
- Se rendre service entre soi
- Rester chez soi

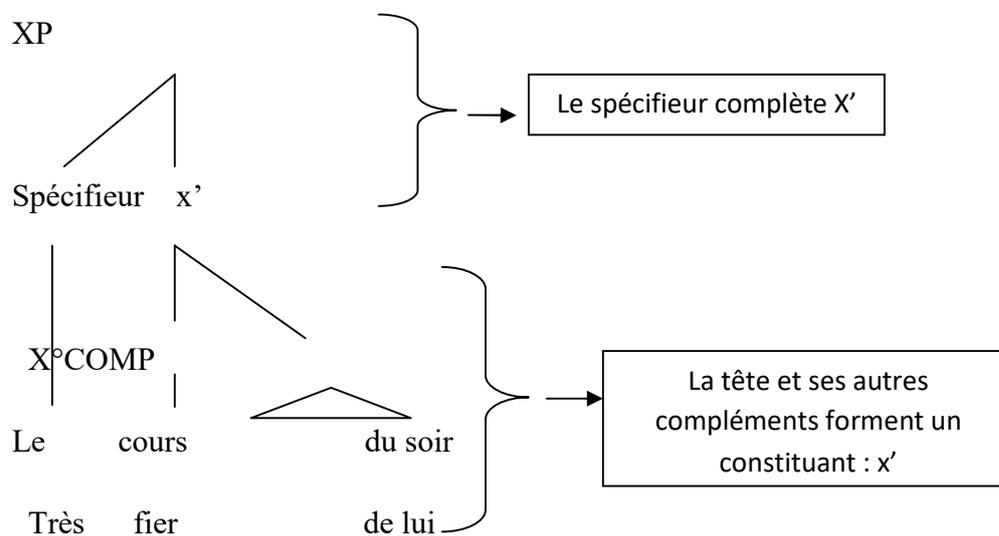
La théorie X-Barre

Cette théorie est apparue dans les années 70 au sein de la grammaire générative. L'objectif est de remédier aux insuffisances des modèles d'analyse

syntactiques précédents et d'émettre des hypothèses sur la structure des constituants de la phrase applicables à toutes les langues GU. Selon cette analyse, les syntagmes sont organisés autour d'une tête lexicale : nom, verbe, adjectif, préposition qui correspondent respectivement au SN, SV, SA, S.A. La tête lexicale est précédée d'un spécifieur (déterminant, auxiliaire, adverbe ou préposition) et est suivie d'un complément : le fils de mon voisin, bien manger une pomme, très content de son fils, juste devant la maison. Cette notion de syntagme est représentée par les générativistes de la manière suivante.

XP=spec de X+ X+ complément

Exemple :



(Diagramme emprunté à (Bony Yapo : 5))

XP est une projection maximale

X est un constituant de niveau zéro, en lui associant un complément, ce constituant se projette au niveau intermédiaire appelé X'.

Le syntagme n'admet que trois niveaux d'analyse à savoir :

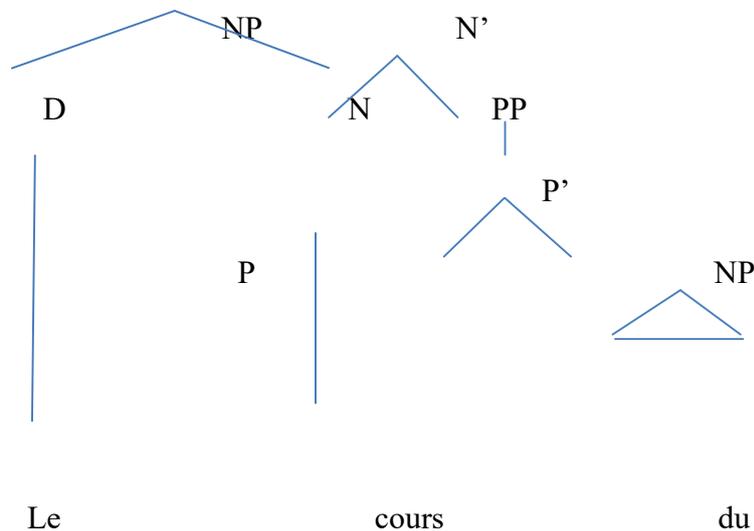
Niveau 0 (X)=une tête

Niveau 1 (X')=tête+ complément

Niveau 2 «(X'')=spécifieur +tête +complément

Le spécifieur est une propriété catégorielle du mot tête .Par exemple, le déterminant est une propriété de la catégorie des noms.

En remplaçant le symbole X par les règles de réécriture, la phrase est représentée de la manière suivant



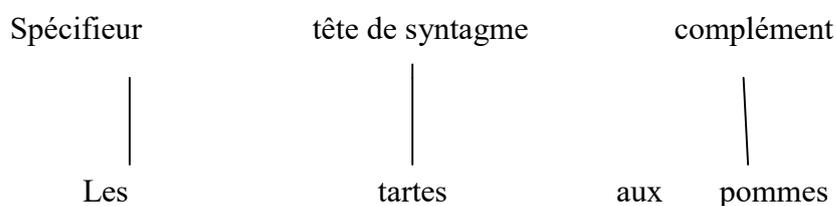
En ce qui concerne les compléments, nous distinguons des compléments ayant un rapport étroit avec le verbe appelés arguments du verbe et des compléments non sélectionnés par le verbe appelés modificateurs du verbe ou adjoints.

Dans le cadre de notre thèse, nous constatons que les pronoms personnels compléments sont des arguments sélectionnés par le verbe.

EX(1) *J'aime les tartes aux pommes. Je les aime*

(3)*Il a acheté un tableau de l'époque classique. Il en a acheté un*

Les groupes de mots *les tartes aux pommes, un tableau de l'époque classique* sont des syntagmes (SN).L'ordre des mots ne peut être déplacé .Nous ne pouvons dire *il a acheté tableau un*. La production de ces phrases est intuitive. Donc, les mots se regroupent pour former des syntagmes qui dépendent de la tête lexicale. Ainsi pour la première phrase nous aurons le schéma suivant :



Le verbe « aimer » sélectionne un complément. « Les tartes » est un complément de verbe ayant pour fonction COD, « aux pommes » est un complément du nom. Les deux compléments ont la même fonction selon cette théorie c'est-à-dire le verbe a pour complément un SN. Nous pouvons démontrer cela par le biais du procédé de pronominalisation :

J'aime les tartes .Je les aime

J'aime les tartes aux pommes. Je les aime

En (2) *un tableau de l'époque classique* est un SN ayant une tête lexicale précédée d'un spécifieur et accompagnée d'un complément.

Spécifieur	tête de syntagme	complément
Un	tableau	de l'époque classique

«de l'époque classique » est un constituant qui pourrait être pronominalisé de manière suivante : *il en a acheté un*

Le pronom « *en* » renforcé par le partitif « *un* » reprend le constituant un tableau « de l'époque classique ». Le pronom « *en* » reprend *un tableau « de l'époque classique »* et non seulement « *un tableau* ».

La théorie X-barre ne rend pas compte des différentes fonctions des syntagmes .La notion de fonction est prise dans un sens très général. Aucune spécificité n'est accordée à cette notion. Elle ne rend pas compte, également, des pronoms compléments toniques tels que moi, toi, lui...etc. Ces pronoms à valeur prédicative ne sont pas des syntagmes car nous ne pouvons appliquer la règle : XP =X+ X+ complément.

1-2-4-La grammaire structurale de Lucien Tesnière

Dans le cadre de la linguistique structurale, L. Tesnière a élaboré une syntaxe différente de celle de ses contemporains, portée sur l'étude de la phrase qu'il définit comme : « *un ensemble dont les éléments constituants sont les mots* » (Daouia Hanachi 2005 : p.29)

Tesnière sépare l'analyse structurale de l'analyse sémantique car, ces deux plans sont entièrement indépendants :

Le plan structural est celui dans lequel s'élabore l'expression linguistique de la pensée .Il relève de la grammaire et lui intrinsèque. Le plan sémantique est le domaine de la pensée, abstraction faite de toute expression linguistique. Il ne relève pas de la grammaire à laquelle il est extrinsèque mais seulement de la psychologie et de la logique. (Claude Chevalier 1985 :184)

Cette distinction des deux plans n'est en fait que théorique car dans la pratique le plan structural a pour objet de rendre possible le plan sémantique. Une phrase peut-être structurellement correcte mais sémantiquement inacceptable. Dans la grammaire structurale, la phrase est formée de mots et des liens (les connexions) qui unissent les mots les uns aux autres. Tesnière résume l'idée de la manière suivante :

Tout mot qui fait partie d'une phrase cesse par lui-même d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins, l'esprit aperçoit des connexions, dont l'ensemble forme la charpente de la phrase. (Philippe Monneret 1999 : 323)

L'analyse structurale s'appuie essentiellement sur trois principes fondamentaux : la connexion, la translation et la jonction.

Les connexions ne sont pas indiquées par des moyens linguistiques, mais elles sont perçues par l'esprit et constituent la charpente de la phrase. Ainsi une phrase comme *Alfred parle*(Tesnière) est composée de trois éléments : 1 Alfred ,2 parle ,3 la connexion qui les unit et sans laquelle il n'y aurait pas de phrase.

Du point de vue de fonctions grammaticales, Tesnière s'intéresse aux relations de dépendance entre le subordonné et le régissant. Le subordonné dépend du régissant et inversement le régissant régit le subordonné. Dans une phrase simple telle que *Alfred parle*, *parle* est le régissant et *Alfred* est le subordonné. La connexion est représentée par un trait vertical reliant deux nucléus, l'un supérieur, l'autre inférieur tel que le montre le Stemma suivant :

Parle



Alfred

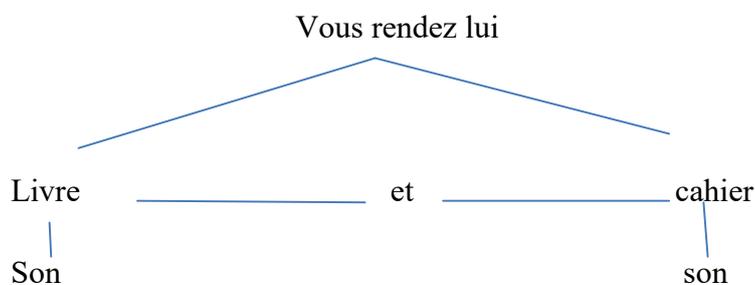
En ce qui concerne les mots, Tesnière les répartit en mots pleins et en mots vides. Les mots pleins sont ceux qui peuvent former un nœud. Ils comprennent les substantifs, les adjectifs (qualificatifs et déterminatifs), les adverbes et les verbes. Les mots vides ne peuvent former un nœud. Ils comprennent les jonctifs, les translatifs, les indices et les anaphoriques. Le tableau ci-dessous en est représentatif (Bernad Schwischay2002)

Mots pleins	
Substantifs (O)	Noms Pronoms
Adjectifs (A)	Adjectifs
Verbes (I)	Verbes
Adverbes(E)	Adverbes
Mots vides	
Jonctifs(j)	Conjonctions de coordination
Translatifs	Conjonctions de subordination Préposition Articles
Indices(i)	Articles Prépositions Pronoms conjoints

Les pronoms compléments autonomes sont des mots pleins dans la mesure où ils peuvent constituer un nœud. Alors que les pronoms conjoints (indices personnels) n'ont pas cette propriété. Mais ils constituent une catégorie hybride, c'est-à-dire, ils appartiennent à la classe des mots vides formant un nucléus avec le verbe et ils assument la fonction d'actant qui est réservée normalement aux mots pleins.

En outre, Tesnière distingue le nœud verbal, les actants et les circonstants. Les actants se subdivisent en prime actant, second actant, tiers actant qui correspondent traditionnellement au sujet, complément d'objet direct et indirect. Les circonstants correspondent aux circonstances de temps, lieu, manière etc. Les pronoms compléments « en » et « y » forment donc une catégorie hybride, ils sont actant en fonction de complément d'objet et circonstant en fonction de complément circonstanciel. Daouia Hanachi dans sa thèse de doctorat sur les circonstants avance que tout ce qui ne peut être pronominalisé par les pronoms lui, elle, eux sont des circonstants. Les pronoms « en » et « y » sont donc circonstants.

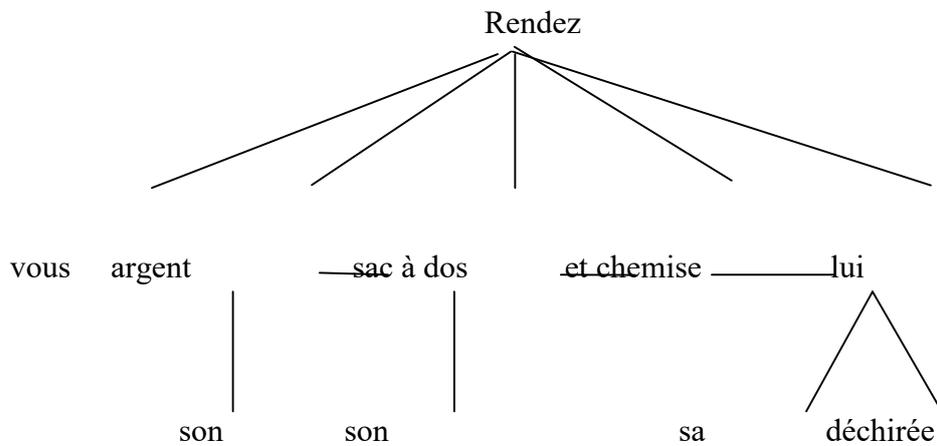
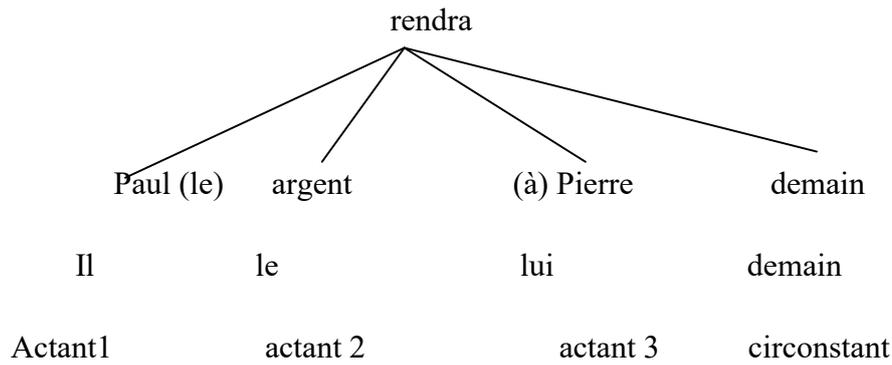
Dans le cadre de la valence, les verbes sont classés en verbes monovalents, divalents, trivalents qui correspondent respectivement aux verbes impersonnels, intransitifs, transitifs directs ou indirects et verbes transitifs doubles. Cela dit, c'est la nature du verbe qui commande un seul actant, un second actant ou un tiers actant. Les pronoms compléments conjoints qui sont normalement des pronoms vides sont des actants régis par le verbe et au même temps anaphorique. Dans cette conception les pronoms personnels font partie du verbe avec lequel ils constituent un nœud verbal. Une phrase comme *vous lui rendez son livre et son cahier* est représentée de la manière suivante.



Cela étant dit, Philippe Monneret dans son ouvrage *Exercices de linguistique* (1999 :326) propose une analyse stemmatique séparant les pronoms du verbe. L'accent est mis sur la relation syntaxique du régissant et des subordonnés et sur le rôle anaphorique des pronoms dont voici les exemples :

1. *Paul rendra l'argent demain à Pierre*
2. *Il le rendra demain*
3. *Vous lui rendez son argent, son sac à dos et sa chemise déchirée*

Les deux premières phrases peuvent être représentées dans le stemma suivant

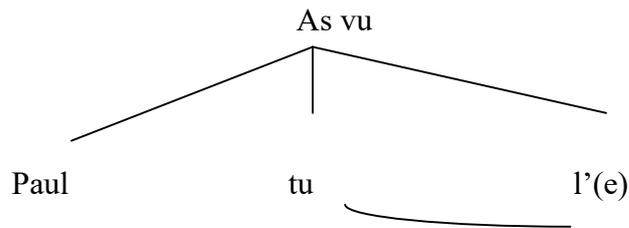


Ce deuxième stemma comme le premier met en évidence les relations de dépendances. Il comprend le verbe «rendez» qui régit l'indice «vous», le complément «lui» et trois substantifs «argent», «sac», «chemise» entre lesquels s'établit un rapport de jonction et des jonctifs «à» et «et».

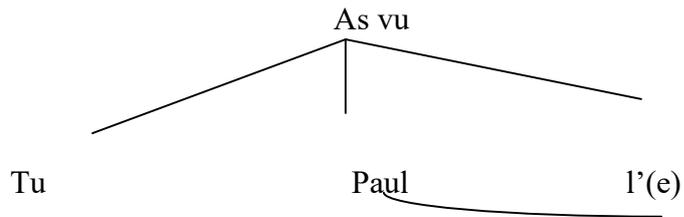
Selon Tesnière parler une langue c'est transformer l'ordre structural en ordre linéaire et la comprendre c'est transformer l'ordre linéaire en ordre structural. Cela suppose que tout locuteur est capable de comprendre et d'interpréter n'importe quelle phrase sans aucune difficulté. Cependant, la phrase peut être interprétée au moins de deux manières. Philippe Monneret donne l'exemple suivant où le pronom complément pose problème :

Paul, l'as-tu vu ?

Dans la première interprétation le pronom «l» renvoie à un actant absent dans la situation de communication. La représentation stemmatique de la phrase est la suivante :



La seconde interprétation Paul est un second actant est repris par le pronom (le).la représentation stémmtique est la suivante :



1-2-5-La grammaire textuelle

La grammaire textuelle peut être considérée comme une approche des faits de langue et de leurs fonctionnements dans le texte. En effet, beaucoup de linguistes ont critiqué la linguistique structuraliste pour avoir cantonné la discipline dans les limites de la phrase. Weinreich, qui en est le concepteur, apporte des solutions pratiques aux usagers en leur proposant une description minutieuse des faits de langue dans la cadre de la linguistique textuelle et de l'anthropologie de la communication .La grammaire textuelle se veut synchronique au sens saussurien du terme. Elle porte sur le fonctionnement des temps, des relations anaphoriques et cataphorique et part du principe qu'un élément linguistique ne prend sens qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments du même voisinage textuel. Weinreich met l'accent sur les rôles textuels de façon à permettre aux usagers et aux apprenants la maîtrise de la cohérence sémantique d'un texte.

La démarche adoptée est importante et représente un intérêt certain aussi bien pour la syntaxe que pour la didactique. En effet, elle permet à l'apprenant de saisir le fonctionnement de la langue, de se l'approprier sans que l'enseignant ne recoure à des explications métalinguistiques ennuyeuses et stériles.

En somme, cette grammaire est une porte ouverte sur la langue telle qu'elle est pratiquée dans son cadre social et sur les intentions communicatives du locuteur. Elle est donc fondamentale car elle fournit des réponses claires aux différentes

questions que nous nous posons. Les nôtres sont focalisées sur les pronoms compléments.

Du point de vue sémantique, les pronoms personnels peuvent remplir des rôles textuels divers et assurent la cohérence textuelle par le biais du procédé de pronominalisation et de renominalisation. Cependant, pour comprendre ces rôles textuels, il faudrait déblayer les concepts fondamentaux de cette école. Weinreich distingue les rôles communicatifs qui renvoient aux communicants et les rôles actantiels qui renvoient aux actants. Les communicants, renvoient aux « personnes grammaticales » (locuteur, auditeur et le référent) et actants (rôles actantiels) renvoient à l'acte de communication, c'est-à-dire à un « agir-ensemble » ou « co-actance ».

Les pronoms complément sont répartis en deux sous classes selon leur condition d'emploi : les formes liées et les formes libres.

-Les formes liées : sont celles qui se trouvent à côté du verbe.

-Les formes libres : sont celles qui peuvent être proches et loin du verbe et parfois elles renvoient à un élément situationnel.

Formes liées

Formes libres

Je pense, donc je suis / /Qui a dit cela, toi(Weinreich 1989 :65

Le pronom personnel *je*, dans l'exemple de gauche est une forme liée. Il est placé devant *pense* et *suis*. Dans l'exemple de droite, le pronom *toi* est une forme non liée.

Cette grammaire s'intéresse comme nous l'avons déjà montré aux rôles textuels remplis par les pronoms mais aussi aux positions et aux règles de succession des pronoms dans le texte que ce soit oral ou scriptural. Par exemple, lorsque plusieurs pronoms se succèdent, l'ordre des pronoms liées obéit à certaines conditions notamment ceux employés avec les verbes plurivalents (verbes qui admettent plusieurs actants dans le texte). Weinreich en dénombre les cas suivants :

-Lorsque le rôle-partenaire (me, te, lui, nous, vous, leur) est désigné par un pronom renvoyant au locuteur ou à l'auditeur, la succession se fait de la manière suivante : Sujet-partenaire-objet :

« /tu **me** les expliqueras, les photos »

« / Je **te** l'expose, l'histoire/ » (H. Weinreich 1989 :67)

Dans les deux exemples, le rôle partenaire est représenté par le pronom « me » désignant le locuteur et par « te » désignant l'auditeur. La position des pronoms « me » et « te » précède le pronom objet.

-Si le rôle-partenaire est tenu par un pronom désignant le référent, la succession se fait de la manière suivante : sujet –objet-partenaire.

« /Je le **lui** ai donné/

« /Il fallait la **leur** rendre /» (H. Weireich 1989: 67)

De manière générale, la succession des pronoms suit l'ordre suivant : les pronoms - partenaire du locuteur et de l'auditeur (me, te, se, nous, vous) occupent la première position, les pronoms-objets du référent(le, la, les) la deuxième position, les pronoms-partenaires du référent (lui, leur)la troisième position, le pro-adverbe « y » la quatrième position et enfin le pro-complément « en »la dernière position.

En ce qui concerne les pronoms libres, Weinreich les regroupe dans une matrice selon leur fonction syntaxique. Les formes libres et les formes liées peuvent être juxtaposées lorsqu'elles sont sujets : *toi tu sais* .Elles séparées du verbe lorsqu'elles sont objets (moi, toi...) ou partenaires (à moi, à toi...) : *je te connais, toi*.

Les formes libres sont, également, employées concurremment aux formes liées de même signification. Elles se placent dans ce cas devant le verbe ou séparées du verbe.

« vous pouvez penser ce que vous voulez, mais **moi** je suis d'avis que... »

« vous n'avez donc pas compris que je vous ai donné cette indication **à vous** personnellement ? »(H. Weireich 1989: 69)

En revanche, dans le rôle-référent, la forme libre peut s'employer sans la forme liée de même signification :

« je l'ai compris, **lui** (il) est témoin de cet incident. »

Avec les morphèmes présentatifs c'est, c'est...qui, c'est toujours la forme libre qui est mise en relief :

« qui a cassé la vitre ? +c'est moi (qui l'ai fait) »

Les pronoms « en » et « y »

Les pronoms compléments « en » et « y » sont des formes liées. Ils ont pour rôle de reprendre un élément linguistique figurant dans le contexte. Weinreich donne à ces pronoms une autre appellation : le pro-adverbe y et le pro-complément en. A la manière des autres écoles linguistiques, Weinreich explique leur emploi avec le mode indicatif et autre, leur positionnement dans le texte ainsi que les contraintes syntaxiques.

Le pro-adverbe « y » peut-être remplacé par les adverbes de position (là-là-bas) mais pas par l'adverbe ici.

Dans le texte « y » est non accentué devant un verbe conjugué (proclise) et est accentué devant l'impératif affirmatif, il se place après le verbe :

/vous y êtes/ /vas-y/ (H. Weinreich 1989 : 335)

Lorsque le verbe est discontinu le pro-adverbe est un rétro-participe et il se place devant la forme conjugué, si c'est un infinitif, il se place devant l'infinitif:

/j'y suis déjà allé/ /tout le monde a pu y aller/

/on y a tout préparé/ /je vais y aller moi aussi/ (H. Weinreich 1989: 335)

Employé avec le présentatif il (il y a) ; le terme « y » n'est plus pro-adverbe, il n'a qu'une signification de position très vague.

En ce qui concerne le pro-complément en, Weinreich aborde la notion de jonction. Comprendre donc le rôle et la fonction de ce pronom complément nécessite avant tout la mise en exergue de cette notion.

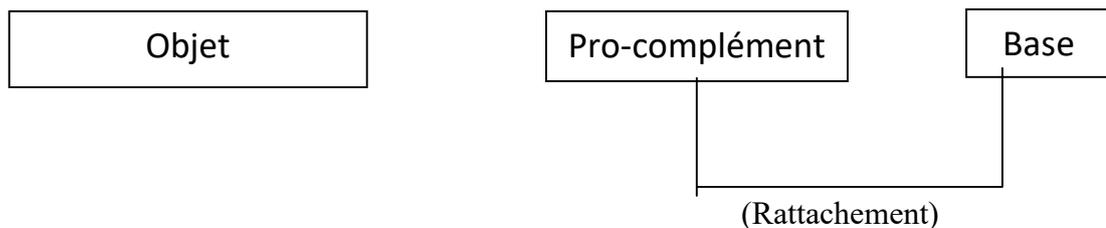
Dans une jonction à base verbale, le joncteur et le complément sont présentés par le morphème en .La base et le pro-complément forment un ensemble appelé pro-jonction avec en.

JONCTION AVEC DEPRO-JONCTION AVEC EN

/je suis content de la journée/ /j'en suis content/

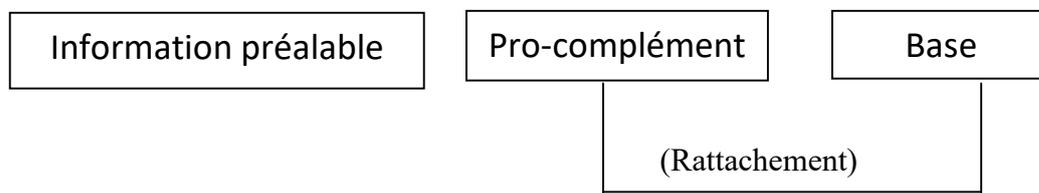
Le pro-complément en a aussi pour rôle de reprendre une information préalable. Weinreich propose le schéma suivant (1989 :399) :

Il invente pas mal de problème rien que pour en discuter



Dans un dialogue, le pro-complément en précède la base et transpose l'information énoncé par le partenaire

J'ai divorcé + j'en ai entendu parler



Le pro-complément peut-être un pro-objet, c'est-à-dire un pronom qui désigne l'objet d'un verbe à condition que l'objet soit accompagné d'un article cataphoriques :

PRO-COMPLEMENT enPRO-OBJET en CARAPHORIQUE

/J'ai toujours mal à la tête + /J'ai de très bons comprimés +

J'en suis très préoccupé/merci des comprimés, j'en ai assez

Dans certaines expressions, le morphème « en » n'est ni un pro-complément ni un pro-objet, il ne possède qu'une simple signification d'horizon (signification très vague) .Ils ne sont ni pro-complément ni pro-objet cataphorique:

/je ne m'en remets plus à toi/

/tu n'en finis pas/

/je m'en tiens là/

/je n'en sors pas/

/Je m'en vais/ (H. Weireich 1989: 401)

1-2-6-La grammaire énonciative

Si la linguistique structuraliste considère la langue comme un répertoire de signes qui forment la phrase, l'énonciation la considère comme une mise en fonctionnement par un acte individuel (la parole).Benveniste dans Problèmes de linguistique générale donne la définition suivante :

En tant que réalisation individuelle, elle peut se définir, par rapport à la langue, comme un acte d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position du locuteur(...).Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire. (E. Benveniste 1974:82).

Les articles de Benveniste tels que « *Structures des relations des personnes dans le verbe* », « *Les relations des temps dans le verbe* » ont beaucoup marqué les chercheurs français et étrangers et contribué à l'épanouissement de la linguistique française et mondiale. Le domaine de l'énonciation recouvre certainement un ensemble très vaste et hétérogène des faits et déborde largement la stricte linguistique.

Les réflexions actuelles dans ce même domaine se répartissent en deux groupes : celles orientées vers la grammaire (déictiques, pronoms, temps verbaux...) et celles orientées vers la pragmatique (les actes de langage).

Selon E. Benveniste : « *Le locuteur mobilise la langue pour son propre compte* » (E. Benveniste 1974 : 80). Cela sous-entend que l'énonciation est l'acte individuel de production d'un énoncé destiné à un allocataire dans une situation de communication précise. Tout acte de langage selon le même auteur comporte des éléments ou embrayeurs que Benveniste nomme « *l'appareil formel de l'énonciation* ».

L'analyse de Benveniste consiste à séparer les pronoms personnels « je » et « tu » du pronom personnel « il ». Les premiers sont embrayeurs renvoyant à l'acte d'énonciation alors que le second n'est qu'un référent. Dans cette acception, le pronom « je » actualisé dans un discours présuppose un « tu ». « Je » et « Tu » forment évidemment un couple réuni par une corrélation de subjectivité ayant le même référent. D'autre part ces mêmes pronoms sont réflexifs orientés vers l'énonciateur, ce qui crée un désaccord avec la troisième personne. En vertu de cette analyse, les pronoms compléments se répartissent en deux catégories ; les embrayeurs et non embrayeurs. Le classement est le suivant :

Embrayeurs	Référents
<i>Je, me, moi</i>	<i>il, ils</i>
<i>Tu, te, toi,</i>	<i>elle, lui, elles, eux, leur</i>
<i>Nous, nous, nos</i>	<i>le, la, les</i>
<i>Vous, vous, vos</i>	

Ce découpage a été critiqué par d'autres linguistes refusant de considérer le pronom « je » comme étant « une forme vide qui ne peut être attaché ni à un objet ni à un concept » et « il » comme étant « la non personne ». Pour Kerbat- Orecchioni, le pronom « je » est un concept, c'est un pur déictique. Le pronom « il (s) » est à la fois déictique car il indique que le dénoté « *ne fonctionne ni comme locuteur, ni comme allocataire* » et représentant « *ils exigent un antécédent linguistique* ».

Pour Patrick Charaudeau (nous y reviendrons), le pronom « il » peut désigner selon des pratiques psychosociales des personnes présentes dans la situation d'énonciation.

Du point de vue syntaxique, Benveniste distingue deux séries de pronoms personnels du français moderne propre à la langue actualisée dans le discours : la série *je, tu, il* et la série *moi, toi, lui*. Ces deux séries sont totalement distinctes par leurs comportements syntaxiques et leurs capacités combinatoires. Les pronoms autonomes sont les antonymes des pronoms personnels sujets c'est-à-dire *je* et *moi* ne peuvent à aucun moment permuter et posséder les mêmes propriétés syntaxiques. En effet, les pronoms autonomes comportent plus de variétés syntaxiques qui ne peuvent être étendues au pronom *je*. Benveniste dans son article « L'antonyme et le pronom en français moderne » en dénombre les cas suivants :

1°Le pronom « *moi* » désigne la personne syntaxique et peut –être employé seul : « Qui est là ?- *Moi* ».

- 1- Il admet une apposition identificatoire : « *Moi, Pierre. Moi, le facteur* ».
- 2- Il s'emploie avec un pronom personnel conjoint : « *moi, je pense...* ».
- 3- Il sert d'antécédent à un pronom relatif : « *moi, qui suis* ».
- 4- Il sert de forme prédicative : « *C'est moi qui l'ai fait* ».
- 5- Il se combine avec toutes les prépositions : « *à moi ; chez toi ; avec lui ;...* ».
- 6- Il se combine avec les adjectifs employés avec une préposition : « *digne de toi ; pareil à moi* ».
- 7- Il se combine avec d'autres pronoms autonomes, des noms propres et des substantifs : « *moi et toi* », « *moi et pierre* », « *moi et mes amis* ». (E. Benveniste 1974 : 199)

Cela dit, Benveniste range le pronom autonome « *moi* » dans la classe des noms propres étant donné leur similitude syntaxiques et fonctionnels. Cette homologie fonctionnelle est illustrée par les exemples suivants :

- 1- En réponse à qui ? « *moi* », comme « *Pierre* ».
- 2- Suivi d'une qualification apposée : « *moi votre ami ; -Pierre, votreami* ».
- 3- le pronom et le nom se combinent parfaitement : antécédent du pronom relatif, fonction prédicative, emploi avec préposition, adjectifs et adverbes avec des pronoms autonomes tel qu'il est montré dans les exemples ci-dessous :
 - « *moi, qui... ; Pierre qui...* »
 - « *c'est moi ; c'est Pierre* ».

- « avec moi ; avec Pierre ».
- « digne de moi ; digne de Pierre ».
- « moi aussi ; Pierre aussi ».
- « moi et toi ; Pierre et toi ». (E. Benveniste 1974 : 200)

Les exemples ci-dessus corroborent l'homogénéité des pronoms et des noms propres mais ils sont distincts. Le nom propre a une marque d'identification sociale qui renvoie à un individu unique alors que « moi », actualisé dans le discours, désigne la personne qui parle s'adressant à un énonciataire par l'emploi de « toi » et hors du dialogue *lui*.

Les conditions d'emploi de ces pronoms sont les suivantes :

- 1- « Je » et « Tu » ont un régime direct « me » et « te » renvoyant à une personne unique. Les pronoms objets *me* et *te* se combinent avec les trois pronoms :

Je me /tu me/ il me

Tu te/ je te/ il te (E. Benveniste 1974 : 202)

- 2- Le pronom objet de la 3^e personne ne renvoie pas à sujet unique car le pronom « il » remplace n'importe quel nom propre et peut avoir deux référents distincts et peut fonctionner sans référent :

« il dit qu'il va partir (Pierre annonce son départ) ; il dit qu'il va partir (Pierre annonce le départ de Paul) ; il dit qu'il va pleuvoir ». (E. Benveniste 1974: 203)

Le pronom de la 3^e personne peut avoir deux pronoms objets « *le* » et « *se* » qui n'ont pas les mêmes latitudes combinatoires. Le pronom « *le* » est combinable avec « *je* », « *tu* » et « *il* » : *je le..... tu le.....il le...* Cependant le pronom « *il* » suppose trois « *il* » : *il1, il2 et il3*. *il1* correspond à *il1* (sujet), *il2* (*le*) à *le* et *il3* (*lui*). Le pronom « *se* » combinable seulement avec « *il* » (le même *il*). Benveniste aborde une analyse exhaustive des différentes combinaisons très complexes des pronoms, la série *je, tu, il*, la série *me, te, le, se, la* et la série *moi, toi, lui, soi, leur* déterminés par les trois variables : la personne, les modes, et la fonction de la forme pronominale. L'analyse de Benveniste tente d'éclairer la complexité de la distribution de ces pronoms et de la

justifier. Nous y reviendrons avec plus de détail dans un autre chapitre consacré à cette question.

1-2-7-Les pronoms dans la grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau

La grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau s'inscrit dans le cadre d'une grammaire axée sur le sens et sur les catégories actualisées dans le discours. Ce linguiste propose une synthèse cohérente des diverses études faites en sciences du langage, notamment en sémantique et analyse la langue en usage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit mais aussi celle qui relève du français populaire. Les catégories du discours sont abordées non pas du point de vue traditionnel (fonction, position ...) mais elles sont décrites de la façon dont elles sont actualisées en discours avec les multiples jeux de sens des catégories du discours. Cette grammaire qui puise sa sève dans la réalité linguistique de la langue française prend en compte non seulement les parties du discours hors contexte mais propose une description détaillée du sens de ces catégories.

En ce qui concerne les pronoms personnels, Charaudeau distingue la Personne des pronoms personnels. La première désigne une catégorie conceptuelle ; c'est –à-dire les êtres qui participent à l'acte de communication et la deuxième renvoient à l'ensemble des marques grammaticales qui servent à désigner ces personnes.

La catégorie conceptuelle se subdivise en deux instances :

- l'instance de l'interlocution qui renvoie aux personnes désignées par *je /tu/, moi/toi, nous/vous* mais aussi par d'autres pronoms *me, te, nous, vous...*
- L'instance de délocution qui renvoie au tiers qui est hors instance d'interlocution (non-personne). Le tiers est désigné par des mots lexicaux appartenant à la classe formelle des noms ou à des mots grammaticaux *il/elle, ils/elles, lui et elle(s), eux* pour marquer l'insistance, *le, la, les lui, leur* ayant une fonction de substitution.

A l'intérieur de ces deux instances, Charaudeau distingue la personne unique, la personne multiple, celle qui est désignée avec insistance et celle ayant une fonction particulière de substitution. L'analyse s'appuie sur un aspect sémantique et un aspect

discursif. Nous présentons, d'abord, l'aspect sémantique et ses particularités d'emplois (marques et formes) ainsi que leurs fonctions de substitution des personnes de l'interlocution et celle de la délocution, puis l'aspect discursif.

1- Les Personnes de l'interlocution

Les marques d'insistance servent à insister sur le locuteur et l'interlocuteur en le singularisant. Ces marques sont : *moi, nous/ toi, vous*.

« **Moi**, je partirai avec Jean Charles » (*laisse entendre que d'autres ne le feront pas*).

« **Toi**, tu devrais être prudent » (*laisse entendre que d'autres peuvent ne pas être prudents*)

« **Nous**, ne sommes pas d'accord » (*laisse entendre que d'autres sont d'accord*). (P. Charaudeau 1992 : 124).

Dans certaines conditions d'emploi, les personnes ne peuvent pas être désignées par les personnels « *je* » et « *tu* », il faudrait utiliser des substituts : *me, te, moi, toi, nous* et *vous*.

« Elle **me** regarde comme si j'étais coupable »

« Mon frère **te** rejoindra à 5 heures » (Patrick Charaudeau 1992: 125.)

Me et **Te** se maintiennent à la forme impérative négative :

« Ne **me** regarde pas comme ça » différent de « regarde-moi »

« Ne te couvre pas » (différent de « couvre-toi » (P. Charaudeau 1992:125)

Pour les pronoms *nous* et *vous* qui renvoient soit à des locuteurs et interlocuteurs multiples ou uniques, leur fonction de substitution n'est pas apparente car ils ont la même forme que les pronoms qui désignent les personnes de l'interlocution.

« Il **nous** a embobinés de belle manière »

« C'est Christine qui **vous** appellera » (P. Charaudeau 1992 :125)

Moi et toi se substituent également à *je* et *tu* car l'emploi de *je* et *tu* n'est pas permis. Dans les cas suivants : lorsque le locuteur et l'interlocuteur sont associés à une action, une qualification...dans une comparaison quantitative ; dans une construction participe et des constructions *c'est, il y a, il reste, ne...que* Il faut préciser que cet emploi est dépourvu d'insistance.

« **Toi et moi** dormirons ensemble » (le locuteur et l'interlocuteur associés à une action)

« Il est plus tenace que **toi** »(comparaison)

« **Toi** (moi) excepté (oublié, effacé, parti, etc.) »(Construction participe)

« **Moi** c'est moi, **toi** c'est toi et **lui** c'est lui » (constructions existentielles)

« Il ne jure que par **toi** » (marque de restriction)

« **Ecarte-toi !** »(forme impérative) mais « **Ecarte-le** »

« on t'a appelé, **toi** » (valeur d'insistance (P. Charaudeau : 1992,125/126)

Ces pronoms se substituent également à «*je*» et «*tu*» avec les verbes exprimant une activité de la pensée : ***penser à, songer à, rêver à, recourir à, renoncer à, tenir à*** et avec les verbes pronominaux indiquant le bénéficiaire : ***se fier, s'adresser à, se soustraire à, s'offrir à*** etc. (P. Charaudeau 1992: 126)

2-Les personnes de la délocution

Contrairement aux marques de l'interlocution, les marques de la personne délocutive se caractérisent d'abord par la distinction du genre : *il/elle*, ensuite par leur rôle anaphorique. Ils servent dans ce cas à reprendre un élément connu par le locuteur et l'interlocuteur. Cependant, il ne faut pas confondre le rôle anaphorique (*il*) qui sert à reprendre un tiers déjà identifié par le contexte ou l'antécédent est supposé connu par les interlocuteurs avec la fonction de substitution (*le, la, les, leur* etc.).Par exemple :

« *Un huissier s'est présenté chez moi. Il m'a menacé d'emporter la télévision si je ne payais pas tout de suite.* » (P. Charaudeau 1992: 127)

Et pour ne pas perdre de vue notre sujet, nous nous intéressons aux pronoms compléments. Charaudeau distingue les marques de l'insistance et les pronoms ayant une fonction de substitution.

Les marques de l'insistance obéissent aux mêmes conditions de singularisation que pour « *toi* » et « *moi* » que nous avons déjà évoquées. Cependant les pronoms « *lui* » et « *eux* » peuvent être mis en apposition avec les pronoms de conjugaison « *il* » et « *ils* » aussi bien à l'oral qu'à l'écrit séparé par une virgule à l'écrit.

« ***Lui, il a beau parlé, mais, eux, ils auraient mieux fait de se taire*** »

« ***Lui a bien parlé mais eux auraient mieux fait de se taire*** » (P. Charaudeau 1992: 129)

Exactement comme les pronoms de l'interlocution, le tiers ne peut être exprimé par les pronoms *il(s)*, *elle(s)* et se substituent d'autres formes : *le*, *la*, *les*, *lui*, *leur*, *elle*, *elles*.

Les pronoms *le*, *la*, *les* s'emploient comme *me* et *te* sauf que ces pronoms gardent leur forme à l'impératif positif et négatif. *lui* et *leur* s'emploient dans des constructions d'objet indirect.

Lui, *elle*, *eux*, *elles* ont les mêmes conditions d'emploi que *moi* et *toi* cités précédemment.

Pour le réfléchi « *se* », il renvoie à l'agent de l'action

« *Elle se lave à l'eau froide* »

« *On se dit qu'il vaut mieux parfois se taire que parler* » (P. Charaudeau 1992: 133)

Pour « *soi* », il renvoie à une construction indéterminée et avec les expressions suivantes : ***chacun pour soi, chacun chez soi.***

« *De temps en temps, il faut rentrer en soi-même pour faire le point* »

« *Ramener la couverture à soi* » (P. Charaudeau 1992: 132).

Au niveau discursif, ces catégories de discours obéissent à des jeux de sens différents. En effet, la catégorie de la personne ne se limite pas à l'ensemble des pronoms personnels, chose que la grammaire traditionnelle n'évoque pas, car il faut décortiquer la personne dont il s'agit dans le discours et ses rapports avec les autres personnes. Dans cette optique, P. Charaudeau traite les catégories de personnes sous trois angles :

- les conditions de cohérence énonciative
- les transferts de personnes
- les genres discursifs

Les conditions de cohérence énonciative exigent à ce qu'elles soient assurées par les différentes combinaisons des pronoms personnels « je », « tu », « il ». Par exemple, les différentes combinaisons du pronom « je » avec un verbe d'action : « je bois ». Cela suppose que l'interlocuteur ne le voit pas ou le locuteur lui décrit une activité habituelle « je suis buveur ». Le pronom peut combiner avec un verbe de pensée, de sentiment et de qualification : « je réfléchis », « je suis grande », etc. .

Les transferts de personnes sont des procédés discursifs qui consistent à désigner les locuteurs et les interlocuteurs par l'emploi des transferts des pronoms personnels. Charaudeau montre que ces pronoms peuvent se substituer selon le type de rapport qui existe entre le locuteur et l'interlocuteur : autorité, ironie...etc. Par exemple « je » mis pour « tu », « tu » mis pour « il », « nous » mis pour « je » :

« *Alors, comme ça, **je** prends des initiatives personnelles !* ».

Le pronom « je » se substitue à « tu », selon ce linguiste, le locuteur qui vient d'apprendre que l'ami avec lequel il allait voyager a pris le billet d'avion sans qu'il ne soit prévenu, l'interlocuteur est désigné par le pronom personnel « je » au lieu de « tu ».

« *De quoi **je** me mêle* »

« *Tiens, **je** me suis décidée à marcher* »

« ***Je** me chausse chez André* » (P. Charaudeau 1992: 141/142)

Enfin, les genres discursifs sont les différents types de textes qui exigent des comportements langagiers adaptés à la situation de communication. Autrement dit, le type du discours adopté dans une situation de conversation est différent de celui des conférences, les pronoms personnels employés diffèrent d'un type à l'autre. Par exemple, le texte scientifique se caractérise d'une façon générale par la prédominance du « il » impersonnel.

Il est tout à fait clair qu'il n'est pas question dans cette recherche de reprendre toute l'analyse de ce linguiste sur les catégories de personnes, mais nous pouvons d'ores et déjà dire que didactiquement il est fondamental de prendre en considération ces effets du discours dans les manuels scolaires pour assurer une bonne compréhension de la langue en discours que ce soit dans les activités de l'oral ou de l'écrit.

1-2-8-La distribution des pronoms compléments

La distribution des pronoms personnels compléments obéit à des règles précises, rigoureuses et complexes. La maîtrise de ces règles dépend des pratiques langagières et des activités linguistiques élaborées par l'enseignant du français langue étrangère. Cette distribution dans la chaîne parlée est étroitement liée à la compétence linguistique de l'apprenant. Les différentes combinaisons que nous en faisons ne sont pas si simples car, le choix de tel pronom par rapport à tel autre ne se fait pas de manière arbitraire. Chomsky avait totalement raison d'avoir insisté sur la notion de compétence/performance du locuteur-auditeur en précisant que l'être humain est doté d'un dispositif cognitif lui permettant de prédire l'emploi correct des formes linguistiques de l'emploi incorrect. Mais, qu'en est-il des apprenants qui apprennent le FLE ?

Certainement la question n'est pas si simple étant donné la complexité liée à l'emploi de ces pronoms. En conséquence, nous développons dans ce chapitre les latitudes syntagmatiques des différentes combinaisons à travers les théories à savoir : la grammaire traditionnelle, la combinatoire et la grammaire énonciative.

La traditionnelle aborde la distribution des pronoms compléments selon leur fonction dans la phrase y compris leurs formes.

- *Je parle .On me parle .COI*

- *Tu parles. On te parle. COI*
- *Je vois Pierre. Je le vois. COD*
- *Je pars avec Pierre. Je pars avec lui. COI*
- *Elle parle de son voyage. Elle en parle. COI*
- *Il pense à son projet. Il y pense. COI*

Lorsque le verbe est complété par deux pronoms de troisième personne (COD et COI) ou deux pronoms de personne différente (COD et COS)(complément d'objet direct et complément second) la distribution des pronoms suit l'ordre suivant :

EX : *Je donne mon vélo à Pierre. Je le lui donne*

Je te le donne

Lorsque le pronom est complément d'un infinitif COD, il se place devant l'infinitif : *Je veux voir tes parents. Je veux les voir*

Lorsque le verbe est complété par des pronoms compléments et des pronoms adverbiaux **en** et **y**, la distribution est la suivante : *Il lui en donne*

A l'impératif affirmatif, la distribution est la même sauf que les pronoms sont postposés au verbe. *Donne-le-lui, pense-y, en, Donne-m 'en des nouvelles. Faites -m'y penser* (R.L. Wagner et J. Pinchon 1988 : 187)

Les pronoms **me** et **te** deviennent à l'impératif **moi** et **toi**. Tu **me** regardes. *Regarde-moi.*

Mais cette règle n'est pas généralisable car certains verbes n'admettent pas cette transformation de pronoms. L'exemple suivant est donc exclu. *Pense à moi.*

*Je **me** pense.

A l'impératif négatif la distribution suit le même ordre mais le pronom complément est antéposé au verbe :

Ne le lui donne pas, N'y pense pas, N'en Profitons pas.

La distribution des pronoms suit les règles de succession. La combinatoire dont Chomsky avait mis les jalons des combinaisons qui sont acceptables et celles qui

ne le sont pas devant prédire l'ordre correct des pronoms. Robert Martin donne les exemples suivants :

EX : *Il ne le sait pas. *Il le ne sait pas*

*Il ne lui en donne pas. *Il n'en lui donne pas.* (Robert Martin 2002: 63)

L'astérisque indique l'emploi incorrect des clitiques. Robert Martin, dans son ouvrage *Comprendre la linguistique* (p, 63), propose un modèle sur la combinatoire des pronoms (clitiques) identique à celui de Weinreich. Ce modèle, permet aux personnes qui apprennent le français, langue étrangère, de s'y conformer.

Je (me)

Tu (ne) (te) (le)

Il(nous) (la) (y) (en)

(vous) (les)

(le) (lui)

(la)(leur)

(les)

Les parenthèses signifient la présence ou l'absence des clitiques et les colonnes déterminent les possibilités combinatoires. La distribution suit donc les règles citées ci-dessus mais certaines limites sont imposées à l'impératif.

EX : *Donne –le-moi/ Donne-le-lui*

**Conduis m'y/*Retire-l '-en*

Il faudrait dire :

Conduis –moi/ Retire-le. (Robert Martin 2002: 64)

Les difficultés sont donc évidentes avec l'impératif et la combinatoire ne donne pas des explications rationnelles à ces restrictions. Du point de vue

pédagogique, il est fondamental de prendre en charge dans l'enseignement de FLE toutes ces particularités en vue d'optimiser et favoriser leur réemploi. Il est fondamental, également, de focaliser l'attention sur les types de verbes qui s'emploient avec des prépositions *à* et *de* introduisant un COI, des procédés de mise en relief et des verbes employés sans préposition :

EX : *je me souviens de lui*

Je pense à lui

Il pense à moi

A lui, je lui donnerai de l'argent

Les pronoms compléments de *lui*, *à lui*, *à moi* sont postposés au verbe ayant une fonction de COI. Dans la dernière phrase, le pronom complément employé *à lui* est mis en apposition. Nous constatons que les pronoms employés avec préposition peuvent être employés devant le verbe, après et au début de la phrase. Cependant ce n'est pas le cas des clitiques *me*, *te*... Il est agrammatical de dire :

**Me, je suis content ou *te, tu es content.*

La mise en relief en français exige l'emploi des pronoms compléments libres c'est-à-dire les pronoms qui jouissent d'une certaine mobilité. Il faudrait dire :

Moi, je suis content/ Toi, tu es content

Dans son article intitulé *L'antonyme et le pronom en français moderne*, Benveniste analyse de manière détaillée et exhaustive les latitudes de combinaisons syntagmatiques des pronoms personnels sujets et compléments en donnant des explications à tel ou tel emploi. Certes l'analyse que nous avons présentée est semblable à celle de Benveniste mais chez ce linguiste nous découvrons des explications que la grammaire traditionnelle et la combinatoire n'ont pas données.

Les pronoms objets directs et indirects précèdent le verbe aux modes autres que l'impératif, ils sont de forme *me*, *te*, *le*. Ils se distribuent de la façon suivante : indirect +direct : *je me le dis ; je te le dis*

Si le pronom objet indirect est celui de la 3^e personne, il est de la forme *lui*. La distribution est de l'ordre inverse : *je le lui dis*.

A l'impératif les pronoms objets sont postposés au verbe ; la forme de l'objet indirect est : *moi, toi, lui*. L'ordre des pronoms est : direct+ indirect : *dis-le-moi*.

Cependant ces deux pronoms sont soumis à des règles de compatibilité bien précises :

1-*me (te se)* pronoms objets directs sont compatibles uniquement avec les pronoms objets indirects *moi, toi, lui* précédés de la préposition *à*, placés après le verbe.

**je me te confie* ; **tu me te confie*, sont inadmissibles ; il faut dire : *je me confie à toi* ; *tu te confies à moi* ou *je te confie* mais cette dernière introduit un sens différent.

Les pronoms objets directs *le, la, les+ lui, leur* objets indirects sont au contraire de règle et précèdent le verbe : *je le lui confie* ; *tu les leur confies*.

2-*me (te se)* pronoms objets indirects sont compatibles uniquement avec les pronoms objets indirects *moi, toi, lui* précédé de la préposition *à*.

**je me vous appelle* ; **il te me recommande* ; il faut dire : *je vous appelle à moi, il me recommande à toi*.

Par contre est de règle les pronoms objets indirects *me, te, se +le, la*, les placés devant le verbe : *il te la donne* ; *tu te les rappelles*.

L'analyse de Benveniste le conduit à dégager deux particularités importantes qui débouchent sur une explication formelle des formes pronominales ayant un pronom objet double :

1-Le pronom objet indirect de la 3^e personne se place après le pronom objet direct quel que soit le temps et le mode : *il le lui dit*

2-Le pronom objet indirect est *lui* quel que soit le mode, tandis que celui de la 1^{ère} et la 2^e personne est *moi* et *toi* à l'impératif, *me* et *te* aux autres modes.

Il en résulte que la distribution de ces pronoms n'obéit pas à la même règle. La série *me* et *te* sont pronom objet direct et indirect à tous les modes sauf à l'impératif ; la série *moi* et *toi* objet direct et indirect à l'impératif.

A la 3^e personne le objet direct ; *lui* objet indirect quel que soit le mode. La différence entre ces deux pronoms est que dans le syntagme comprenant il1, il2 et il3 tels que : il me le dit ; il te le dit ayant deux pronoms objets, on s'attendait à *il le le dis.

Avec les pronoms de la 1^{ère} et de la 2^{ème} personne nous obtenons la distribution suivante :

Je me le... -tu me le ... -il me le...

Je te le...-tu te le... -il te le...

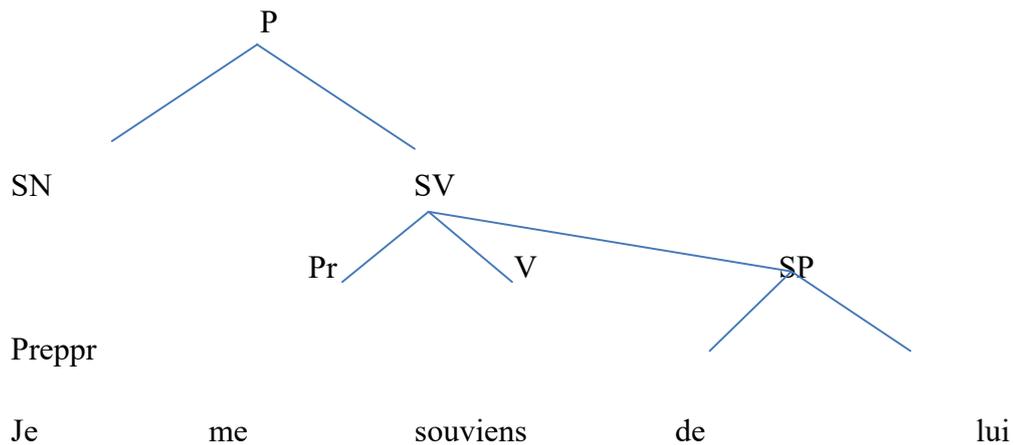
Avec la 3^e personne on devrait avoir :

**Je le le... -*tu le le...-*il le le...*

Conclusion

Nous avons tenté à travers cette épistémologie des théories linguistiques de mettre l'accent sur l'objet et les méthodes linguistiques adoptées par les différentes écoles à savoir les structuralistes et les non structuralistes. A l'issue de cette recherche, nous distinguons deux types de grammaires : grammaire structurale (sémasiologique) et grammaire de discours (onomasiologique).

La grammaire structurale, dite formelle(distributionnelle, fonctionnelle, générative...), sont centrées sur la description des unités linguistiques et des différentes relations syntaxiques qui s'établissent entre ces unités formant une phrase. La grammaire distributionnelle limite son objet d'étude aux énoncés effectivement réalisés sans tenir compte des facteurs psychologiques et extralinguistiques qui donnent naissance à la situation d'énonciation. En partant d'un corpus pris comme échantillon, les distributionnalistes procèdent à la segmentation de la langue parlée et à la délimitation des constituants immédiats de la phrase. Les pronoms compléments appartiennent donc au SV ou au SP. Ainsi, la phrase « *je me souviens de lui* » peut être analysée à l'aide de l'indicateur syntagmatique suivant :



Sur le plan paradigmatique, la méthode consiste à substituer les unités linguistiques par d'autres unités qui pourraient occuper le même environnement dont voici l'exemple :

Tu te souviens de lui.

Nabil se souvient de lui.

Je me rappelle de toi.

Suite aux réflexions émanant de l'école distributionnaliste, Chomsky oriente l'investigation scientifique vers le cognitivisme. Il part du principe selon lequel l'individu produit une infinité de phrases grâce à un dispositif cognitif inné qui lui permet de produire des phrases grammaticalement correctes. Dans la théorie de liage qui s'articule autour de la distribution des pronominaux, Chomsky distingue les anaphores des coréférences. Les anaphores (pronoms réfléchis, réciproques, certains possessifs) sont liées dans leurs domaines de liage et les pronoms sont libres dans leurs domaines de liage. Autrement dit, les anaphores ne peuvent être éloignées de leurs antécédents. Par contre, les coréférences ne sont pas limitées à un domaine de localité spécifique et elles ne sont pas obligatoires. Par exemple :

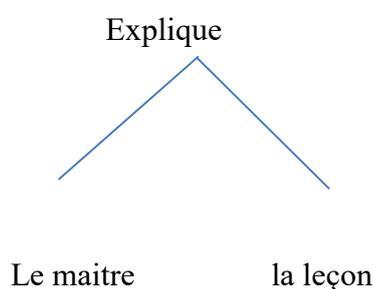
1- Ils pensent l'un l'autre.

2-Paul dit qu'il viendra demain.

En (1) le réciproque l'un et l'autre est une anaphore. Cette anaphore est liée à son antécédent « ils ».

En (2), le pronom « il » ne coréfère pas obligatoirement à « Paul ».

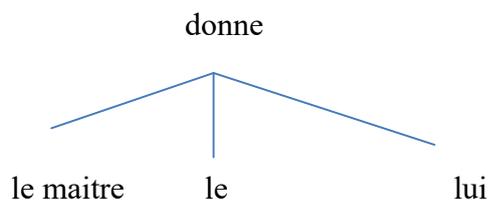
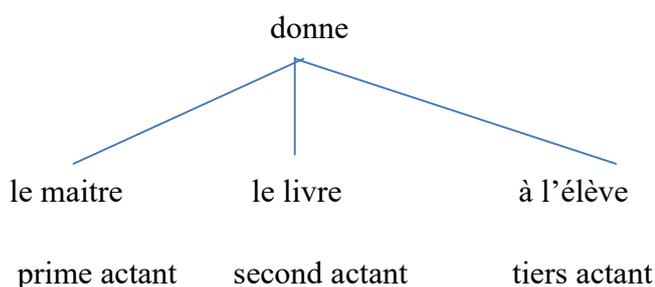
Par opposition à la grammaire distributionnelle et générative, la grammaire structurale de Tesnière adopte un point de vue tout à fait différent dans la mesure où l'analyse syntaxique est centrée sur l'aspect caché de la phrase (l'aspect structural). Cette grammaire conçoit la phrase comme un ensemble de mots unis par une relation de dépendance. Ce réseau de dépendance est régi par un noyau constructeur. Par ailleurs, Tesnière donne à la notion de subordination une acception différente de celle de la grammaire traditionnelle. Ainsi, le sujet est un complément au même titre que les compléments d'objets. Pour illustrer ce point de vue, nous donnons l'exemple suivant :



Dans cette optique, les pronoms compléments conjoints qui sont des indices personnels (mots vides) forment avec le verbe un nucléus et assument la fonction d'actant qui est réservée aux mots pleins. Le stemma suivant en est illustratif:

Le maitre donne le livre à l'élève.

Le maitre le lui donne



prime actant second actant tiers actant

Si les structuralistes abordent les parties du discours d'un point de vue formel et structural, les linguistes se réclamant de la linguistique du discours prennent en charge la communication comme objet de réflexion et s'écartent de l'analyse de la langue « *en elle et sur elle-même* »(Saussure).L'objet de la recherche est orienté vers les éléments constitutifs de la communication orale et écrite. Mais toute la priorité est accordée au fonctionnement des parties du discours dans et par la communication et non à leur morphologie proprement dite.

Du point de vue textuel et discursif, les pronoms compléments constituent des segments qui permettent de rattacher un élément du texte à un autre élément cité précédemment. Les pronoms compléments sont anaphoriques quand ils renvoient à un autre élément déjà cité dans le texte (*des décisions, j'en ai déjà prises*) ou cataphoriques quand ils annoncent un élément linguistique qui n'a pas encore été cité(*je le connais très bien, cet homme*).A cette classe de substituts grammaticaux, Benveniste sépare les pro-noms (substituts) des pronoms je/tu qui se réfèrent à la réalité du discours. Il est à noter que certains pronoms comme « il » peuvent subir un transfert au moment de l'acte énonciatif et peuvent se substituer à d'autres pronoms. Pourvu d'une valeur hypocoristique qui se manifeste à travers les rapports qu'entretient le locuteur avec son interlocuteur (ironie, affectivité...), le pronom de la troisième personne équivaut à « tu » (*lui, il a l'air mécontent*).

Il ressort de cette analyse que les pronoms compléments analysés de manière différente d'une école à une autre, ont la même distribution. Ils se placent devant le verbe et forment avec lui une séquence verbale soudée (*je me lave*), et se placent après les prépositions (*ce livre est à lui*).Il est à noter que cette distribution dépend des types de phrases. A l'impératif affirmatif le pronom complément est postposé (*pensez-y*).

Chapitre 2 : Le cadre théorique didactique

1-Les pronoms compléments à travers quelques méthodologies

Introduction

.Le domaine de l'enseignement des langues en matière de pratiques de classe a connu , au fil des âges, plusieurs méthodologies : grammaire traduction, méthode naturelle, méthode directe, méthodes audio-orale, audio-visuelle, approches communicatives. Dans cette recherche nous ne nous intéressons qu'aux méthodologies les plus récentes qui sont de mise jusqu'à nos jours à savoir la méthodologie audio-visuelle structuro globale et les approches communicatives.

1-1-La méthodologie audio-visuelle structuro globale

L'émergence des méthodes SGAV est tributaire des insuffisances des méthodes audio-orales et audio-visuelles ayant fortement marqué la didactique des langues des années 50. S'appuyant sur la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale, ces méthodes préconisent un enseignement par conditionnement. Toute la priorité est accordée à l'oral à travers les dialogues fabriqués à cet effet. L'exercice structural et le laboratoire de langues sont les auxiliaires privilégiés qui permettent à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère envisagée comme un processus mécanique favorisant l'installation des automatismes linguistiques. La grammaire implicite constitue le socle de cet enseignement.

Cependant, ces méthodes ont été remises en question pour avoir extrapolé les données de la psychologie béhavioriste à l'homme, limité l'apprentissage à un simple comportement observable et écarté la créativité de l'apprenant.

Du point de vue historique, l'intérêt porté à ces méthodes est lié à la dominance de l'anglais après la première guerre mondiale qui s'impose comme langue de communication au détriment du français qui commence à perdre son prestige. Il fallait donc trouver des solutions urgentes permettant la restauration de la langue française. Ainsi est née la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle) qui a révolutionné le domaine de la didactique et a dressé des pistes exploitables en vue de maximiser l'enseignement du français. Elle résulte des recherches menées par P. Gubérina professeur à l'université de Zagreb et P. Rivenc

au centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF). P. Gubérina met en place tout un arsenal didactique battant en brèches les méthodes traditionnelles et donne toute la priorité à la perception auditive et à la compréhension globale. L'accent est mis sur la production des sons en préconisant la méthode verbo-tonale (Henri Besse 1992), aspect négligé par les méthodes basées sur l'écriture.

P. Gubérina introduit la notion de l'optimal par le biais des gestes, mimiques, intonation, rythme ; tout ce qui pourrait améliorer l'acquisition du français, langue étrangère. L'apprenant est appelé d'abord à écouter, comprendre, répéter, mémoriser et réemployer les structures apprises dans d'autres situations de communication.

En ce qui concerne les contenus linguistiques, ils sont déterminés à partir du français fondamental. L'objectif est de doter l'apprenant d'une compétence de communication à travers les dialogues visant l'appropriation de la structure syntaxique et du lexique qui s'inscrivent dans une progression grammaticale rigoureuse. Dans le cadre de cette méthodologie, le recours à la traduction est strictement proscrit. L'apprentissage d'une langue 2 est lié à des situations de communication par le biais des dialogues. L'enseignement de la langue étrangère se déroule en quatre phases appelées « moments de la classe de langue » (Henri Besse 1992 :63) : *présentation, explication, répétition/mémorisation et exploitation*. La phase d'exploitation est une phase importante et doit être longue par rapport aux autres phases, car l'apprenant doit réinvestir ce qu'il a retenu dans d'autres situations sans recourir à l'image.

1-2-Les approches communicatives

L'approche communicative s'est développée dans les années soixante-dix en réaction aux méthodes audio-orale et audio-visuelle. Les mutations dans les sciences du langage à savoir la pragmatique, la socio linguistique, la sémio linguistique, l'anthropologie de la communication ont contribué à l'épanouissement de la didactique des langues. L'acquisition d'une langue 2 ou d'une langue 3 ne consiste pas à doter l'apprenant d'un savoir linguistique en occultant l'aspect social et culturel de la langue étrangère. Bien au contraire, l'enseignement des langues nécessite la prise en compte des dimensions linguistiques et extra linguistiques qui constituent une étape incontournable en matière de l'apprentissage. Il s'agit d'installer une connaissance pratique du code et de l'emploi au sens large du terme :

connaissance des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettent leur appropriation dans des situations de communication diverses et authentiques. Un tel objectif ne peut être atteint que par la prise en compte des conventions qui régissent le processus de communication : connaissance des conventions socioculturelles et des variations introduites par le groupe auquel appartiennent les participants au discours.

Evidemment, il ne s'agit pas de dispenser un enseignement linguistique purement formel, mais plutôt d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Ainsi, selon P. Charaudeau, la communication au sens structural du terme empruntée à Saussure et à R Jakobson qui la considère comme un simple phénomène de décodage et d'encodage est remise en question car le schéma canonique de la communication selon l'école structuraliste ne prend pas en compte les dimensions sociolinguistiques, psycholinguistiques et pragmatiques régissant le discours. En effet, la communication ne peut être symétrique que si les participants au discours partagent les mêmes compétences discursives sinon cette communication est vouée à l'échec.

Cette nouvelle conception de l'apprentissage focalisée sur le sens et l'expression devrait donner la chance à l'apprenant de comprendre et de se faire comprendre dans n'importe quelle situation de communication. L'aspect linguistique relevant de la compétence grammaticale n'est qu'une composante d'une compétence plus complexe, celle de la compétence de la communication.

L'enseignement grammatical, dans le cadre des approches communicative, est centré sur le sens. J. Courtillon propose la grammaire sémantique ; une grammaire notionnelle fonctionnelle. Elle distingue deux types de grammaire : grammaire sémasiologique et onomasiologique. La première va de la forme vers le sens, la seconde va du sens vers la forme. La démarche qu'elle propose s'appuie sur trois phases :

Phase de découverte ; phase d'autocorrection ; phase de synthèse et de découverte.

La phase de découverte : elle est centrée sur la réflexion des apprenants qui auront à découvrir les règles à partir d'un ensemble de textes.

La phase d'autocorrection : elle est centrée sur la perception des erreurs commises par les apprenants lors des tâches données par l'enseignant : jeu de rôle, simulation, exposé. Les apprenants sont appelés à se corriger à se concerter et à trouver les formules correctes. L'enseignant, entant que guide pédagogique, doit s'effacer pour un moment et donner l'occasion à l'apprenant de résoudre le problème auquel il est confronté. La correction de l'enseignant n'intervient que si les apprenants s'enlisent et ne trouvent pas la bonne réponse.

La phase de synthèse : elle constitue la dernière étape de la leçon. C'est une phase de conceptualisation qui permettra aux apprenants d'appréhender et de réemployer les règles découvertes et manipulées à travers des activités de réflexion.

2- Les grammaires

2-1-La grammaire implicite / explicite

Dans le cadre des méthodes audio-visuelles, l'enseignant ne donne aucune description grammaticale et évite tout métalangage sur le fonctionnement de la langue étrangère. L'appropriation des faits de langue est intuitive ; c'est par la manipulation guidée des structures grammaticales que l'apprenant parvient à les réutiliser dans d'autres situations de communication.

En revanche, la grammaire explicite a pour objectif d'éclairer l'esprit de l'apprenant à travers l'explicitation des règles. Cette démarche lui permet de comprendre les règles de la grammaire et de les appliquer à bon escient. Dans la théorie du « moniteur » (1976-1981), est qui à la base de l'enseignement, des langues, Krashen distingue l'apprentissage de l'acquisition sans, toutefois trancher de l'efficacité de l'un par rapport à l'autre, car cela dépend du degré de l'implication de l'apprenant. L'apprentissage « environnements formels », notamment scolaire suppose la maîtrise des règles présentées de façon explicite, l'acquisition « environnements informels » en situation naturelle renvoie à l'intériorisation de règles de façon implicite. L'hypothèse du « moniteur » s'appuie sur le postulat suivant : le processus d'acquisition et d'apprentissage interviennent de manière différente dans les productions langagières. La fluidité de la production langagière au niveau de la communication est tributaire de la compétence acquise. Alors que la

fonction du « moniteur » est de contrôler l'exactitude de la production. Pour que les apprenants puissent avoir accès au « moniteur », trois conditions sont nécessaires :

Il faut donner aux apprenants suffisamment de temps

L'apprenant ne doit pas s'impliquer totalement dans le contenu de la production au détriment de la forme.

Le moniteur ne s'appuie que sur les connaissances qu'à l'apprenant des règles grammaticales apprises explicitement dans un environnement formel.

Selon Krashen, l'usage du moniteur dépend entièrement des méthodes utilisées en classe de langue et de style d'apprentissage.

2-2-La grammaire de texte et de la phase

La grammaire de texte est une nouvelle approche dans l'enseignement du français langue étrangère. L'enseignement /apprentissage des langues est le fruit des recherches en linguistique : l'approche énonciative, la pragmatique, la philosophie du langage. Les didacticiens se sont tournés vers l'étude du contexte en prenant en compte aussi bien la linguistique que l'extralinguistique et toutes les dimensions dans lesquelles un acte de communication se réalise dans le discours. Ainsi, une coupure épistémologique s'établit avec l'analyse phrastique. De ce fait, la grammaire textuelle tente de pallier les insuffisances de la grammaire de la phrase et de l'enseignement traditionnel. En effet, il n'est pas possible d'expliquer certains phénomènes linguistiques tels que les anaphores, le fonctionnement des temps verbaux, les connecteurs, les modalisateurs, les repères énonciatifs sans prendre en compte l'aspect textuel.

Si la grammaire de la phrase s'occupe des fonctions des pronoms personnels sujets et compléments, la grammaire textuelle se penche sur la répartition de ces pronoms dans le texte. Dans le cadre de la progression thématique, ces pronoms ne sont plus sujets de la phrase ou simples compléments, ils ont plutôt une valeur thématique. Ils assurent donc la cohérence textuelle par le biais des reprises grammaticales. Le principe de cohérence est un concept clé à prendre en charge dans toute action pédagogique. Dans cette optique Charolles cite quatre métas règles qui donnent au texte son homogénéité et sa cohésion :

- Méta règle de répétition
- Méta règle de progression
- Méta règle de non contradiction
- Méta règle de relation

Concernant le méta règle de répétition, Charolles donne l'explication suivante :

*« Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisation, définitivisation, référentiation contextuelle(...) Tous ces éléments permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin »*Cité in (Français 3^{ème} AS. Guide du professeur, 1990 :13)

Cela dit, cette grammaire se désintéresse de la syntaxe, elle se fixe pour objectif la compréhension des textes oraux et scripturaux. Il s'agit de comprendre comment les éléments linguistiques s'enchaînent et progressent dans le texte. Cette progression est assurée par les substituts lexicaux et grammaticaux et les déictiques. La grammaire textuelle constitue un intérêt certain pour la didactique des langues notamment pour les apprenants avancés ayant déjà acquis les notions de base.

Nous savons que les élèves connaissent les pronoms personnels de conjugaison et compléments mais leur actualisation dans le discours leur fait défaut. Leur emploi ne peut donner de bons résultats qu'à travers les activités de langue et de l'écriture (les règles de cohérence). La connaissance des fonctions des pronoms n'est pas suffisante ; il est fondamental d'intensifier les activités sur la rédaction des textes (argumentatif, explicatif et narratif) en mettant l'accent sur les règles de reprises grammaticales et sur la cohérence textuelle.

Nous pensons, également, que la grammaire de la phrase est importante dans tout acte pédagogique dans la mesure où elle permet aux apprenants de maîtriser l'emploi des règles morphosyntaxiques .En effet, certaines notions de base peuvent être abordées sans recourir à la grammaire textuelle tels que l'accord du participe passé, la conjugaison, l'orthographe...

2-3-La grammaire énonciative et la pragmatique

La grammaire énonciative telle que nous l'avons déjà présentée dans la partie théorique est une grammaire orientée vers le discours. L'intérêt de cette grammaire est de décrire les éléments linguistiques tels qu'ils se réalisent dans un acte de communication. Elle ne prend pas en compte les fonctions des catégories grammaticales au sens traditionnel du terme ; elle se soucie, bien au contraire, de décrire leurs fonctions discursives. Elle s'occupe donc des pronoms personnels, des temps verbaux, des déterminants et de tout ce qui donne lieu à un acte individuel dans une situation de communication authentique. La pensée de Benveniste marque un tournant décisif dans la réflexion linguistique et contribue à ouvrir d'autres investigations scientifiques centrées sur le discours.

Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur(...) et qui suscite une autre énonciation en retour. (E. Benveniste 1974 : 81)

Du point de vue pédagogique cette grammaire a un grand intérêt, car elle dépasse largement le cadre limité de la phrase. L'accent est mis sur la situation d'énonciation dans laquelle la parole a été émise et sur les différentes dimensions du langage. Dans cette optique, la lumière est faite sur les actants (qui parle ? à qui parle ?), sur les circonstants (temps et lieu), et sur les intentions communicatives.

Les actes de parole sont, également, pris en charge dans l'enseignement/apprentissage du français. L'étude des actes de parole est fondamentale car, elle permet de comprendre les intentions communicatives, de s'adapter à la situation de communication. La théorie des actes de langage a été mise en place par Austin et développée par d'autres auteurs tels que Jean Searle. Pour ce dernier, tous les actes de langages possèdent une « force illocutionnaire » qui détermine comment l'énoncé doit être reçu par le récepteur. Ce linguiste distingue trois notions clés : le locutoire, l'illocutoire et le perlocutoire.

Le locutoire correspond à l'énoncé ayant un sens

L'illocutoire prend en charge l'action exercée sur l'autre (ordonner, convaincre, persuader...)

Le perlocutoire : elle renvoie à l'effet produit par la production de l'énoncé sur l'énonciataire

La modalisation : Celle-ci renvoie à l'étude du procès d'énonciation. L'accent est mis sur le degré de présence ou de distanciation de l'énonciateur par rapport à son texte. Elle se manifeste par l'emploi des modalisateurs (adjectifs, verbes d'opinion, verbes de modalité, les temps et les modes, les adverbes....).

Du point de vue pédagogique, l'apprenant prend conscience du rapport qu'entretient l'énonciateur avec son texte : adhésion, pont de vue nuancé ou refus. La modalisation permet à l'apprenant de se situer lui-même par rapport à son discours, donc il sera en mesure de nuancer son discours ou d'adhérer complètement. L'étude des modalisateurs doit lui permettre d'appréhender le discours. La nomenclature des termes modalisant n'est pas étudiée pour elle-même ; l'objectif est de sensibiliser les apprenants à des effets de sens produits par leur emploi dans le discours.

3-Les choix méthodologiques

3-1-L'approche par les compétences

L'enseignement actuel du français se réclame du courant communicatif et de l'approche par les compétences. Il s'agit de doter l'apprenant d'une compétence complexe de communication lui facilitant l'accès aux différents discours, d'interagir de manière effective dans des situations de communication scolaires et extra scolaires. Ces approches sont focalisées sur le sens et le contexte dans lequel le discours s'insère et non pas sur les formes linguistiques détachées de la réalité sociolinguistique. On part du principe qu'on ne doit pas ingurgiter à l'apprenant des connaissances décontextualisées et inertes. Bien au contraire, l'apprenant est un être actif qui construit son savoir et son savoir-faire. Son degré d'implication joue un rôle primordial dans l'acquisition de la langue étrangère et dans l'appréhension des formes discursives. Dans cette acception pédagogique les activités proposées par l'enseignant doivent s'appuyer sur des activités communicatives, par exemple les activités ludiques. L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier un enseignement centré sur l'apprenant, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes. Cet ensemble de savoirs linguistiques, procéduraux deviennent des buts de l'enseignement et doivent donner lieu à un enseignement de haute qualité et

permettent par conséquent d'installer efficacement les compétences visées et de développer chez l'apprenant des attitudes de tolérance et de coopération.

Cela sous-entend que l'accent est mis fondamentalement sur l'acquisition d'une langue fonctionnelle qui devrait rendre d'énormes services à l'algérien (interaction avec les autres, interprétation des messages...) plutôt que sur une langue purement littéraire. Pour atteindre les résultats attendus, cette approche introduit un changement dans l'enseignement/apprentissage du français :

- Le recours aux documents authentiques ;
- Utilisations des moyens didactiques variés ;
- La centration sur l'apprenant ;
- Adoption d'une progression spiralaire ;
- Prise en compte de l'erreur comme étape obligatoire dans l'enseignement.

3-2-L'approche constructiviste et socioconstructiviste

Bien entendu, l'évolution des théories linguistiques au fil du temps, notamment, l'émergence de la grammaire générative, énonciative et pragmatique ont beaucoup influencé les réflexions et les investigations scientifiques des langues, alors que les théories structuralistes étaient en plein essor. Le concept de « Language Acquisition Device » de Chomsky axé sur l'innéisme du langage stipule que l'enfant est capable de comprendre et de produire une multitude de phrases dans un cadre non formel grâce à des principes innés qui le guident dans l'élaboration de la grammaire de sa langue. Chomsky fut le premier linguiste ayant introduit, vers les années soixante-dix, la notion de compétence /performance ; connaissance que le locuteur/auditeur a de sa langue acquise de manière naturelle contre l'emploi effectif de cette même langue dans des situations de communication concrètes. De ces théories linguistiques et sous l'influence des socio linguistes (notion de compétence de Dell Hymes) découlent évidemment les théories constructivistes et socioconstructivistes. Celles-ci partent du principe que le savoir se construit progressivement grâce à des capacités intellectuelles spécifiques. Selon Piaget, l'apprenant confronté à une situation problème va mobiliser un certain nombre de structures cognitives (schèmes opératoires) qui se modifient par l'effet des données

extérieures. L'apprentissage se fait, donc, à travers deux processus fondamentaux : l'assimilation et l'accommodation.

La théorie de Piaget met l'accent sur la relation entre le développement cognitif et celui du langage. À la différence de Chomsky, le langage chez Piaget n'est ni acquis ni inné, mais il résulte de l'interaction entre le développement cognitif et linguistique. Les données de la psychologie constructiviste ont beaucoup marqué la didactique notamment celle des langues étrangères.

Contrairement à Piaget, Vygotsky met l'accent sur la dynamique de l'interaction sociale dans le développement intellectuel de l'enfant. Les outils sociaux tels que le langage, la communication optimisent ses capacités mnémoniques, car le développement psychologique et intellectuel de l'enfant n'est possible que dans et par la communication avec ses pairs et avec l'adulte. Ces confrontations vont lui permettre de construire son savoir et son savoir-faire, d'échafauder ses connaissances, de passer de l'inconnu au connu. Vygotsky en arrive à la notion de la zone proximale de développement qui décrit ce que l'enfant peut apprendre et maîtriser quand il est guidé par des adultes ou des personnes plus compétentes ayant les habiletés nécessaires sur lesquelles l'enfant va s'appuyer pour construire les siennes.

Du point de vue didactique et pédagogique, il est utile de favoriser les travaux de groupes à travers lesquels l'enfant peut se concerter avec ses pairs, ajuster ses connaissances en fonction des données extérieures, développer des stratégies métacognitives et atteindre la zone proximale de développement. Ces confrontations génèrent le conflit socio cognitif à partir d'une situation problème à laquelle les enfants doivent trouver des solutions. La personne accompagnatrice, en l'occurrence l'enseignant(e), a pour tâche de l'outiller dans la zone proximale pour une bonne installation des savoirs et des savoir-faire.

.3-3-L'interlangue

Au sein de cette effervescence intellectuelle apparaît le concept de l'interlangue qui prend en compte l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à la maîtrise de sa langue. L'interlangue, est une étape obligatoire par laquelle l'enfant construit son savoir à partir des erreurs de généralisation ou de sur généralisation des règles syntaxiques en aboutissant progressivement à la maîtrise de

la langue. Les réflexions fructueuses sur l'interlangue conduisent à penser qu'il en va de même pour les enfants qui apprennent une langue étrangère. L'acquisition de la langue cible s'effectue par la construction du savoir en passant par une langue intermédiaire, appelée « système approximatif » (Nemser 1971), « compétence transitoire » (Corder 1967), « dialecte idiosyncrasique » (Corder 1971).

Historiquement parlant, le terme « d'interlangue » a fait irruption dans la didactique des langues dans les années 1970 par Selinker (Paul Cyr : 1996) ; l'objectif est de rendre compte des erreurs commises par les apprenants lors du passage de la langue maternelle à la langue cible. Du point de vue pédagogique, l'enseignant doit les prendre en charge, les corriger et comprendre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants pour les exploiter.

3-4-Le projet

La pédagogie du projet est une démarche pédagogique qui vise l'installation des compétences de communication à l'oral et à l'écrit à partir des activités décloisonnées adaptées au niveau réel de la classe et aux besoins langagiers des élèves. Cette pédagogie rejette la démarche traditionnelle basée sur la linéarité des activités : lecture, grammaire, lexique et expression écrite. Elle s'appuie sur un certain nombre de données théoriques, didactiques et psychologiques que nous résumons ainsi :

- mettre l'apprenant au cœur des apprentissages, le responsabiliser et l'inviter à participer à la construction et à la structuration de ses savoirs.
- proposer des situations problèmes et mettre l'apprenant devant un conflit sociocognitif.
- proposer des activités de lecture, de langue et de production dans des pratiques décloisonnées et dans une progression spiralaire.
- les différents savoirs sont d'ordre pragmatique, sociolinguistique, psychologique et linguistique.
- prendre en compte l'évaluation à savoir : l'évaluation diagnostique, formative et certificative.
- élaboration des situations d'intégration.

L'apprenant est lié de manière contractuelle dans l'élaboration de ses savoirs d'aller jusqu'au bout de ses engagements. Ce contrat pédagogique doit se solder par la réalisation du projet expressif (projet de l'apprenant). Dans ce sens, on passe d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant ; il s'agit d'apprendre à apprendre selon une démarche active et cognitive qui devrait permettre l'installation des compétences escomptées par la tutelle. La démarche du projet s'appuie sur la pédagogie de la négociation et d'intégration, sur les activités couvrant les quatre domaines et sur les interactions entre élèves/élèves, élèves/enseignant.

Du point de vue pédagogique, la mise en œuvre du projet se situe à deux niveaux à savoir :

- Le niveau de la conception (niveau pré-pédagogique)
- le niveau de la réalisation (niveau pédagogique)

Le premier niveau prend en charge les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du français : les compétences à installer, les contenus et la démarche pédagogique.

Le second niveau s'effectue en fonction des besoins langagiers décelés lors de l'évaluation diagnostique. L'enseignant est appelé à organiser des situations d'apprentissage en séquences autour des activités de l'oral et de l'écrit, de grammaire et d'évaluation.

3-5-La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration, récemment introduite dans les programmes algériens, tend à outiller les apprenants de manière concrète et significative, mais aussi de les préparer à la vie socioprofessionnelle. Elle propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation conformes aux orientations énoncées par le politique.

Du point de vue pratique, la pédagogie de l'intégration se traduit par la mobilisation des acquis de l'apprenant dans une situation nouvelle et significative. Face à une situation problème, l'apprenant est appelé à puiser dans ses ressources (les savoirs, les savoir-faire, les habiletés, les savoir-être) (Le Boterf 1995) pour résoudre

une tâche complexe. Il est à noter que le mot « complexe » fait référence à une situation qui exige l'articulation de plusieurs éléments pour résoudre le problème posé. Cela étant dit, la tâche ne doit en aucun cas être trop difficile ni trop facile, elle doit mettre l'apprenant devant un conflit cognitif ou sociocognitif. Selon Roegiers (1997), la résolution de la situation-problème nécessite de la part de l'apprenant la prise en compte des actions suivantes :

- *Sélectionne dans son répertoire cognitif, psycho-sensori-moteur, socio-affectif, les ressources pertinentes dont il dispose, qu'elles relèvent de son potentiel naturel, ou qu'elles aient été acquises dans son milieu de vie ou à l'école.*
 - *Mobilise ces ressources et utilise leur interdépendance pour les réinvestir de manière articulée*
 - *En vue d'exécuter la tâche ou pour résoudre la situation-problème.*
- (Roegiers, X2010 : 63)

Du point de vue historique, la notion de situation problème n'est pas récente ; elle remonte déjà à la psychologie cognitive de Piaget et à la philosophie de l'éducation. Historiquement parlant, cette notion fut déjà abordée implicitement dans l'ouvrage *L'Emile* de Jean Jacques Rousseau dans lequel l'auteur explique comment il amené l'enfant réfractaire à l'astronomie à surmonter le problème auquel il était confronté.

Pour adapter l'école algérienne aux exigences de la vie socioéconomique actuelle, une approche curriculaire « pédagogie de l'intégration » s'avère une étape obligatoire. Le curriculum est un ensemble d'éléments qui contribuent à mettre en œuvre la politique curriculaire : « *profil de sortie, contenus d'apprentissage, programme d'études, orientations pédagogiques, modalités de formation des enseignants...* »(Roegiers X 2010:18)

La conception des nouveaux manuels scolaires de français est donc fortement liée aux nouvelles orientations ministérielles qui aspirent à doter l'apprenant d'une compétence complexe de communication orale et écrite le préparant à la vie socioprofessionnelle. De ce fait, les manuels ont connu, ces dernières années, une mutation sur le plan de la forme, du contenu et de la démarche à adopter et tendent à

responsabiliser l'élève en le plaçant au cœur des apprentissages. Les manuels de l'élève (les trois paliers confondus) doivent impérativement refléter les tendances et les directives de la tutelle dans l'espoir d'optimiser l'enseignement/apprentissage du français par le biais des moments d'intégration et d'évaluation.

Ces moments d'intégration devraient permettre à l'élève d'exercer sa compétence en intégrant les savoirs, les savoir-faire les savoir-être dans une situation de communication significative en relation avec des situations concrètes qu'il va rencontrer plus tard dans sa vie quotidienne. Ce qui caractérise la situation d'intégration c'est sa nouveauté et sa complexité à la fois. Elle consiste à astreindre l'élève à une tâche d'ordre cognitif et métacognitif dans laquelle il est appelé à mobiliser et articuler les différents savoirs appris en classe (linguistiques, discursifs, textuels) dans un contexte nouveau et différent.

Le système éducatif algérien, à l'instar de celui des pays maghrébins, a entrepris ces dernières années une réforme scolaire du primaire jusqu'au secondaire en introduisant les principes de base de la pédagogie de l'intégration pour remédier aux défaillances et aux dysfonctionnements de l'école.

A ce propos, Rogiers pense que le système scolaire n'a pas préparé l'élève à la vie socioprofessionnelle, ce qui a créé un grand décalage entre le produit de l'école et les attentes de la société. L'un des concepts clés de la pédagogie de l'intégration est «l'échec et réussite abusifs ».Rogiers croit que beaucoup d'élèves faibles accèdent à l'étape supérieure alors qu'ils n'ont pas développé les compétences nécessaires pour y accéder et beaucoup d'autres échouent alors qu'ils devraient passer au niveau supérieur. Ce type d'évaluation a donné naissance à des classes hétérogènes et disparates. Parmi les causes de cet échec scolaire, Rogiers en dénombre trois causes responsables du dysfonctionnement de l'école que nous résumons ci-dessous :

1-Les innovations sont introduites à un rythme trop élevé en l'absence des conditions nécessaires de mise en œuvre.

2- les apprentissages restent atomisés et vide de sens .Il y a un manque de finalisation entre ce que l'élève apprend à l'école (apprentissage décontextualisé) et ce qu'on attend de lui en dehors de l'école.

3- Les épreuves d'évaluation restent basées sur les connaissances des savoirs et des savoir-faire. Un élève peut restituer des connaissances évaluables mais sans être compétent pour réaliser des actes de langages ou de produire un travail significatif.(Roegiers X.2010 Pourquoi la pédagogie de l'intégration. vidéo. Google)

En conclusion, les différentes causes de l'échec scolaire sont tributaires de l'enseignement par objectifs qui répondent à des objectifs opérationnels concrets et évaluables, mais qui restent insuffisants pour évaluer des compétences complexes et significatives. L'école n'arrive pas à combiner le concret et le complexe dans les apprentissages. Il fallait donc orienter les objectifs de l'enseignement vers des objectifs d'intégration qui sont plus complexes et plus importants. Pour éclairer ce point de vue, Roegiers donne l'exemple suivant : respecter l'environnement est un objectif qui n'est ni concret ni complexe. Par contre planifier une campagne d'informations sur un problème environnemental dans un contexte donné est un objectif concret et complexe.

Les concepts de la pédagogie de l'intégration empruntés à Xavier Roegiers constituent le socle de l'enseignement /apprentissage non seulement du français langue étrangère, mais de toutes les disciplines. Les nouveaux programmes de français proposent aux enseignants des situations d'intégration pour les projets pédagogiques en vue de les mettre en œuvre dans la classe de langue et de concevoir d'autres situations adaptées au développement cognitif de l'apprenant.

3-6-L'évaluation

L'évaluation est outil pédagogique qui vise à mesurer le niveau d'apprentissage par rapport à un référentiel établi par l'enseignant. Elle permet à l'enseignant de mesurer les habilités linguistiques et discursives de l'apprenant. Selon l'acception que donne Guy Le Boterf, la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources. L'enseignant aura donc non seulement à vérifier les acquis linguistiques qui sont des connaissances statiques mais de s'assurer que l'apprenant arrive à mobiliser ces ressources dans des contextes différents et variés.

De ce fait, les pratiques pédagogiques doivent changer et s'orienter vers une évaluation critériée et formative. L'évaluation doit répondre à des objectifs préétablis en vue de juguler l'échec scolaire et de doter l'apprenant d'outils nécessaires lui permettant d'utiliser la langue étrangère dans des situations de communication diverses.

Les différents types d'évaluation

L'évaluation dans le contexte scolaire algérien est une étape primordiale. Elle est omniprésente et intervient à plusieurs moments. Elle est, également, partie intégrante de l'activité didactique à savoir l'évaluation diagnostique, formative et certificative.

1-L'évaluation diagnostique

Tel que son nom l'indique, cette évaluation permet à l'enseignant de diagnostiquer l'état de l'apprenant à l'entrée des apprentissages. Elle lui servira d'indicateur de la véritable compétence et des prérequis des apprenants et lui permettra d'organiser les apprentissages en fonction du niveau réel de la classe.

2-L'évaluation formative

Cette évaluation intervient avant, pendant et après un cursus de formation. Elle est centrée principalement sur l'apprenant, ses difficultés et répond à des objectifs opérationnelles. Elle constitue une aide à l'enseignement/ apprentissage car, elle permet à l'enseignant de réguler ses enseignements et de remédier aux insuffisances observées.

3-L'évaluation certificative

L'évaluation certificative ou sommative, et à la différence des autres types d'évaluation intervient à la fin d'un projet ou à la fin d'un cursus de formation (examen de fin de cycle). Elle se fixe pour objectif l'évaluation de la somme des connaissances acquises et se solde par une note finale. Il s'agit, généralement d'un constat de réussite ou d'échec. Elle est donc sélective et certificative puisqu'elle permet aux apprenants d'obtenir le diplôme ou de passer d'un niveau à un autre.

Conclusion

S'inspirant des données de la psychologie cognitive (constructivisme /socioconstructivisme/stratégies d'apprentissage) qui ont décrit ce que devrait être l'enseignement de manière générale et l'enseignement des langues en particulier : centration sur l'apprenant, apprendre à apprendre, autonomie de l'apprenant ; la réforme scolaire aspire à l'installation des compétences communicatives à partir d'un arsenal théorique et méthodologique adapté aux exigences de l'avancée de la technologie et de l'économie que connaît le monde qui nous entoure. Pour accroître l'efficacité du système éducatif algérien et rehausser le niveau des apprenants, les préparant à la vie socioprofessionnelle, l'approche curriculaire « pédagogie de l'intégration » vise à considérer l'apprenant comme étant une personne à part entière ayant droit aux outils lui permettant de faire face à des situations-problèmes, de les résoudre en mobilisant les ressources dont il dispose.

Deuxième partie : Analyse

Méthodologie de la recherche et recueil de données

Notre travail de recherche se fixe pour objectif axial la justification des absences des pronoms compléments dans les productions d'élèves scolarisés en troisième année secondaire. Pour y parvenir nous nous sommes attelés à l'analyse des manuels scolaires et de leur adéquation avec les textes officiels. Nous nous sommes intéressés, d'une manière égale, à l'analyse des copies d'élèves appartenant à des établissements différents : lycée Boukarit Achène (Chekfa), lycée Labeni Ahmed et lycée Ahmed Boumendjel situés respectivement à Taher (Jijel).

L'analyse des programmes effectués selon une grille empruntée à M. A. Nadeau répond à des objectifs de recherches précises : la mise en lumière des finalités, des buts et des objectifs de l'enseignement du français au cycle primaire, moyen et secondaire y compris les théories didactiques et linguistiques, les choix méthodologiques préconisés par la tutelle.

L'analyse des documents d'accompagnements a pour objectif de dégager leurs conformités avec les programmes en matière des choix méthodologiques, les démarches pédagogiques proposées et des théories didactiques qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère.

Quant à l'analyse des manuels scolaires effectuée selon une grille d'analyse que nous avons conçue pour notre objet d'étude, elle prend en compte les points suivants :

La conformité des manuels avec les directives ministérielles : les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement du français,

La conformité avec les théories et les choix méthodologiques édictés dans les programmes et les documents d'accompagnements,

L'analyse des contenus thématiques et linguistiques en relation étroite avec les objets d'étude (les projets et séquences).

1-1-Analyse des documents

1-1-1-Le primaire

1-1-1-1-Analyse des programmes

Introduction

Toute réforme scolaire exige de nouveaux programmes qui répondent aux finalités et aux objectifs de l'Etat. C'est par les programmes que l'institution scolaire traduit les objectifs assignés à l'enseignement de façon générale et du français en particulier. La référence aux programmes est obligatoire dans la mesure où elle permet à l'enseignant de les comprendre, de les interpréter et de les mettre en œuvre. Cette référence lui permet, également, de se libérer des manuels scolaires, d'adapter ce dernier aux exigences de la réforme et de construire lui-même, s'il en a les possibilités, un enseignement efficace en fonction de ce qui est préconisé dans les instructions officielles.

En somme, savoir lire un programme c'est savoir dispenser un enseignement efficace à partir d'un certain nombre de questions : Pourquoi enseigner ? quoi enseigner ? A qui l'enseigner ? Comment l'enseigner ? Quels sont les fondements théoriques et didactiques à mettre en pratique ? Comment évaluer les résultats d'un tel enseignement ? et comment réguler les apprentissages ?

Notre analyse des programmes du français, langue étrangère ; s'appuie sur une grille d'évaluation que nous avons empruntée à M .A. Nadeau intitulée : *Principes et critères de formulation des divers niveaux d'intention d'un programme*. A cette grille, nous avons rajouté d'autres points importants d'ordre pédagogique à savoir les choix méthodologiques (l'approche, la démarche pédagogique), les compétences, le profil d'entrée et de sortie, les activités et l'évaluation.

Cela étant dit, nous avons jugé utile de mettre l'accent sur les apprentissages linguistiques (conjugaison, lexicale, grammaire) ceux qui portent sur les pronoms compléments ou qui ont trait à l'étude de cette catégorie. La référence aux programmes nous permettra de relever ces leçons et de les vérifier dans les manuels scolaires. Cette confrontation nous donnera une idée claire sur la pertinence de ces leçons et d'expliquer les difficultés rencontrées.

La grille d'analyse des programmes

	Principes généraux	Critères spécifiques
La finalité d'un programme	<p>1-découle des besoins reconnus à l'étape analyse de besoins</p> <p>2-relié directement aux orientations du système d'éducation</p> <p>3-exprime le dernier « pourquoi » d'un programme</p>	<p>1-le nom du programme</p> <p>2-le niveau scolaire ou l'année degré doit apparaitre</p> <p>3-il doit comprendre un verbe traduisant la fin ultime du programme.</p>
Les buts d'un programme	<p>1-sont en relation directe avec les finalités du programme</p> <p>2-Précisant de façon générale les grandes orientations du programme</p> <p>3-recouvrant les domaines cognitifs, affectifs et psychomoteurs</p>	<p>1-doivent contenir un verbe englobant du type acquérir, développer, initier etc.</p> <p>2-doivent faire référence directe au domaine d'intérêt : cognitif, affectif ou psychomoteur</p> <p>3-doivent faire référence à une discipline, une matière académique, d'un champ d'étude</p>
Les objectifs généraux	<p>1-s'adressant à l'étudiant</p> <p>2-sont en relation directes avec les buts du programme</p> <p>3-sont la manifestation de dispositions</p>	

Les objectifs spécifiques d'un programme	cognitives, affectives ou psychomotrices 1-sont en relation directe avec les objectifs généraux du programme 2-s'adressant à l'étudiant 3-traduisant un comportement terminal et non une activité d'apprentissage	1-doivent faire usage d'un verbe d'action qui soit l'expression opérationnelle d'une disposition cognitive, affective ou psychomoteur
--	--	---

Les finalités de l'enseignement du français

La loi d'orientation sur l'Education Nationale (n8-04du23-1-2008) définit les finalités de la manière suivante :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle .(chapitre 1 article 2) .(Programme de Français 1^{ère} AM :5)

Dns cet article , on met l'accent sur la formation d'un citoyen connaissant son identité algérienne et ses valeurs dont il est le produit, capable de comprendre ce qui se passe autour de lui, d'agir et de s'ouvrir à d'autres civilisations tout en respectant les valeurs sociales de son pays .

Dans cette optique, l'école algérienne a pour fonction de former le citoyen algérien, le doter d'une qualification lui permettant d'accéder à des postes d'emplois adaptés à cette même qualification. L'énoncé de finalités tracées par le politique,

permet en matière d'éducation nationale de définir les objectifs généraux de l'enseignement notamment celui des langues étrangères en ces termes :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures(...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationale. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. (cf. Référentiel Général des Programmes.)

De cette définition des finalités de l'enseignement des langues, nous retenons deux verbes importants « devoir » et « contribuer ». Par l'emploi de ces verbes, on indique clairement ce que l'élève doit être capable de faire par le biais de l'enseignement/apprentissage des langues : accès à une culture universelle et assurer les fonctions d'instruction et de socialisation notamment dans le domaine économique.

Ces finalités de l'enseignement du français sont déclinées dans tous les programmes (primaire, moyen et secondaire) mentionnées en caractères gras pour attirer l'attention de l'enseignant sur leur grande importance et de pouvoir les mettre à profit à partir d'un contenu adéquat et approprié.

L'enseignement du français dans le cycle primaire

Introduction

L'enseignement de la langue française au cycle primaire se fixe pour objectif axial le développement chez l'enfant, évoluant dans un cadre institutionnel, les compétences de communication appartenant aux quatre habiletés : écouter/parler, lire/écrire. Après avoir fait deux ans de scolarité en langue arabe, l'apprenant est initié, en 3AP au français et amené à travers les différentes pratiques du discours à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations de communications authentiques à partir des supports et des activités qui devraient être adaptées à son développement cognitif. L'objectif est d'inscrire cet apprenant dans des situations de communication appropriées à son âge, réaliser des actes de parole, prendre conscience du système

phonologique, morphosyntaxique et lexical de la langue cible et développer des stratégies et des démarches lui permettant la construction des savoirs, d'accomplir des tâches diverses, de résoudre des problèmes. Outre les objectifs généraux, le programme met l'accent sur l'installation des compétences de façon évolutive :

- 3AP initiation
- 4 AP Renforcement/Développement
- 5APconsolidation/Certification.

(Programme et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire 2011 : 8)

Les programmes destinés à l'enseignement primaire proposent une liste de projets à titre indicatif : des projets à dominante orale, d'autres à dominante écrite et d'autres ouverts complétés dans le cadre des activités décrochées. Les programmes déclinent le profil d'entrée et de sortie pour chaque niveau, les objectifs généraux et les compétences à installer au niveau de l'oral et de l'écrit. Les programmes précisent, d'une manière égale, les principes méthodologiques à savoir l'approche par compétence, le projet et les choix pédagogiques.

La compétence globale du cycle primaire est définie de la manière suivante :

Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de support sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'écrit et à l'oral, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles appris. (Programme de Français ,1AM : 7)

La compétence globale assignée à l'enseignement primaire s'inscrit dans le cadre des finalités de l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, à travers la mise en place d'une compétence disciplinaire en relation étroite avec les différentes habiletés langagières et d'une compétence transversale qui appartient à quatre ordres qui seront évaluées à travers la compétence de fin d'année:

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange Prêter attention à la parole de l'autre
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère Résoudre des problèmes
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace Rechercher de l'information dans un document
Socio-affectif	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative) S'engager dans les activités de groupe Structurer son identité

Programme de la 3^{ème} année

Le programme de la 3^{ème} AP est en conformité avec les finalités et les objectifs généraux assignés à l'enseignement des langues étrangères .Il fait mention du profil d'entrée et de sortie aussi bien à l'oral qu'à l'écrit .Par exemple, *maitriser les phonèmes de la langue, retrouver le contexte situationnel d'un évènement, maitriser la correspondance phonie/graphie régulière, identifier des textes (contes ,comptines, listes, recettes ,notices...)*.Le profil de sortie de l'élève pour l'année se traduit dans l'objectif intermédiaire d'intégration (OII) formulé comme suit :

Au terme de la 3^{ème} AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit. (Programme de français : 10)

L'installation de cette compétence intermédiaire qui couvre les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production passe par la mise en place des composantes des compétences : maitriser le système phonologique, s'approprier le système prosodique, connaître les actes de parole et

donner du sens au message oral. Ces composantes se traduisent en objectifs d'apprentissage lesquels sont des objectifs à atteindre par le biais des activités et des situations d'intégration (S.I). Les situations d'intégration exigent à ce que l'apprenant mobilise ses acquis dans des situations complexes qui vont lui permettre d'exercer ses compétences. Le programme de la 3^{ème} AP propose aux enseignants des situations d'intégration pour éclairer l'esprit de l'enseignant censé se familiariser avec cette pédagogie d'intégration et d'en concevoir d'autres adaptées au niveau réel de la classe. Par exemple:

Ecoute le bulletin météo présenté par l'enseignant (e) et choisis parmi les dessins suivant les vêtements qui conviennent pour la journée de demain.

-Afin d'informer la classe voisine, complète la carte météo avec des symboles donnés (nuages, pluie, vent, température) pour marquer :

- 1- Le temps qu'il fera sur le nord*
- 2- La température dans la capitale*
- 3- La direction du vent dans le sud du pays. (Programme de français : 17)*

Le programme de la 3^{ème} Année vise l'installation des compétences disciplinaires et transversales par le biais d'un contenu adapté au développement cognitif de l'apprenant et à travers une thématique liée à son environnement scolaire et social : présentations, sécurité routière, respect de l'environnement et de l'hygiène. L'initiation à la langue française se focalise sur la réalisation des actes de parole : se présenter, présenter quelqu'un...etc.

Sur le plan linguistique, l'apprenant prend conscience du système phonologique de la langue étrangère et construit progressivement un stock lexical et grammatical qui devrait être réinvesti à bon escient dans des situations de communication scolaires et extrascolaires. L'enseignement de la grammaire est dispensé de façon implicite à travers de courts textes (dialogue, saynète, contes,...)

Le programme de la 4 AP

Le programme de la 4 AP rappelle les finalités et les buts de l'enseignement du français mentionnés dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale ainsi que les

objectifs généraux de cet enseignement sur le plan communicatif, cognitif et linguistique.

A l'image de tous les programmes du français, celui de la 4^{ème} AP reprend les fondements théoriques et didactiques qui sous-tendent cet enseignement à savoir l'approche par compétences, la pédagogie de projet, la pédagogie d'intégration et l'évaluation. Le programme fait mention, d'une manière égale, du profil d'entrée et de sortie, l'objectif intermédiaire d'intégration (OII), les compétences de fin d'année et leurs composantes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les objectifs d'apprentissage et des exemples d'activités.

En ce qui concerne l'OII, il est défini comme suit :

Au terme de la 4^{ème} AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné. (Programme de français : 48)

Les compétences disciplinaires de fin d'année se démultiplient en composantes et en objectifs d'apprentissage. Nous avons relevé les compétences suivantes :

A l'oral /compréhension : Construire le sens d'un message oral en réception

A l'oral/expression : Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

A l'écrit/compréhension : Lire et comprendre un texte court.

A l'écrit/expression : Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.(Programme de français : 5)

Pour une mise en place efficace des compétences, le programme propose des activités et des situations d'intégration. Par exemple : « *Ta classe a reçu une cassette-audio envoyée par la classe de 4^{ème} AP de l'école voisine. Le message enregistré est une invitation pour participer à un spectacle de comptines dans leur établissement. En tant que chef de classe, tu dois envoyer une réponse :*

1- Dis si vous acceptez cette invitation,

2- Nomme les camarades qui vont participer au spectacle,

- 3- *Dis quels sentiments tu as éprouvé quand tu as reçu l'invitation,*
- 4- *N'oublie pas de remercier et de saluer les auteurs de l'invitation.*

(Programme de français :)

En ce qui concerne les moyens linguistiques, sont des ressources à mobiliser pour les productions orales et écrites. Ces apprentissages qui couvrent l'oral, la lecture et l'écrit s'inscrivent dans une logique de continuité avec le programme de la 3^{ème} AP de telle sorte que l'apprenant puisse réaliser des actes de parole, comprendre de courts textes (récit, texte documentaire...) et d'insérer un énoncé d'une vingtaine de mots dans un texte.

Cela étant dit, la mobilisation de ces ressources passe par les contenus suivants : le vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe qui feront l'objet d'un apprentissage explicite. L'apprentissage grammatical se fera dans une dimension textuelle qui permettra à l'apprenant d'appréhender le fonctionnement de la langue dans un contexte. Il faut noter que la grammaire de la phrase occupe une place importante dans la mesure où elle lui permet de prendre conscience de l'organisation de la phrase. En scrutant le programme, nous avons relevé des apprentissages sur les pronoms exploités dans une grammaire de texte et de la phrase :

-trouver des substituts lexicaux et grammaticaux (l'usage des pronoms)
(grammaire de texte)

-la classification des mots selon leur nature (le nom, les pronoms, les mots invariables), (grammaire de la phrase).Programme et documents d'accompagnements de la langue française ; p, 63

Le programme de la 5^{ème} AP

Le programme de la 5^{ème} AP assure la continuité de celui de la 3^{ème} et de la 4^{ème} année primaire. Il traduit les intentions de l'Etat en matière de finalités et d'objectifs. Le profil de l'élève se traduit dans un Objectif Terminal d'Intégration (OTI) défini en ces termes :

Au terme de la 5 AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les

actes de parole exigés par la situation de communication. (Guide pédagogique du manuel de français 5^{ème} AP : 5)

Pour atteindre l'objectif Terminal d'Intégration, les compétences des paliers inférieurs doivent être bien installées de telle sorte que l'élève soit capable de produire à l'oral et à l'écrit un énoncé cohérent, adapté à la situation de communication. Par exemple :

A l'oral-. Il sera capable de :

- 1- Adopter des stratégies adéquates du locuteur ;*
- 2- Réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent*
- 3- S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles*

A l'écrit.

- 1- Exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;*
- 2- Lire pour chercher des informations.* (Programme : 81/82)

Les compétences pour l'année sont définies de la manière suivante :

A l'oral/compréhension : Construire le sens d'un message oral en réception.

A l'oral/expression : Réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'échange.

A l'écrit/compréhension : Lire un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.

A l'écrit/expression : Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre des actes de parole exigé par la situation de communication.

A l'image des autres programmes, celui de la 5^{ème} AP propose des situations d'intégration, une répartition du volume horaire, déroulement possible d'une séquence de projet, les supports et thèmes et une évaluation certificative suivie d'une grille d'évaluation.

L'enseignement/apprentissage des points de langue proprement dit (grammaire, conjugaison, orthographe) est dispensé de manière explicite dans une

grammaire de texte et de la phrase. Parmi les leçons proposées dans le programme, nous avons relevé des leçons sur les substituts (pronoms personnels, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs, les synonymes et les termes génériques) et sur les homophones (a, à, ce, se ...).

1-1-1-2-Les documents d'accompagnement

Les documents d'accompagnements sont des outils didactiques destinés aux enseignants de français. Ils sont conçus dans le but de les aider à mettre en œuvre les directives du nouveau programme. Il est demandé à l'enseignant de se situer par rapport à l'approche et à connaître les soubassements didactiques et théoriques de l'enseignement/apprentissage du français au cycle primaire. L'enseignant y découvre les compétences à installer (transversales et disciplinaires), les objectifs assignés par l'institution, le profil d'entrée et de sortie définis en termes de capacités à l'oral et à l'écrit et des types d'activités susceptibles d'aider l'enseignant dans son action pédagogique. Il ne s'agit pas de leçons modèles à appliquer à la lettre (questions et réponses proposées par les documents d'accompagnements), mais il s'agit plutôt des pistes pédagogiques qui pourraient être exploitées à bon escient.

Les compétences disciplinaires sont liées aux contenus de la discipline (compréhension/production) et les compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'interculturel, du méthodologique et du socio affectif. Les documents d'accompagnements définissent avec clarté le profil d'entrée et de sortie aux apprentissages, les objectifs intermédiaires d'intégration (OII) et l'objectif terminal d'intégration (OTI).

La lecture de ces documents permet à l'enseignant de mener à bien les enseignements, d'adapter les manuels scolaires aux exigences du programme officiel et au niveau réel de la classe. L'enseignant y découvre la démarche pédagogique préconisée : les principes théoriques, la pédagogie du projet, gestion de la classe, les types d'évaluation et des situations d'intégration. Et dans un souci purement pédagogique, les concepteurs proposent à l'enseignant des situations d'intégration pour les projets lui permettant de comprendre l'utilité de cette phase d'apprentissage et d'en concevoir d'autres afin de rentabiliser l'enseignement de la langue française.

La situation d'intégration empruntée à X. Rogiers est une opération individuelle qui consiste à mobiliser les connaissances linguistiques et procédurales dans une situation de communication plus complexe et socialisante. Les documents d'accompagnements la définissent en ces termes :

« L'intégration consiste donc pour l'apprenant, à mettre ensemble des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance de coordination et de production » (Programmes et documents d'accompagnements : 125)

En ce qui concerne les contenus linguistiques, précisément ceux de la grammaire, l'enseignant prend conscience des théories qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du français : la grammaire de texte et de la phrase ainsi que la démarche pédagogique. Cette dernière repose sur les phases suivantes :

L'observation ; L'analyse ; La production ; L'évaluation.

Les contenus sélectionnés dans le programme sont en rapport avec les intitulés des projets. Chaque objet d'étude doit permettre à l'apprenant de saisir le fonctionnement des faits de langue dans le contexte. Les activités débouchent sur une manipulation de la grammaire au service de la communication.

Le document d'accompagnement de la 5^{ème} année, outre les directives que nous avons exposées plus haut, met à la disposition de l'enseignant des exemples d'épreuve et des grilles d'évaluation et barèmes. Une telle proposition contribue efficacement à la conception des sujets de l'examen final.

1-1-1-3-Analyse des manuels

Introduction

Les manuels scolaires de l'enseignement primaire se réclament du courant communicatif actuel, de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet. Leur conception méthodologique et théorique s'inscrit dans le cadre de la réforme scolaire mise en œuvre ces dernières années (2010/2011) en vue d'adapter l'école algérienne à la mondialisation et aux nouveaux vecteurs de connaissances. Les programmes aspirent à forger le citoyen de demain : un citoyen capable de comprendre une multitude de messages écrits et oraux, d'interagir avec le groupe

social auquel il appartient. Désormais, cette école doit-être adaptée aux mutations politiques et socioéconomiques que connaît le pays. Les manuels conçus à la lumière de ces mutations prennent en charge les recommandations ministérielles qui visent l'installation des compétences disciplinaires et transversales. Dans ce chapitre, nous présentons une analyse exhaustive de ces manuels conçus pour les débutants qui apprennent le français, pour la première fois, dans un cadre institutionnel. Notre attention est centrée principalement sur la grammaire et en particulier sur les pronoms compléments. Nous nous attelons à une analyse des activités sur ces pronoms pour en déterminer la fréquence, évaluer la démarche adoptée et porter un jugement au plan quantitatif et qualitatif.

L'analyse correspond à la grille que nous avons établie à cet effet. Nous avons opté pour une analyse systémique qui prend en charge les critères généraux (conformité avec les programmes et les documents d'accompagnements) d'autres en relation avec notre objet d'étude.

Critères d'évaluation	Oui	Non	Remarques
1-Conformité avec le programme	+		Les manuels sont en conformité avec les programmes
2-Conformité avec les finalités du programme	+		Les manuels sont en conformité avec les finalités
3-Conformité avec les objectifs généraux du programme	+		Les manuels sont en conformité avec les objectifs
4-Conformité avec les fondements linguistiques et didactiques	+		Les manuels sont en conformité avec les fondements à savoir la grammaire de textes, de la phrase et de l'énonciation l'approche par compétence et la pédagogie du projet.

5-Conformité avec la pédagogie de l'intégration	+		Les manuels sont conformes avec la pédagogie de l'intégration par la prise en charge des situations-problèmes et des situations d'intégrations
6-Support et variété et des thèmes	+		Textes variés adaptés à l'âge mental de l'élève et à son environnement
7-Les textes sont-ils adaptés au niveau réel des élèves ?	+		En général, les textes sont adaptés au niveau hormis certains textes du secondaire sont au-delà du niveau réel
8-La démarche de l'enseignement grammatical est-elle conforme à la démarche cognitive ?		+	La démarche n'est pas tout à fait conforme avec la démarche cognitive.
9-Les leçons sur les pronoms compléments sont-elles suffisantes ?		+	Les leçons sur les pronoms sont insuffisantes.
10-L'évaluation est-elle intégrée aux apprentissages	+		Les manuels prennent en charge les trois types d'évaluation.
11-La situation d'intégration est-elle intégrée dans	+		

les apprentissages			
--------------------	--	--	--

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire

Le manuel de la 3^{ème} année primaire est conçu conformément aux exigences de la réforme scolaire du point de vu didactique et méthodologique. Il recouvre les quatre domaines correspondant aux quatre SKILLS de la méthodologie SGAV : *Oral/réception, Oral/production, Ecrit/réception, Ecrit/production*

Le manuel intitulé « *Mon premier livre* » vise l'installation d'une compétence de communication élémentaire par une initiation à la langue étrangère. Il gravite autour des actes de parole suivants :

Se présenter/présenter ; Présenter/saluer/prendre congé ; Interroger/exprimer une préférence ; Demander/donner des informations ; Affirmer/donner un ordre ; Demander /présenter ; Interroger/répondre/accepter/refuser

La structure du manuel

Le manuel est conçu par quatre enseignants Mina M'Haamsadji-Tounsi (I.E.E.F), Anissa Bezaoucha (P.E.S), Sadjia Mazouzi-Guesmi(MEF). Les intitulés des projets sont mis en exergue en gros caractères, des pictogrammes en haut de page indiquant à l'élève ce qu'on vise à apprendre et ce qu'on attend de lui en fin de chaque séquence et de chaque projet.

Les projets : Les projets proposés dans le manuel sont conformes aux programmes et s'articulent autour des thèmes adaptés à l'âge mental de l'enfant et de son centre d'intérêt.

Projet 1 : *Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-école.*

Séquence1 : *Ma nouvelle école* ; Séquence 2 : *Mes camarades de classe* ; Séquence3 : *Mon métier d'élève*

Projet 2 : *confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.*

Séquence 1 : *Je suis piéton* ; Séquence 2 : *Je suis passager* ; Séquence 3 : *Je respecte le code de la route*

Projet3 : *Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.*

Séquence1 : *le coin vert* ; Séquence2 : *Au marché* ; Séquence3 : *La fête de l'arbre*

Projet 4 : *Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement.*

Séquence1 : *J'économise l'eau* ; Séquence2 : *J'économise l'électricité* ; Séquence3 : *Je protège mon environnement*

Chaque projet se démultiplie en séquences qui débouchent sur une situation d'intégration dans laquelle l'élève réinvestit les acquis et exerce sa compétence. Les dialogues et les saynètes accompagnés d'images et d'illustrations sont les supports privilégiés à l'accès au sens. Les différentes situations de communication gravitent autour des compagnons de route : Manil, Amina, Nadia, Samir et d'autres évoluant dans un contexte scolaire et social.

La systématisation des notions se base sur la mémorisation, la répétition, la reformulation et l'expression. Le livre se caractérise par une récurrence d'actes de parole puisqu'il s'agit du début de l'apprentissage. Evidemment, l'élève ne peut appréhender la langue étrangère s'il n'y est pas suffisamment exposé.

Le manuel s'achève par quatre histoires longues dont chacune d'elle correspond à un projet pédagogique. Le choix de ces histoires est judicieux, car elles ont été choisies en rapport avec les thèmes et les actes de parole retenus pour ce cycle (saluer ; se présenter, demander une information...) Au niveau des compétences transversales, l'apprenant redécouvre les valeurs sociales (le drapeau national, les fêtes nationales et religieuses) et civisme (le respect, l'entraide, le courage, l'amitié) ; ayant déjà fait l'objet d'étude au cours des projets : l'entraide, le respect de la nature et de l'environnement.

Supports et thèmes

Les thèmes choisis sont en relation avec l'environnement immédiat de l'apprenant : la journée mondiale de l'arbre et de la sécurité routière, la solidarité, les consignes de propreté et de l'hygiène. Les activités de l'oral et de l'écrit devraient permettre l'installation des compétences escomptées aussi bien disciplinaires que transversales : civisme, l'entraide, respect de la nature et de ses vertus...

Quant aux illustrations, le manuel est abondamment illustré par des images pour distraire l'apprenant et lui faciliter l'accès au sens puisqu'il s'agit du début de l'apprentissage. Il est évident que l'image, à cet âge, joue un rôle prépondérant dans la mesure où elle lui permet de comprendre les messages, d'accéder au sens et de s'approprier la langue étrangère.

Les contenus linguistiques

En ce qui concerne les apprentissages linguistiques, les savoirs ont été sélectionnés autour des actes de parole à travers des activités qui devraient amener l'apprenant à lire et à produire : progression phonologique, code graphique, lexique, grammaire. La mise en place de ces savoirs est disposée de façon progressive allant du plus simple au plus complexe. L'apprenant prend conscience du système phonologique de la langue étrangère, se dote d'un stock lexical constitué de mots de toute nature en rapport avec les thèmes choisis mais aussi d'un vocabulaire fonctionnel (lire, écrire, compléter, barrer...). L'appréhension des faits de langue se fait dans une démarche implicite à travers laquelle l'apprenant découvre progressivement le fonctionnement de cette langue et acquiert des automatismes.

Le manuel de la 4^{ème} année

Le manuel de la 4^{ème} AP comme celui de la 3^{ème} AP est conçu à la lumière de l'approche et reflète les principes théoriques et méthodologiques préconisés par la réforme scolaire. Il vise l'installation d'une compétence de communication à l'oral et à l'écrit et délimite le profil de sortie de l'élève en 4^{ème} AP. Ce dernier est impliqué dans ses apprentissages et appelé à construire ses connaissances progressivement à travers les rubriques : *je lis, j'identifie, j'apprends à écrire et en fin les Points de langue*. Les différentes activités de lecture et de l'écriture doivent permettre la mise

en place de l'objectif intermédiaire d'intégration (OII) défini par la tutelle comme suit :

« Au terme de la 4^{ème} AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de la communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné ». (Programme de 4^{AP} :4)

La structure du manuel

Le manuel comprend deux parties essentielles:

La première partie est centrée sur le développement des quatre habilités : écouter, parler, lire, et écrire. L'apprenant est mis en contact avec les projets en question et lié par un contrat pédagogique à aller jusqu'au bout dans ses apprentissages.

La deuxième partie, intitulée « *Points de langue* », est consacrée principalement aux faits de langue liés étroitement aux projets . Du point de vue pédagogique ces deux parties se complètent et interagissent ayant pour objectif axial le développement de la compétence escomptée et préparent l'apprenant au programme de la 5^{ième} AP.

Les trois projets proposés comme pierre angulaire du programme gravitent autour de la clé de voûte : *lire et écrire*. Dans le sens où l'élève ne lit pas pour lire, mais il lit pour dégager des significations et produire à son tour de courts textes cohérents. L'installation des compétences se fait par la mise en application des projets pédagogiques suivants :

Projet 1 : *Lire et écrire un conte*

Séquence 1 : *Repérer des personnages* .Séquence 2 : *Repérer des évènements importants*. Séquence 3 : *Présenter les paroles des personnages dans un récit*

Projet 2 : *Lire et écrire des textes différents*

Séquence 1 : *Identifier et écrire une annonce* .Séquence 2 : *Identifier et écrire une carte d'invitation*. Séquence 3 : *Identifier une affiche*

Projet 3 : *Lire et écrire une comptine ou poème*

Séquence 1 : *Identifier une comptine, un poème*. Séquence 2 : *Repérer la ponctuation d'une comptine, un poème*/Séquence 3 : *Jouer et fabriquer des mots*

Supports et thèmes

Du point de vue thématique, les objets d'étude retenus pour l'année sont riches et variés .Les concepteurs se penchent sur des thèmes sociaux et littéraires qui devraient doter l'apprenant des outils linguistiques et discursifs lui permettant de produire .Ces thèmes devraient correspondre au centre d'intérêt de l'apprenant et doivent lui faciliter le réinvestissement des acquis dans des situations de communication hors l'école. L'apprenant aura à rédiger des annonces, des affiches, des contes, et des poèmes.

En ce qui concerne la maniabilité du livre et les couleurs, le manuel est suffisamment aéré, illustré par des images, des textes et des règles encadrés et mises en valeur. Les concepteurs attribuent à chaque partie du manuel une couleur différente permettant à l'apprenant de se retrouver par rapport au projet.

Contenus linguistiques

Les contenus proprement linguistiques (points de langue) ont été regroupés dans la deuxième partie du manuel présentés dans une grammaire explicite. La nomenclature linguistique proposée a trait aux intitulés des projets pédagogiques et doit amener l'apprenant à produire des énoncés corrects à l'oral et à l'écrit. L'étiquetage est donc une étape primordiale, car il lui permet de comprendre le fonctionnement de cette langue et de s'en servir à bon escient.

Les activités linguistiques font, également, l'objet d'étude dans la première partie du livre, abordées dans une grammaire de texte qui devrait faciliter leur mise en place dans des discours. Par exemple, les articulateurs logiques et chronologiques, les pronoms personnels sujets et compléments sont présentés dans de courts textes de lecture : *La forêt amazonienne*, *La voiture du fantôme*, par exemple.

Les activités de langue s'articulent autour des notions suivantes :

Le texte et la phrase ;Des phrases pour interroger ;L'exclamation ;Phrase affirmative et phrase négative ;les constituants de la phrase simple: GN et GV :Le verbe de la phrase ;Le groupe nominal ;Noms propres et noms communs :Le singulier

et le pluriel des noms :Le féminin et le masculin des noms :L'adjectif qualificatif :Le groupe nominal sujet ;Le complément du verbe :Le complément de lieu et le complément de temps :Les accents :L'apostrophe ;Accord singulier ou pluriel dans le GN ;Accord du verbe avec le sujet :L'infinitif du verbe :Je, tu, nous, vous :Il, elle, ils, elles ;Le présent du verbe être :Le présent du verbe avoir ;Le présent du verbe chanter :Le futur des verbes en er (chanter).

Le cahier d'activités

Le cahier d'activités de la 4^{ème} AP est en corrélation étroite avec le manuel scolaire. C'est un cahier d'entraînement à la langue ayant trait à la compréhension, au lexique, à la grammaire et à l'expression écrite .Les activités proposées se fixent pour objectif le renforcement des savoirs déjà travaillés dans le manuel et leur réinvestissement dans de courtes productions orales et écrites. C'est donc à travers cette panoplie d'exercices que l'élève exerce sa compétence et se dote d'un stock lexical et grammatical en cette langue. Ce cahier d'activités est riche et peut donner de bons résultats s'il est bien exploité par l'enseignant et par les parents.

Pour ce qui est des pronoms compléments, nous avons constaté qu'ils ne font pas partie de la nomenclature des notions grammaticales dans le cahier d'activité. Paradoxalement le manuel les aborde en page 24 sous l'appellation : les compléments du verbe.

Le manuel de la 5^{ème} année

Le manuel de la 5^{ème} année primaire intitulé « *LIVRE DE FRANÇAIS* » est destiné à des apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans. Il est conçu de façon à assurer un prolongement du programme de la 3^{ème} AP et la 4^{ème} AP. Il se fixe pour objectif la consolidation des apprentissages et prépare l'apprenant à l'épreuve de l'examen final en le dotant d'un savoir doublé d'un savoir-faire.

La conception méthodologique du manuel permet la prise de conscience du fonctionnement de la langue dans son contexte à des fins de communication et par la prise en charge des actes de parole : présenter un métier, raconter, informer... Ces actes de parole seront réinvestis dans des projets expressifs. Les différents projets pour l'année doivent déboucher sur la mise en place de l'objectif intermédiaire de la 5^{ème} année défini comme suit :

« Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ». (Programme : 5)

Thèmes et supports

L'enseignant trouvera dans le manuel des textes variés pour l'oral et l'écrit, des activités de langue et des activités d'écriture (entraînement à l'écrit, production écrite, évaluation). Il faut noter que cette évaluation est un élément fondamental et accompagnera l'apprenant tout au long de son parcours scolaire : évaluation diagnostique, évaluation formative et certificative. La lecture de ce manuel nous a permis d'observer l'absence de l'évaluation diagnostique. Il incombe à l'enseignant, dans ce cas, de la prévoir au commencement de chaque projet.

La structure du manuel

Les objets d'étude retenus pour cette phase charnière sont :

Projet 1 : *Faire connaître des métiers*, Séquence1 : *Présenter un métier* Séquence2 : *Décrire les différentes actions relatives à un métier*, Séquence3 : *Découvrir l'utilité des métiers*

Projet 2 : *Lire et écrire un conte*, Séquence1 : *Identifier la structure narrative*, Séquence2 : *Identifier les particularités d'un conte*, Séquence3 : *Faire parler les personnages d'un conte*

Projet 3 : *Lire et écrire un texte documentaire*, Séquence1 : *Identifier le thème d'un texte documentaire*, Séquence2 : *Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire*, Séquence3 : *Retrouver un processus de fabrication*

Projet 4 : *Lire et écrire un texte prescriptif*, Séquence1 : *Identifier un texte qui présente*, Séquence2 : *Identifier un mode de fabrication*, Séquence3 : *Identifier une recette*

Contenus linguistiques

Certaines notions de langue (en grammaire, en orthographe, en conjugaison) ont été reprises délibérément par les concepteurs dans le souci de les actualiser, les fixer pour les réinvestir dans de petites productions. Evidemment, d'autres notions, en relation avec les projets, ont été introduites pour enrichir les connaissances antérieures de l'apprenant et les affiner. Par exemple : les familles de mots, les articulateurs logiques, la suffixation, la nominalisation, la polysémie, les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif, le passé composé, la forme pronominale, le groupe verbal V+COD-V+COI, les pronoms compléments

Le cahier d'activités

A la différence de celui de la 4^{ème} AP, le cahier d'activités de la 5^{ème} AP est axé sur les exercices structuraux. On se fixe pour objectif le renforcement des acquis linguistiques permettant à l'élève de s'exprimer de manière correcte et cohérente. Un tel choix se justifie certainement par le désir d'installer une compétence linguistique qui devrait permettre à l'apprenant de répondre convenablement aux questions de l'examen final. L'élève découvre dans ce cahier le découpage de la phrase en GN/GV, l'adjectif attribut /épithète, la polysémie, les expressions imagées, les antonymes, la phrase complexe avec l'emploi de « parce que », la ponctuation ... En somme, les activités grammaticales sont compatibles avec les projets et présentées dans une démarche explicite qui devrait faciliter l'accès aux différents sens des textes.

Les pronoms compléments

En page 42/43 (en annexe : 373 /374), l'apprenant est invité à résoudre des exercices sur les pronoms compléments *le, la, les, l'* proposés pour le projet3 : Séquence2. On propose quatre exercices présentés dans l'ordre suivant:

- Exercice d'identification (entourer le pronom personnel complément et souligner le déterminant)
- Exercice de réécriture (réécrire les phrases en évitant les répétitions)
- Exercice de complétion (compléter les phrases par le pronom personnel complément qui convient)

- Exercice de créativité (production d'une phrase à partir d'une phrase modèle)

Nous pensons que ces exercices pourraient poser problème à l'apprenant, car le manuel n'aborde pas suffisamment la notion. Le manuel de l'élève ne comprend qu'une seule phrase d'analyse « *Pour obtenir du sucre blanc, on filtre les cristaux puis on les nettoie.* » Suivie de trois questions de compréhension. Puis, l'apprenant découvre une règle générale d'emploi des pronoms compléments d'objet direct sans être analysés préalablement.

1-1-1-4-L'enseignement de la notion : Démarches et difficultés

1-1-1-4-1-La grammaire en troisième année

L'enseignement de la grammaire s'effectue dans grammaire implicite . Bien entendu, il est inutile à ce stade d'apprentissage de recourir à un métalangage sur la grammaire, car l'apprenant n'est pas en mesure de l'appréhender . Toutes les activités langagières visent une manipulation systématique de la langue de telle sorte que l'apprenant se l'approprie, la réutilise dans d'autres situations de communication adaptées à son âge et à son développement cognitif. L'étiquetage, à ce stade d'apprentissage n'est pas un but en soi, car c'est à travers les différentes manipulations de la langue en contexte que les formes linguistiques et discursives doivent être installées efficacement et se concrétiser sous forme d'actes de parole. L'apprenant apprend à écouter, à parler et à écrire de manière progressive en passant du plus simple au plus complexe. Ainsi, Les activités proposées se focalisent sur l'écoute/compréhension, la répétition de courts énoncés, l'articulation des phonèmes et sur l'écriture des graphèmes décomposés en syllabes puis en lettres. Ces différents exercices permettent à l'apprenant d'acquérir un champ lexical et sémantique indispensable à la réalisation d'actes de parole.

Notre lecture du manuel nous a permis de relever quelques exercices structuraux tels que la transformation du singulier au pluriel, du masculin au féminin, d'autres de complétion. Par exemple :

Je complète avec « **que-où-comment** » puis j'écris le dialogue sur mon cahier.

- *Bonjour...vas-tu ?*

- *Bien, merci.*
- *...vas-tu ?*
- *Je vais au marché.*
- *...vas- tu acheter ?*
- *Je vais acheter du raisin. (Mon premier livre de français : 85)*

En guise de conclusion, le manuel reflète l'évolution de la didactique du FLE et exige certainement à l'enseignant une formation méthodologique solide et, évidemment une bonne réflexion sur la problématique de la grammaire en classe de langue : grammaire d'enseignement, grammaire d'apprentissage avec une prise en compte réelle des erreurs au plan phonétique, lexical et syntaxique.

Les pronoms compléments dans le manuel

Sous cette rubrique nous voulons esquisser la place qu'occupent les pronoms compléments dans le manuel, leur fréquence et la démarche adoptée. Nous avons constaté que ces pronoms existent bel et bien dans les saynètes proposées à l'oral et à l'écrit : pronoms ontiques « moi », « toi », « lui » et pronoms existentiels « me », « te » avec l'introduction d'autres pronoms : « l' », « eux », « leur ». La démarche consiste à faire écouter à l'apprenant des dialogues et de lire de courts textes puis lui demander de répéter quelques énoncés. Nous pensons que l'appropriation des pronoms compléments cités plus haut n'est pas évidente. Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons jugé nécessaire de relever les activités ayant trait à cette catégorie grammaticale.

Les pronoms compléments « lui » et « elle »

Ces deux pronoms « lui » et « elle » (en annexe : 366) sont proposés dans une activité de l'oral *je m'exerce* où il est demandé à l'apprenant de compléter les énoncés suivants

Lui, c'est

Elle, c'est.....

Le pronom complément « l' »

Ce pronom est proposé en projet 4, séquence 2, P88 (en annexe : 367). Il est présenté dans une activité de l'oral qui se déroule de la manière suivante :

- lecture orale du dialogue par l'enseignant :
« Mais ta lampe de bureau est encore allumée alors qu'il est midi »
« Tu l'as sûrement oubliée »
- Répétition par l'élève l'expression suivante : *« j'ai oublié la lampe, je l'ai oubliée »*

Le pronom complément « eux »

Le pronom « eux » figure dans un court texte de lecture intitulé *C'est la nuit*, suivi d'abord d'une segmentation en morphème : eux/eu dans le but d'apprendre à l'élève l'articulation et la production du son /eu/. Ensuite l'apprenant retrouve le même son dans une partie pour la lecture orale pour marquer la liaison : *« Les enfants rentrent chez eux »*. Nous pensons que ces modèles proposés dans le manuel de l'élève ne lui donnent pas les chances de produire des énoncés compréhensibles d'autant plus que l'enfant ne trouve pas ces modèles dans la vie quotidienne. Il est fondamental de retravailler ces notions à l'oral avec, à chaque fois un retour permanent aux notions pour les faire ancrer de manière solide et durable.

L'appropriation des pronoms ontiques ou existentiels doit être systématisée à travers des activités de l'oral qui devrait s'étendre sur toute l'année. L'apprenant mis en contact pour la première fois avec le français ne peut réutiliser ces pronoms sans systématisation.

1-1-1-4-2-L'enseignement de la notion en quatrième année

En 4^{ème} AP, la grammaire préconisée est la grammaire textuelle et phrastique. Les faits de langue liés aux projets sont abordés dans de courts textes accompagnés d'activités de découverte, d'analyse et d'application. Le manuel propose, dans la deuxième partie du livre, une nomenclature de leçons complémentaires qui interagissent avec les projets pédagogiques et qui doit permettre à l'apprenant d'appréhender le fonctionnement de cette langue.

Au niveau textuel, les faits de langue sont présentés dans de courts textes qui permettent à l'élève d'identifier les éléments linguistiques qui assurent leur homogénéité par le biais de certaines manipulations syntaxiques à savoir : trouver des expansions pour une phrase ou un segment de phrase, trouver des substituts lexicaux et grammaticaux, déplacer des compléments de phrase...etc. .Par exemple :

-Trouve la phrase qui veut dire la même chose dans le texte et recopie –la.

« *Nous t'achèterons si nous avons des sous.* » Projet 1 ; séquence1. Le manuel, p, 19(en annexe : 368)

Au niveau phrastique, les points de langue s'articulent autour des leçons suivantes :des phrases pour interroger ;l'exclamation ;phrase affirmative et négative ;les deux groupes de phrases : GN et GV ;noms propres et noms communs ;le singulier et le pluriel des noms ;le masculin et le féminin des noms ; l'adjectif qualificatif ;le groupe nominal sujet ;le complément du verbe ;le complément de lieu et de temps ;les accents ;l'apostrophe...

La démarche pédagogique

Inspirée des données de la psychologie cognitive qui vise à rendre l'apprenant acteur dans son apprentissage, la démarche inductive/déductive consiste à développer les habilités langagières permettant à l'apprenant l'accès au sens des textes et la production de courts textes adaptés à son âge et en relation avec son vécu. La grammaire recouvre donc les quatre domaines : oral/réception, écrit/réception, oral/production, écrit/production. L'apprenant retrouve les faits de langue dans leur cadre textuel à travers les questions de l'oral, de la lecture et à travers les activités de l'écriture. La langue est donc un objet d'étude en perpétuelle construction sur le plan textuel, phrastique et cognitif. Sur le plan textuel, les activités permettent à l'élève de prendre conscience du fonctionnement de la langue dans le contexte et sur le plan phrastique, les activités lui permettent d'acquérir les règles de base à travers l'analyse de la structure de la phrase, les mots et leur formation, les mots et leur sens, les mots et leur emploi ,la conjugaison et l'orthographe. Enfin, sur le plan cognitif, les connaissances acquises lui permettent de les réutiliser dans des situations de communication.

L'enseignement de la grammaire proprement dit, figure dans la deuxième partie du manuel intitulée « *Points de langue* ». L'enseignement/apprentissage de la grammaire vise l'appréhension des faits de langue pour produire des phrases cohérentes. La démarche pédagogique s'articule autour des phases suivantes :

- Proposition d'un court texte (de deux à trois lignes) accompagné d'une image facilitant l'accès au sens.
- Analyse : Cette phase est assurée par une série de questions (trois à quatre questions) en rapport avec le point de langue en question.
- La phase de conceptualisation illustrée par un encadré contenant la règle à laquelle l'élève doit aboutir.
- Application : Cette phase correspond aux exercices d'application et s'achève par une production sous forme de phrases à compléter ou à produire.

Ces activités de langue complètent celles des activités de réception et de production. Les pronoms compléments « l' », « le », « la », « les », « lui » font partie de la nomenclature des éléments linguistiques abordés dans leur cadre textuel mais omis dans les « *Points de langue* ».

Les pronoms compléments

Les pronoms compléments sont abordés en page 24 et 25 (en annexe : 369/370) comme activités de repérage intitulé *Je repère des personnages*. La première leçon intitulée *J'identifie* est axée sur l'analyse et la conceptualisation à partir de deux corpus extraits du texte *La forêt amazonienne* : projet 1, séquence 1 (en annexe : 371) et *La voiture du fantôme* : projet 1, séquence 2 (en annexe : 372). L'accent est mis sur les compléments du verbe « les », « lui », qui remplacent dans les textes les personnages du récit. Dans la phase de conceptualisation, l'élève découvre, dans un encadré, le rôle des pronoms personnels de conjugaison et celui des pronoms compléments désignés sous le nom de compléments du verbe : *le, les, leur*.

La deuxième leçon (une activité d'écriture) (en annexe : 373) est en relation étroite avec la première intitulée *J'apprends à écrire* en puisant dans un autre texte : *Le secret de la maison*. Les concepteurs introduisent le pronom complément « l' » et proposent deux activités de substitution et de complétion que nous présentons ci-dessous :

1) Dans le texte suivant remplace les mots mis entre parenthèses par le pronom qui convient : **lui, les**.

« *Le roi croit -que ses lunettes jouaient un mauvais tour (au roi). Il ôte (ses lunettes), il nettoie ses (lunettes) et replace (ses lunettes) sur son nez. Non, il ne s'est pas trompé.* » (B.Friot), (manuel : 25)

2) Complète avec **il, lui, elle** l'histoire suivante.

« *A partir de ce moment-là .Renardeau n'était plus le petit renard perdu...était l'enfant de la renarde et...était sa maman.donnait à boire et à manger. Elle...protégeait.apprenait ce qu'un renard doit savoir.* » (Manuel : 25)

Nous pensons que l'appréhension de ces pronoms est incertaine pour ne pas dire vouée à l'échec. La façon dont ces pronoms sont présentés n'optimise pas, à notre avis, leur appropriation pour les raisons suivantes:

- Le manuel ne présente pas assez d'exemples dans la partie analyse, ce qui entrave, à notre avis, l'appréhension de ces pronoms.
- Les pronoms personnels « *le* », « *leur* », « *l'* » n'ont pas été analysés préalablement dans des contextes, ce qui n'optimise pas leur transfert.
- L'encadré contenant les différents pronoms de reprise ne peut être rentable que si les pronoms cités ont déjà été abordés.

Pour éclairer notre propos, nous avons relevé les pronoms abordés dans l'activité d'identification et celle de l'écriture.

En page 24, le manuel propose à l'élève d'observer et d'identifier les pronoms de reprise suivants : « *les* » répété deux fois dans une phrase extraite du texte « *la forêt amazonienne* » et le pronom « *lui* » (un seul emploi) proposé dans une phrase extraite du texte « *la voiture du fantôme* ».

« *Pour **les** aider, la cabane **les** emmène dans différents endroits de la terre* »

« *Le lendemain, elle **lui** achète une voiture rouge* »

En page 25 (consacrée à l'écriture), l'élève retrouve les pronoms déjà analysés (*les* et *lui*) avec d'autres pronoms (*l'*, *le*, *il* et *elle*).

Du point de vue pédagogique, il est nécessaire de présenter suffisamment la notion dans de courts textes contenant assez d'occurrences et proposer à l'apprenant des activités variées et diversifiées. Il serait préférable aussi de varier les démarches pédagogiques en optant, dans le cadre des approches communicatives, pour des exercices paramétriques (Daniel Coste). Ces exercices font appel non pas aux exercices structuraux mais aux exercices de communication sous forme de jeux de rôle. Nous pensons, également, que l'introduction de la notion «complément du verbe» dans le manuel est intéressante dans la mesure où elle permet à l'apprenant de comprendre que le verbe est accompagné d'un groupe de mots qui le complètent sans préciser sa nature COD, COI ou CC.

Pour consolider et renforcer l'acquisition de la notion, il serait souhaitable de prévoir une séance à la situation d'intégration partielle sous forme de courtes productions (deux phrases par exemple) à partir du vécu de l'apprenant.

Et dans un souci de scientificité, nous avons compulsé les tableaux synoptiques pour déterminer la place accordée aux pronoms compléments que nous présentons ci-dessous : le complément du verbe GV+V+COD, le complément du verbe GV+V+COI, les compléments du verbe GV+V+COD+COI (synthèse). Il est tout à fait clair que les pronoms compléments peuvent faire l'objet d'étude si l'enseignant intègre les pronoms compléments en fonction d'objet dans son action pédagogique.

1-1-1-4-3-L'enseignement de la notion en cinquième année

Les apprentissages linguistiques sont abordés dans le cadre de l'approche communicative. Ils sont conçus de manière progressive avec, évidemment, une reprise de certaines notions abordées en 4^{ème} AP. Les notions grammaticales envisagées sont au service de la production et en corrélation, d'une part avec les actes de parole (se présenter, présenter une personne ...) et, d'autre part avec les objets d'études retenus pour l'année. L'apprenant découvre dans son manuel des leçons qui ciblent la grammaire, l'orthographe, la conjugaison qui devraient lui permettre la maîtrise du code de la langue française, notamment, le code écrit d'autant plus que cet apprenant

sera évalué sur ses compétences de réception et de production à l'examen final. Il y trouvera des points de langue ayant déjà fait l'objet d'étude l'année précédente (types de phrases, les constituants de la phrase...) mais aussi de nouvelles notions correspondant aux projets (les expressions imagées, les verbes du troisième groupe, le passé composé...)

Du point de vue théorique, le manuel se caractérise par une alternance de deux types de grammaire : la grammaire de texte et de la phrase. L'intérêt accordé à la grammaire de la phrase est important, car il est fondamental pour un apprenant débutant de connaître les différentes catégories du discours, les fonctions grammaticales, les règles morphosyntaxiques à partir d'un métalangage accessible à son développement cognitif. En effet, certains faits de langue tels que le passage du singulier au pluriel, l'accord verbe/sujet, segmentation de la phrase en syntagme nominal /syntagme verbal peuvent-être analysés sans faire appel au contexte .Cependant, d'autres faits de langue exigent un contexte dans lequel les unités linguistiques trouvent leur justification. Par exemple, les articulateurs chronologiques dans un récit (il était une fois, ensuite, enfin...), la pronominalisation (substitués grammaticaux).La mise en contexte est donc nécessaire pour des raisons pédagogiques.

La démarche pédagogique

La démarche pédagogique adoptée est la démarche inductive/déductive qui fait appel à la réflexion de l'élève. Les notions grammaticales sont présentées dans leur cadre textuel de la manière suivante :

- phase d'observation à partir d'un court texte mettant l'apprenant devant un conflit cognitif. Autrement dit, l'élève est appelé à résoudre le problème posé en relation avec la notion.
- phase de découverte et d'analyse : Cette phase correspond à la découverte de la notion à partir d'un certain nombre de questions auquel l'élève est appelé à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et construit son savoir
- phase d'application sous forme d'un exercice phrastique

Les notions grammaticales sont disposées dans la rubrique intitulée *J'apprends...en grammaire*, qui prend en charge les notions en relation étroite avec

les objets d'étude. En ce qui concerne les pronoms compléments, nous avons relevé une seule leçon qui aborde la notion en page 91(en annexe : 372), relative au projet3 : lire et écrire un texte documentaire, Séquence 2 : *Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire.*

Le pronom complément en question « *les* » est présenté dans une courte phrase extraite d'un texte ayant déjà fait l'objet d'étude en compréhension, suivi d'un questionnaire pouvant amener l'apprenant à comprendre le rôle de ce pronom dans le texte. Cette étape de découverte est accompagnée d'une conceptualisation intitulée « *Je retiens* » et d'un exercice d'application sous forme de courtes phrases que l'apprenant doit réécrire en supprimant la répétition en employant les pronoms compléments qui correspondent à chaque énoncé.

Dans la phase de conceptualisation, les concepteurs mettent l'accent sur le rôle et la fonction du pronom complément COD« *les* » dans le souci de mieux expliciter la notion et proposent en l'occurrence d'autres pronoms ayant la même fonction : « *le* », « *la* » « *l* »'.

Nous pensons qu'il est difficile, pour un apprenant en 5^{ème} AP, d'appréhender l'emploi de ces pronoms parce que le corpus proposé ne comporte pas assez d'occurrences. L'action pédagogique doit être focalisée d'abord sur leur rôle dans le texte et sur leur distribution par rapport au verbe et aux types de phrases.

Dans cette perspective, il nous semble que la résolution de l'exercice proposé en page 91 n'est pas évidente, car la leçon telle qu'elle est présentée dans le manuel ne donne pas la chance à l'apprenant de s'exercer.

- 1- *La maîtresse a quatre livres. Elle distribue les quatre livres aux élèves.*
- 2- *Les parents ont besoin de la directrice. Ils vont voir la directrice.*
- 3- *Monsieur Seguin cherche sa chèvre. Il appelle sa chèvre.*
- 4- *Le cheval veut se débarrasser du loup. Il frappe le loup.*

L'élève est appelé à donner les réponses suivantes pour chaque phrases :

Elle les a distribués.

Ils vont la voir.

Il l'appelle.

Il le frappe.

Les deux premières phrases présentent des difficultés d'ordre grammaticales. En (1) la pronominalisation du groupe de mots « quatre livres » nécessite l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct « les » placé devant le verbe alors que l'accord du participe passé ne fait pas partie des activités de langue. En (2) la phrase comporte une séquence verbale, le premier verbe est conjugué le deuxième est à l'infinitif. Le pronom « la » qui remplace « la directrice » doit être postposé au verbe conjugué.

Conclusion

Les manuels scolaires du français de ce cycle ont connu, ces dernières années de manière consécutive, des changements importants sans que les enseignants ne soient avisés sur les motifs de ce remaniement et sans que les responsables ne prévoient, dans le cadre de la réforme scolaire, une formation qualitative de l'équipe pédagogique. Une telle innovation nécessite, au préalable, une prise en charge sérieuse de toutes les préoccupations des enseignants ainsi qu'un recyclage pour actualiser leurs connaissances. Il est à noter, Aucun débat n'a eu lieu avant et après la mise en œuvre des manuels scolaires, un débat qui pourrait apporter des suggestions pédagogiques émanant des praticiens du terrain. Il est, également, important de former les enseignants en organisant des séminaires autour de l'approche préconisée, de la didactique de la grammaire et autour des pratiques de classe au profit d'un enseignement de français de haute qualité. Il n'est pas évident pour les enseignants non formés d'appliquer à la lettre les orientations théoriques et méthodologiques sans être réellement formés.

De manière générale, la conception des nouveaux manuels prend en charge les nouvelles orientations ministérielles à savoir l'approche par les compétences, l'enseignement par projet et la pédagogie d'intégration.

Pour ce qui est de la situation d'intégration, les concepteurs la proposent dans le manuel de 3^{ème} AP en fin de chaque séquence. Elle consiste à soumettre l'apprenant à des situations-problèmes à travers lesquelles il aura à mobiliser, structurer et articuler plusieurs savoirs (linguistiques et procéduraux) dans une situation de communication nouvelle. La situation d'intégration qui a pour rôle de couronner un ensemble d'apprentissages consiste à mettre en œuvre la compétence visée. Nous

aurions bien aimé qu'il y ait des situations d'intégration partielles pour le lexique et pour la grammaire, notamment pour la 5^{ème}AP, de façon à ce que les apprenants réinvestissent leurs acquis en grammaire sous forme de courtes productions, d'autant plus que ces apprenants seront évalués sur leur compétence de réception et de production.

Or, le manuel de la 5^{ème}AP ne proposent aucune situation d'intégration ni pour les séquences ni pour le projet final alors qu'elle fait partie de l'action pédagogique. Il incombe à l'enseignant de se référer au programme ou de préparer des situations d'intégration aussi bien pour la grammaire que pour le projet pédagogique en favorisant une situation de communication proche de celle que l'apprenant pourrait rencontrer dans la vie quotidienne.

Quant à l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments, ces parties du discours ne sont pas introduites dans les manuels de façon progressive et, dont certains ne figurent pas dans les manuels. Cela dit, le nombre restreint d'exercices ne peut donner la possibilité à l'apprenant de les appréhender et de les réutiliser aussi naturellement que possible dans d'autres situations de communication. Outre ces remarques, nous aurions aimé trouver dans les manuels une continuité dans la façon de concevoir l'acquisition des pronoms. En effet, les pronoms toniques tels que « lui », « elle », « eux », « toi », « moi » ne figurent ni dans les leçons de réception écrite ni dans les activités de langue. Par contre, les pronoms d'objet direct « le », « la », « les » sont présents aussi bien dans le manuel de la 4AM et dans celui de la 5AP et celui des activités.

1-1-2-Le moyen

1-1-2- 1-Analyse des programmes

Introduction

L'enseignement de la langue française dans le moyen s'inscrit dans une logique de continuité et de progression avec les objectifs généraux prévus pour le primaire. La compétence de communication est l'élément invariant du programme. La mise en place d'une compétence communicative s'effectue à partir d'un référentiel de compétences adapté au niveau scolaire et à l'âge de l'apprenant.

A l'instar des programmes de l'enseignement primaire, les programmes de l'enseignement moyen rappelle les finalités et les objectifs généraux de cet enseignement pour ce cycle ainsi que les compétences transversales et disciplinaires prévues pour les trois paliers. Les programmes déclinent, d'une manière égale, le profil d'entrée et de sortie pour chaque cycle, les contenus, des exemples d'activités, les types d'évaluation et les thèmes et supports.

L'accent est mis sur les fondements théoriques et les choix méthodologiques de l'enseignement du français et sur les compétences à installer chez les apprenants. A l'oral et à l'écrit, le programme propose une nomenclature d'activités à prendre en charge par l'enseignant de façon à ce que la compétence soit bien installée et permette à l'apprenant de progresser, de s'auto évaluer. Cela dit, nous avons jugé utile de présenter ci-dessous la compétence globale du cycle moyen ainsi que les objectifs généraux assignés à cet enseignement.

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre /produire des textes oraux et écrits relevant du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication ». (Programme et Document d'Accompagnement. Français 3^{ème} année moyenne :

6) Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen, 2012/2013:6)

1 ^{er} Pallier : 1AM <i>Homogénéisation et adaptation</i>	2 ^{ème} Pallier : 2AM <i>Renforcement et approfondissement</i>	3 ^{ème} Pallier : 4 AM <i>Approfondissement et orientation</i>
– Homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes	– Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de	– Consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension

<p>oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif</p> <p>– Adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p>– Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.</p>	<p>et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif</p> <p>– Mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations scolaires ou extra scolaires</p>
---	--	--

Programme de la 1^{ère}AM

Le programme de la 1^{ère}AM vise l'installation d'une compétence communicative orale et écrite liée au type du discours prévu pour l'année : le texte explicatif. Le programme permettra la consolidation et le renforcement des acquis du palier inférieur par la mobilisation des ressources (actes de paroles) dans des situations de communication en rapport avec le texte explicatif et prescriptif. Le programme rappelle les finalités de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères ainsi que les objectifs généraux, le profil d'entrée et de sortie, la compétence globale et ses composantes et des exemples d'activités. Le programme définit la compétence globale en ces termes :

« Au terme du premier palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation

de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif. »(Programme de 1 AM ,2010:19)

Les compétences

CT.1 :L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.

CT.2 :L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.

CT.3 :L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent et qui prescrivent.

Le niveau de situation de communication est abordé en deux niveaux : textuel et phrastique. Et pour ne pas perdre de vue notre sujet, nous nous intéressons qu'aux activités consacrées aux pronoms compléments et aux leçons qui pourraient avoir un lien avec cette catégorie.

Le niveau textuel : La substitution grammaticale, la progression thématique.

Le niveau phrastique : l'accord du participe passé, le mode impératif, l'expression d'une consigne, de l'ordre, de l'interdiction.

Programme de la 2^{ème}AM

Le programme de la deuxième année moyenne oriente l'objet d'étude vers le texte narratif : la légende, le conte, le conte merveilleux, la nouvelle et la fable. L'action pédagogique est centrée sur le schéma narratif, le cadre spatio-temporel, les personnages, les temps du récit. La compétence globale est définie de la manière suivante :

A la fin de la 2^{ème}AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication. (Programme et d'accompagnement de français 2AM ,2011/2012:10)

Cela étant dit, le programme décline trois compétences à installer au cours de l'année scolaire :

CT.1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.

CT.2 : Lire et comprendre des textes narratifs.

CT.3 : Produire un récit de fiction.

En ce qui concerne les activités de langue, le programme propose une analyse à deux niveaux : textuel et phrastique. Nous nous intéressons en particulier aux activités consacrées aux pronoms compléments et à celles ayant trait à cette catégorie. Nous avons donc compulsé ce programme et nous avons relevé les leçons suivantes dans lesquelles les pronoms compléments peuvent faire l'objet d'étude.

Le niveau textuel : les substituts lexicaux et grammaticaux, discours direct/discours rapporté.

Le niveau phrastique : les homophones, l'accord du participe passé avec les auxiliaires être et avoir.

Programme de la 3^{ème} AM

Le programme de la 3 AM s'inscrit dans une logique de continuité avec l'objet d'étude de la deuxième année : le texte narratif. L'accent est mis sur l'étude du récit réel. La compétence de fin d'année est définie de la manière suivante :

« A la fin de la 3 AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication.(Programme de français ; 2012/2013 :12)

Cela étant dit, la mise en place de cette compétence passe par l'installation de trois compétences terminales :

C .T.1 : Comprendre/produire oralement un récit relevant du réel.

C.T .2 : Lire/comprendre des récits de faits réels.

C.T.3 : Produire un récit relevant du réel.

Le programme propose, également, aux enseignants des exemples des situations d'apprentissage pour chaque compétence. La situation d'apprentissage est définie comme suit :

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'expliquer sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre ». (Guide Méthodologique d'Education des Programmes, juin 2009 :14)

Par exemple, mettre l'élève en situation d'écoute de textes sonores pour sélectionner les faits divers.

Mettre l'élève en situation de tri de divers textes pour sélectionner des récits relevant de faits réels.

Concernant les apprentissages linguistiques, le programme propose une nomenclature de faits de langue qui seront abordés au niveau textuel et d'autres au niveau phrastique.

Au niveau textuel : le discours rapporté, les substituts lexicaux et grammaticaux

Au niveau phrastique : la voix active /la voix passive, le discours rapporté, les homophones, l'accord du participe passé.

L'ancien programme de la 4^{ème} AM

Nous avons jugé utile de présenter l'ancien programme de la 4^{ème} AM, récemment renouvelé selon les directives ministérielles. Ce programme rappelle les finalités et les objectifs de l'enseignement du français pour le collège énoncés en ces termes :

« L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'élève de

construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. (Programme 4AM 2005 :10)

Le programme se veut une continuité logique avec les programmes des paliers inférieurs : raconter en première année, décrire en deuxième année, expliquer en troisième et argumenter en quatrième année. Argumenter suppose une situation d'échange où l'énonciateur défend son point de vue en expliquant, en décrivant ou en racontant. L'enseignant trouvera dans le programme le profil d'entrée et de sortie, les choix méthodologiques (le projet pédagogique, les types d'évaluation), les compétences et les activités possibles.

La réforme des programmes est tributaires des finalités politiques, des buts et des objectifs généraux énoncés par la tutelle. Pour traduire ces finalités émanant du système en matière d'éducation, le programme de la quatrième année aspire à l'installation des compétences disciplinaires et transversales à travers des démarches cognitivistes à savoir la pédagogie du projet et les types d'évaluation.

Du point de vue pédagogique, le programme aborde une analyse des contenus à trois niveaux : discursif, textuel et phrastique.

Le niveau discursif s'occupe de l'énonciation (qui parle ? A qui ? De quoi ? Quand ? Où ?

Le niveau textuel : ce niveau prend en charge l'organisation du texte et sa cohérence : les anaphores (seule leçon en relation avec notre sujet).

Le niveau phrastique : le présent de l'impératif, le style direct/indirect.

Le nouveau programme de la 4 AM

Le nouveau programme de la 4^{ème}AM s'inscrit dans la même logique d'enseignement/apprentissage du français. La compétence globale est définie de la manière suivante : « *A la de la 4AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs* ». (Programme 2013: 12)

A l'instar des autres programmes, celui de la quatrième année décline trois compétences :

CT.1 : Comprendre/produire des textes argumentatifs.

CT.2 : Comprendre des textes argumentatifs.

CT.3 : Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue.

Etant donné l'importance capitale de la pédagogie de l'intégration, le programme reprend la définition de la situation-problème et propose des exemples de situations d'apprentissage pour chaque compétence. Par exemple, pour une compréhension orale, « *l'enseignant place les élèves, par groupe, en situation d'écoute d'un texte argumentatif et leur demande de le résumer* » (Programme 2013:15)

L'analyse des contenus est abordée à deux niveaux :

Le niveau textuel : cohérence/cohésion, les anaphores (termes renvoyant à un mot énoncé précédemment dans le texte.

Le niveau phrastique : Nous n'avons relevé aucune leçon sur les pronoms compléments ni sur les leçons qui pourraient donner lieu à l'étude des pronoms.

1-1-2-2-Les documents d'accompagnement

En complément aux programmes destinés aux quatre niveaux de l'enseignement moyen les documents d'accompagnements éclairent et développent certains points didactiques et méthodologiques énoncés dans les programmes. Les concepteurs rappellent aux enseignants que la référence au programme est impérative. Dans ce sens, l'enseignant doit porter un regard critique sur le manuel scolaire et l'adapter aux exigences de la classe :

« Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés .La loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du janvier 2008.Article 9.Programme et Document d'accompagnement. Français 3 Année2012/2013 :27)

Les documents d'accompagnements que nous avons compulsés ne proposent aucune recette (leçon modèle avec l'objectif du cours et l'analyse détaillée), car dans le cadre de l'approche par les compétences, l'enseignant est appelé à confectionner et moduler son action pédagogique en fonction des besoins langagiers de l'élève, de son niveau réel et de ses capacités cognitives. L'enseignant y trouvera des démarches à suivre, des objectifs d'apprentissage, des exemples d'activités à l'oral et à l'écrit et, évidemment, les compétences transversales et disciplinaires à installer. Pour ne perdre de vue notre objet de recherche, nous présentons ci-dessous quelques activités proposées pour la compréhension du texte narratif (analyser un récit de faits réels pour en construire le sens) :

- *Repérage d'indices (pronoms personnels, adjectifs possessifs ...) qui renvoient à la présence du narrateur.*
- *Identification des procédés de reprise (répétition, pronominalisation, synonyme).*
- *Repérage des organisateurs textuels (spacieux, temporels et logiques).*
- *Repérage du vocabulaire du méfait de l'accident/catastrophe dans un fait divers. Programme et document d'accompagnement 3AM 2012/2013 :48)*

En ce qui concerne les apprentissages linguistiques, les documents d'accompagnements éclairent l'objectif de cet enseignement et proposent la démarche pédagogique à adopter ainsi que des types d'activités de langue. (Nous y reviendrons dans la partie grammaire).

1-1-2-3-Analyse des manuels

Introduction

La conception des manuels scolaires du français pour ce cycle s'appuie comme nous l'avons déjà signalé plus haut sur les théories constructivistes, socioconstructivistes et sur l'approche par les compétences. L'élève est amené à acquérir des compétences communicatives lui permettant la mise en pratique de ses connaissances dans des situations de communication diverses scolaires et extra-scolaires. Les différentes ressources mises à la disposition de l'apprenant ont pour

objectif de le doter des compétences de production à l'oral et à l'écrit relevant de l'explication, de la narration et de l'argumentation.

Le choix méthodologique est centré sur l'apprenant et ses besoins langagiers. Le projet pédagogique donne du sens aux apprentissages à travers lesquels l'apprenant est sollicité à mettre à profit les connaissances acquises en français et en d'autres matières telles que les sciences naturelles, l'histoire/géographie.

Dans ce sens, l'implication de l'apprenant et ses motivations constituent un facteur fort important à la mise en place des compétences. Il est censé développer en interaction avec l'enseignant et ses pairs des stratégies cognitives et métacognitives qui lui facilitent la réalisation du projet expressif.

Le manuel de la première année

Le nouveau manuel de la première année répond aux finalités de l'enseignement du français et devrait faciliter l'installation des compétences de communication escomptées. Il reflète les choix théoriques et didactiques à savoir la grammaire textuelle, la grammaire de la phrase, l'approche par les compétences et la pédagogie du projet. Les contenus proposés sont adaptés au développement cognitif de l'apprenant. Les textes supports conçus pour la compréhension et les activités de langue sont courts (de 8 à 10 lignes environ). Ils sont accessibles à l'apprenant et traitent des thèmes en relation avec son environnement immédiat tels que le sport et la culture. L'élève y découvre des textes qui retracent la vie de certaines personnalités algériennes et non algériennes telle que le chanteur chaâbi Mohamed Khelouati, Larbi Ben Mhidi, le footballeur Mourad Meghni...

La structure du manuel

Le manuel est conçu par une équipe pédagogique du terrain constituée de B. Laichaoui (inspecteur de langue française), et de Y. Berdjane H. Aitali, A. Meddour. Aouam et H. Benamara KHadab (PEM). Il est conçu conformément aux instructions ministérielles énoncées dans les programmes et les documents d'accompagnements. La pédagogie du projet, de l'intégration et l'approche par les compétences constituent la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage.

L'élève découvre dans les premières pages un avant-projet s'adressant à lui, lui souhaitant la bienvenue au collège et lui expliquant ce qu'on attend de lui à travers un contrat pédagogique. L'emploi du pronom personnel « **tu** » et de l'adjectif possessif « **ton** » impliquent directement et intentionnellement l'élève censé réaliser les projets avec ses camarades de classe. L'avant –propos s'achève par une métaphore de Marc Aurel sur les clés de réussite : « *Creuse au-dedans de toi, au-dedans de toi est la source du bien ; une source qui peut toujours jaillir si tu creuses encore...* »

Le sommaire se subdivise en deux parties .La première partie est consacrée aux projets et aux séquences que nous reprenons ci-dessous.

Les projets : Les projets proposés dans le manuel reflètent les directives ministérielles. Ils s'articulent autour du modèle discursif « l'expositif » : informer, expliquer et prescrire. Les projets en question se subdivisent en séquences. L'enseignement/apprentissage couvre les quatre SKILLS.

Projet 1 : *Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.*

Séquence 1 ; Se présenter. Séquence 2 : Présenter quelqu'un.

Projet 2 : *Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition*

Séquence 1 : Présenter un animal dans son environnement. Séquence 2 : Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

Projet 3 : *Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée*

Séquence 1 : Respecter les règles d'un jeu ; Séquence 2 : Donner des conseils pour éviter un danger; Séquence 3 : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

La deuxième partie est consacrée aux pages utiles sur la conjugaison du verbe être et avoir et aux pages récréatives (fables, poésie et aux jeux de questions à choix multiple d'écriture).

Enfin des pages (3 pages) représentatives des activités de compréhension, de lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture, plaisir de lire et révision bonus.

Supports et thèmes proposés

Les textes choisis sont dans leurs majorités authentiques et en relation avec le type discursif retenu pour l'année : vie de certaines personnalités emblématiques, notices, factures, extraits du code de la route.

L'objectif est d'apprendre à l'apprenant les procédés explicatifs et lui faciliter l'accès aux textes de vulgarisation scientifique. L'installation des compétences s'effectue au travers des activités décloisonnées (expression orale, compréhension de l'écrit, activités de langue, expression écrite et évaluation bonus). Ces activités sont illustrées d'images, de photos de grandes personnalités littéraires, emblématiques et sportives telles que M. Dib, F. Fanon A. Zabana ...

Activités de langue

En feuilletant le manuel, l'apprenant découvre une panoplie d'exercices en rapport avec l'objet d'étude et les séquences. Il y découvre de manière égale une démarche d'apprentissage liée à la grammaire de texte et de la phrase. Les notions sont mises en exergue, soulignées ou coloriées dans un souci d'aiguiser l'esprit de l'apprenant et de le susciter à la réflexion. La démarche proposée fait appel à la cognition qui suit les étapes suivantes : l'observation et la découverte, l'analyse et l'induction de règles régissant les faits de langue dans leur contexte.

Les activités de langue gravitent autour des quatre domaines suivants : le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Parmi les leçons qui pourraient avoir un lien direct avec les pronoms compléments, nous avons relevé les leçons suivantes : l'expression de la consigne, de l'ordre, de l'interdiction. Le mode impératif (grammaire), l'impératif présent (conjugaison)

Le manuel de la deuxième année

Le manuel de la deuxième année s'inscrit dans la même logique d'enseignement/apprentissage que celui de la première année. L'ouvrage est réalisé par Anissa Sadouni-Madah (inspectrice de français), Halim Bouzel boudjen et de

Zahra Leffad (professeurs de français). L'objectif est d'installer des compétences de lecture et de production de textes relevant du narratif : le conte, la fable, la légende. Les concepteurs optent pour le texte littéraire comme choix délibéré permettant l'installation des compétences textuelles et discursives. L'introduction de ce type de textes littéraire en classe de langue répond, à notre avis, aux objectifs suivants :

Redonner le goût et le plaisir de lire des textes littéraires ; Découvrir la culture de l'autre ; son vécu, son mode de pensée différent ou semblable aux siens ; Développer des compétences discursives à travers l'acte de lecture, de compréhension et d'écriture dans un cadre instructif et communicatif ; Dégager la visée textuelle

L'exploitation du texte littéraire doit développer l'imagination chez l'apprenant et déboucher sur des productions cohérentes et significatives. Les différents genres du texte narratif cités plus haut ont pour objectif de redonner à l'apprenant le goût et le plaisir de lire, d'écrire et d'être lu par ses pairs.

La structure du manuel

Le manuel de la deuxième année moyenne intitulé *Manuel de Français* est conçu à l'intention des enseignants et des élèves ayant déjà développé des acquis leur permettant de poursuivre le programme de la 2^{ème} AM.

L'élève découvre dans la première page un Avant-propos l'impliquant dans l'action pédagogique par l'emploi des pronoms personnels de la 2^{ème} personne **tu, te** et par l'adjectif possessif **ton** lui expliquant ce qu'on attend de lui au cours de l'année scolaire. Les concepteurs font un rappel du type de texte abordé l'année précédente et lui annonce le type de texte prévu pour l'année. Dans le but de motiver le et l'impliquer dans ses apprentissages, les concepteurs l'invitent à voyager à travers l'imaginaire : le conte, la fable et la légende.

La page qui suit est consacrée aux rubriques proposées s'articulant autour des domaines d'apprentissage suivants :

Oral en image, oral/compréhension, lecture/compréhension, points de langue, atelier d'écriture, une feuille de route et annexe.

L'élève aura, également, une idée détaillée des intitulés des projets et des séquences à savoir les intitulés des textes de compréhension, les leçons de vocabulaire, d'orthographe et de conjugaison, l'atelier d'écriture et lecture plaisir.

En pages (156/157), l'élève découvre des pages conseils dans le but de l'orienter vers des pistes exploitables en lecture d'image (nature, technique utilisée...).

Les projets en question sont écrits en cursive et accompagnés des images en rapport avec l'objectif visé : blanche neige et les sept nains, le renard et le corbeau et le chevalier et le dragon. Ce choix est judicieux, car il permet à l'apprenant de faire des rétrospectives (contes lus en 5^{ème} AP) et d'attirer sa curiosité en développant chez lui l'amour de la lecture.

Par opposition à celui de la première année, ce manuel propose à l'apprenant des textes plus longs suivis d'un questionnaire d'analyse ayant pour but l'appropriation de la structure narratologique des textes narratifs : situation initiale, déroulement des événements et situation finale.

Les projets

Projet 1 : *Raconter à travers le conte : Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue.*

Séquence1 : *Je découvre la situation initiale du conte ;* Séquence2 : *Je découvre la suite des événements ;* Séquence 3 : *Je découvre le portrait des personnages du conte ;* Séquence 3 : *Je découvre la fin du conte*

Projet 2 : *Raconter à travers la fable : Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables.*

Séquence1 : *Je découvre la vie des animaux à travers la fable ;* Séquence 2 : *J'insère un dialogue dans ma fable ;* Séquence3 : *Je découvre les différentes morales des fables choisis*

Projet3 : *Raconter à travers la légende : Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix*

Séquence1 : *Animaux et légende* ; Séquence2 : *Personnage de légendes* ;
Séquence3 : *Légendes urbaines*

Supports et thèmes proposés

Puisqu'il s'agit du texte littéraire, les concepteurs proposent à l'enseignant et à l'apprenant des textes plus au moins longs, d'auteurs d'horizons différents en vue de le mettre en contact avec une culture universelle et avec les spécificités du texte littéraire. Son exploitation au niveau de la réception de l'oral et de l'écrit doit développer chez l'apprenant le désir de lire les textes littéraires et d'être lu par d'autres. L'accent est mis sur le schéma du texte narratif (situation initiale, processus de transformation, situation finale), temps du récit, l'univers des personnages etc.

Activités de langue

A l'instar du manuel de la première année, l'apprenant est confronté à des situations problèmes .Il est appelé à analyser, à induire les règles régissant les faits de langue avec ses pairs. Les activités de langue prévues pour l'année gravitent autour de la conjugaison, l'orthographe, grammaire et vocabulaire.

Le manuel de la troisième année

Le manuel de la troisième année se veut une continuité et un prolongement du programme de la deuxième année : la narration. L'accent est mis sur des récits réels en rapport la vie quotidienne : faits divers, récits à caractère biographique et autobiographique et historique. Aux compétences installées en deuxième année aussi bien à l'oral qu'à l'écrit des textes narratifs qui relèvent de fiction viennent s'échelonner d'autres compétences de production à l'oral et à l'écrit .L'apprenant est amené à exercer ses ressources pour raconter des faits relevant de la vie quotidienne.

La structure du manuel

A l'instar des manuel déjà présentés, celui de la troisième année s'ouvre par un avant-propos adressé en particulier à l'élève en l'impliquant directement par l'emploi du pronom de la troisième personne « **tu** » et du possessif « **tes** ».L'emploi du futur marque l'action attendue de la part de l'élève pour apprendre à apprendre.

« Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences narratives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs. » (Avant-propos. Manuel de 3AM)

L'élève prend conscience du nombre de projets prévu pour l'année et de l'organisation d'une séquence : écouter, parler, lire, outils de langue ; atelier d'écriture, évaluation- bilan, stations- projets et lecture récréative. L'élève pourra, également, avoir une idée détaillée des intitulés des projets, le contenu de chaque séquence suivi d'un contrat pédagogique exprimé de la manière suivante : *« A la fin de cette année, tu seras capable de comprendre et de produire des textes narratifs qui relèvent du réel. »*(Manuel de 3AM)

Le manuel est organisé autour de trois projets pédagogiques dont chacun se subdivise en trois séquences.

Les projets : Les projets proposés dans les manuels de l'élève sont conformes au programme (les récits réels) à savoir les faits divers, le texte biographique et historique.

Projet1 : *Rédiger des faits divers pour le journal de l'école*

Séquence1 : *« je rédige un fait divers relatant un accident, une catastrophe »*

Séquence2 : *« je rédige un fait divers relatant un méfait, un délit »*

Séquence3 : *« je rédige un fait divers relatant un fait insolite »*

Projet2 : *Réaliser un recueil de récits de vie de personnages connus pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée u savoir*

Séquence1 : *« je rédige la biographie d'un personnage connu »*

Séquence2 : *« je rédige un récit à caractère autobiographique à partir d'une biographie/je raconte un souvenir d'enfance*

Séquence3 : *« j'insère le portrait de mon personnage/un autoportrait dans un récit de vie »*

Projet3 : *Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la guerre de libération nationale et une exposition de photos sur l'histoire 'un patrimoine pour faire connaître l'Histoire de notre pays*

Séquence1 : *« je résume un récit historique portant sur un moment de l'Histoire nationale »*

Séquence2 : *« je rédige l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine »*

Supports et thèmes proposés

En scrutant le manuel, nous avons relevé des textes courts et d'autres plus au moins longs. Les thèmes relatent des faits réels (accidents, méfaits, catastrophes naturelles, insolites), et d'autres relatent et retracent la vie de grandes personnalités ayant marqué l'histoire nationale et mondiale (Martin Luther King, Oscar, Mouloud Feraoun, Oum Keltoum, Warda EL Djazairia...). Cette diversité aura pour objectif l'enrichissement de la culture de l'apprenant et l'accès au monde référentiel.

Activités de langue

Le manuel décline une panoplie d'activités linguistiques conçues selon la grammaire de texte et de la phrase. Ces activités gravitent autour de cinq étapes : *je lis et je repère, j'analyse, faisons le point, je m'exerce, j'écris*. Cette dernière étape est fort importante, car elle donne l'occasion à l'apprenant de mettre à profit ce qu'il apprend en grammaire et en lexique. Il aura à rédiger de courtes phrases en rapport avec la notion abordée ou à compléter des phrases par des phrases personnelles. Par conséquent, nous avons jugé utile d'illustrer notre propos par un exemple pris du livre dont voici des extraits :

« Un camarade de ta classe a été agressé dans la cours de récréation par un élève d'une autre classe. Le directeur du collège te convoque dans son bureau.

Ecris trois phrases au directeur au discours indirect pour rapporter la conversation selon le modèle suivant :

Le directeur me demande.....

Je lui explique.....

Il m'ordonne.....

(Manuel scolaire : 45, en annexe :)

Le manuel de la 4^{ème} quatrième année

A l'exception des nouveaux manuels que nous avons analysés, nous travaillons sur le manuel 2007/2006, intitulé *Livre de français 4 Année Moyenne*. Le nouveau manuel qui couronne le remaniement des manuels de l'enseignement moyen n'a pas encore conquis le marché scolaire pour des raisons que nous ignorons totalement. Par conséquent, nous nous attelons à l'analyse de celui-ci en adoptant la même grille d'analyse à savoir une analyse globale et une autre plus détaillée en relation avec notre objet d'étude.

Le manuel en vigueur est conforme aux recommandations ministérielles et respecte le choix méthodologique et didactique. Il a pour objectif le développement des compétences de l'oral et de l'écrit par l'étude des textes argumentatifs à travers des activités décloisonnées. Les concepteurs, dans l'avant-propos, adresse un message à l'élève en le désignant par le pronom « tu » l'impliquant dans l'enseignement/apprentissage par un contrat pédagogique:

***Tu** apprendras à défendre **tes** opinions et à être convaincant pour agir sur le destinataire de **ton** discours. **Tu** découvriras les relations que l'argumentation entretient avec les autres types de textes » (Programme 4AM:3).*

La structure du manuel

Le manuel s'ouvre par un poème de Malek Hadad, extrait du jour du siècle, suivi par un Avant-propos en page 3 et un sommaire détaillé des contenus pédagogiques. En le feuilletant, nous découvrons les projets et les séquences suivants.

Projet1 : *Réaliser des panneaux pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.*

Séquence1 : *Expliquer pour justifier un point de vue.*

Séquence2 : *Expliquer pour faire prendre conscience.*

Séquence3 : *Expliquer pour témoigner.*

Projet2 : *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.*

Séquence1 : *Argumenter dans le récit de science-fiction*

Séquence2 : *Argumenter par le dialogue*

Séquence3 : *Argumenter dans la fable*

Projet3 : *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 »*

Séquence1 : *Décrire pour inciter à la consommation*

Séquence2 : *Décrire pour inciter à la découverte(le reportage)*

1-1-2-4-L'enseignement de la notion dans les manuels scolaires

La notion du pronom complément comme nous l'avons montrée à travers les théories grammaticales et linguistiques n'est pas si simple, étant donné les particularités d'emplois et les contraintes syntaxiques qui s'imposent. L'analyse traditionnelle limitée aux critères morphologiques et aux fonctions des pronoms compléments (COD /COI) ne renferme pas les spécificités de la notion. S'agit-il du pro-nom, du pronom ou des transferts qu'ils subissent une fois actualisés dans le discours. L'analyse des manuels scolaires, nous permet d'abord de déterminer la place qu'occupent les pronoms compléments par rapport à d'autres notions, leurs distributions dans l'énoncé ainsi que leurs spécificités. Dans le cadre de l'approche par les compétences, les spécificités des catégories grammaticales, entre règles et usages doivent être l'une des priorités des concepteurs des manuels scolaires.

Pour y parvenir, nous avons exploité deux pistes d'investigations, l'une axée sur les questions d'analyse qui accompagnent les textes de réception écrite, l'autre sur les contenus linguistiques relatifs aux leçons de grammaire et de lexique.

1-1-2-5-Le manuel de la 1^{ère} année

La réception écrite : Projet1 : Séquence 1 : Se présenter

Texte : Un jeune passionné (en annexe : 375)

-Quel âge a Mehdi ? Par quel terme se désigne-t-il dans le texte ?

Révision bonus (en annexe : 376)

Texte : La maison paternelle

-Par quel pronom se désigne l'auteur ?

Les contenus linguistiques

Les contenus linguistiques sélectionnés pour ce cycle gravitent autour du vocabulaire et de la grammaire liés aux caractéristiques du texte explicatif à savoir :

Lexique de la présentation ;Phrase verbale et phrase non verbale ;Pronoms personnels sujet ;Synonymie ;Expansion du nom : adjectif +GN ;Le champ lexical de la description ;Le groupe verbal et ses constituants ;Les procédés d'explication ;L'expression de la cause « parce que », « car » ;La caractérisation ;L'expression de la chronologie ;La famille de mots ;La nominalisation à base verbale ;L'accord du participe passé avec « être » et « avoir » ;L'expression de la consigne, de l'ordre, de l'interdiction ;Le mode impératif ;Les procédés d'explication : l'énumération et la comparaison ;La tournure impersonnelle

Les pronoms personnels sujets sont présentés en page 28, employés comme nom et comme groupe nominal. L'accent est mis sur l'identification des pronoms personnels de conjugaison à travers des exercices d'identification, de complétion et de réécriture. Ce dernier exercice a pour objectif la centration sur la cohérence textuelle.

Concernant les pronoms compléments conjoints ou autonomes, nous n'avons relevé aucune leçon sur la notion proprement dite. Ces pronoms figurent dans certaines leçons sur l'orthographe et les transformations. Nous avons relevé trois leçons ayant trait aux pronoms compléments : l'une relevant de l'orthographe (l'accord du participe passé), l'autre de la conjugaison (l'emploi de l'impératif) et enfin une leçon de lexique sur les procédés explicatifs.

En page 71 (en annexe : 376), les concepteurs proposent une leçon sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir ».La notion est présentée dans un court

texte où il est demandé à l'apprenant d'observer les mots soulignés et de formuler la règle. Les règles de l'accord sont présentées sommairement dans un encadré avec introduction d'un autre exemple contenant le pronom « les » :

Lila a retrouvé ses clefs.

*Lila cherchait ses clefs. Elle **les** a retrouvés.*

Une phase d'exercisation est donc prévue pour la consolidation de l'accord. Le pronom « les » figurent dans le dernier exercice.

*Ces photos, je **les** ai toutes (voir).*

*Les touristes ont visité la ville. Elle **les** a (émerveiller).*

En page 93 (en annexe : 377), nous avons relevé une leçon sur l'emploi de l'impératif intitulée : « *l'expression de la consigne, de l'ordre, de l'interdiction* ». La démarche adoptée est la même : texte, questions, conceptualisation, exercisation.

Nous avons relevé dans l'activité N°2, un exercice de réécriture. Les verbes pronominaux employés exigent la transformation des pronoms conjoints en pronoms toniques.

Activité 2 : Réécris les phrases suivantes en utilisant l'impératif présent :

- 1- *Se taire en classe.*
- 2- *Ne pas se précipiter pour répondre.*
- 3- *Ne retenir que l'essentiel.*
- 4- *Réfléchir avant de répondre.*
- 5- *Ne pas parler en mangeant.*

La réécriture des premières phrases suppose que l'apprenant a déjà développé des connaissances linguistiques en relation avec l'impératif négatif employé avec les verbes pronominaux. Il aura donc à transformer « se » en « toi » et le second « se » en « te ». Alors que la notion n'a pas été abordée préalablement. En page 82 sur l'impératif présent, les verbes pronominaux ne figurent ni dans le texte support ni dans l'exercice. A cette difficulté s'ajoute l'imprécision de la question posée dans le manuel, ce qui aboutit à une réécriture des phrases avec tous les pronoms personnels :

tais-toi, taisons-nous, taisez-vous, ne te précipite pas pour répondre, ne vous précipitez pas pour répondre, nous nous ne précipitons pas pour répondre.

1-1-2-6-Le manuel de la deuxième année

La réception écrite. Projet 1 : séquence2. Texte : *Conte de l'eau volée* (en annexe p : 378)

Question : « une nouvelle surprise l'attendait »

-de quelle surprise s'agit-il ?

-A qui renvoie le pronom personnel souligné ?

Le conte proposé en page 22 est extrait d'un conte hawaïen qui raconte le tarissement d'un puits provoquant un malheur à tous les habitants du village. Alors les villageois prirent la décision d'aller chercher de l'eau et se dirigèrent vers le sommet de deux hautes montagnes. Découragés, ils décidèrent de faire demi-tour mais une villageoise décida de continuer la recherche, elle gravit la troisième montagne. Arrivée au sommet, elle découvrit une immense étendue d'eau, elle remplit ses deux jarres et prit le chemin vers le village mais en se retournant « la surprise l'attendait », l'eau avait reculée.

La question posée par les concepteurs du manuel a pour objectif de rendre compte de la reprise grammaticale qui assure une continuité thématique. Le pronom complément renvoie dans le texte à « la villageoise ».

Projet 2 : la fable .Séquence3 : Texte : *le laboureur et ses enfants P ,86(en annexe : 382)*

-Question : A qui renvoie le pronom personnel « **nous** » et l'adjectif possessif « **nos** » ?

La fable gravite autour de l'importance du travail. Le père sentant sa mort prochaine appela ses enfants et les conseilla de travailler et de ne jamais dépendre des autres.

Le pronom complément « nous » renvoie au père et ses frères : « *vous, leur dit-il, de vendre l'héritage que **nous** ont laissé nos parents.* »

Les contenus linguistiques

Les leçons relatives aux pronoms personnels compléments figurent en pages 52 (les substituts grammaticaux), en page 54 (les homophones grammaticaux) et en page 128/129 (la transformation active/passive) (en annexe p : 379/380).

L'objectif pédagogique assigné à ces activités est d'installer une compétence linguistique de telle sorte que l'apprenant maîtrise l'emploi des substituts.

En page 52 les concepteurs proposent une leçon sur les substituts grammaticaux ayant pour support un court texte pour la découverte et l'analyse comportant le pronom démonstratif « celle-ci » et les pronoms « elle », « lui ». Les questions portent sur la nature des mots soulignés et sur la coréférence.

Cette étape se solde par des exercices d'application : exercice de repérage, de complétion et de réécriture. Chemin faisant, l'apprenant découvre d'autres pronoms non contenus dans le texte d'analyse : *il, le, les, leur*.

Il aurait été préférable de proposer un ou deux textes contenant assez d'occurrences pour donner à l'apprenant la chance de comprendre le rôle des pronoms dans les textes et de pouvoir réinvestir dans des situations de communication diverses.

Quant à l'exercice 1, il pose problème car le pronom « le » tel qu'il est présenté ci-dessous est ambigu.

« Le jardinier plus d'une fois projeta de le couper pour en faire du bois de chauffage, mais trop occupé par ailleurs, il remit chaque fois cette tâche à plus tard. »

Ce pronom « le » ne peut être analysé sans connaître son antécédent. Il faudrait reprendre le texte intitulé *L'arbre entêté*, p.48 (en annexe : 381 pour savoir à quel antécédent faut-il le rattacher.

En ce qui concerne la quatrième activité, elle s'articule autour du rôle des anaphoriques dans le texte. La consigne consiste à compléter le tableau suivant par les pronoms personnels sujets et compléments soulignés : *il, les, elles, lui, elle, leur*

Petit poucet	Ogre	Femme de l'ogre	Bottes magiques

Texte : Le petit poucet s'étant approché de l'ogre endormi, il tira doucement ses bottes et les mit aussitôt. Elles étaient très grandes mais comme elles étaient magiques, elles avaient le don de s'agrandir ou de se rapetisser selon la jambe de celui qui les chaussait. Il alla trouver la femme de l'ogre. « Votre mari, lui dit le petit poucet, est en grand danger .Des voleurs ont juré de le tuer s'il, ne leur donnait pas tout son or. »La femme, très effrayée, lui donna aussitôt tout ce qu'elle avait. »

La question que nous nous posons dans quelle colonne placer le pronom « leur » qui renvoie dans le texte aux « voleurs ». Il est demandé à l'enseignant dans, ce cas de figure, de rajouter une autre colonne dans laquelle ce pronom trouve sa justification.

En page 53 (en annexe : 378), l'apprenant découvre le pronom réflexif« se » abordé dans une leçon intitulée *les homophones grammaticaux* : « c'est », « ce », « se », « s'est ». L'objectif est de permettre à l'apprenant de prendre conscience qu'au niveau orthographique, ces homophones s'écrivent de façon différente mais ayant la même prononciation.

En page 129 (en annexe : 379) consacrée aux exercices de transformation active/passive, les pronoms personnels sont abordés implicitement à travers les transformations qui nécessitent une transformation des pronoms sujets en pronoms compléments. La tâche de l'enseignant est d'attirer l'attention non seulement sur le déplacement de l'agent et de l'objet de l'action, des temps verbaux mais aussi des transformations des pronoms. Le modèle donné dans le manuel ne permet pas à l'apprenant de transformer certaines phrases non identiques au modèle.

L'exercice : Ecris à la forme active suivant le modèle. Les verbes resteront conjugués au présent de l'indicatif.

Le modèle : *les spectateurs sont transportés par ce film. Ce film transporte les spectateurs.*

Les trafiquants sont capturés par les gendarmes.

La dernière tablette électronique est présentée par son inventeur.

Les athlètes de l'équipe nationale féminine sont reçues par le Ministre des Sports.

Je suis encouragé par mon frère.

Les Touaregs sont admirés par les touristes.

Nous sommes accueillis par notre hôte, dès notre descente d'avion.

Les films d'épouvante sont appréciés par les jeunes algériens.

Au bord de la mer et dans le sud du pays, les dunes sont sculptées par le vent.

Examinons, maintenant, les phrases suivantes

***Je** suis encouragé par **mon** frère*

*En ce moment, **tu** es guidé par **ton** envie de bien faire*

Les pronoms personnels sujets « je » et « tu » deviennent à la forme active des pronoms compléments « te » et « me ».

Mon frère **m'**encourage

En ce moment, ton envie de bien faire **te** guide.

Les pronoms n'ont pas fait l'objet d'étude ni dans le texte support ni dans la conceptualisation ce qui pourrait compliquer la résolution du problème. Pour que l'apprenant fournisse une réponse correcte, l'enseignant est censé diversifier les exemples mis à l'étude pour accroître les possibilités d'appréhender les transformations active/passive.

1-1--2-7-Le manuel de la 3^{ème} année

L'évaluation-Bilan. Texte, p.92/93 (en annexe : 381): Martin Luther King

Le texte a pour objectif d'évaluer les acquis de l'élève et devrait permettre à l'enseignant de repérer les lacunes de l'élève et de réguler les apprentissages. Nous

avons relevé une question sur la cohérence textuelle : la reprise lexicale et grammaticale.

-Qui est désigné par les substituts en gras dans la phrase suivante ?

« **Il** reprend les idées de **ce grand leader indien** et devient **lui** aussi un adepte de la non-violence »

Les pronoms « il » et « lui » renvoient dans le texte à Martin Luther King, la reprise lexicale « ce grand leader » renvoie à Gandhi.

La réécriture de la phrase en remplaçant « lui » par Martin Luther King

Il reprend les idées de ce grand leader indien et Martin Luther King devient aussi un adepte de la non-violence.

L'évaluation-Bilan.

Texte : Le premier Novembre 1954 p.160 (en annexe p: 382)

-A qui renvoie « les » dans la dernière phrase du texte ? Réécris-la.

*Ils bravaient la mort sachant l'ennemi impitoyable, supérieurement armé, un ennemi qui comptait parmi les premières forces de l'OTAN. Ils pressentaient aussi les sacrifices que le peuple algérien allait consentir. Ils étaient les premiers. Une foi inébranlable les animait. Ils quittaient père, mère, enfants et épouse pour « épouser » la lutte armée. Qui pouvaient **les** arrêter.*

Le pronom « les » renvoie dans le texte aux « hommes de novembre 54 ». Pour réécrire la phrase, l'élève doit « redescendre » le texte pour identifier à quel élément du texte le pronom est mis en relation de coréférence. La réécriture de la phrase nécessite l'emploi d'une reprise lexicale accompagnée d'un déictique (l'adjectif démonstratif). Nous pensons qu'il n'est pas aisé pour un élève de comprendre le rôle de l'adjectif d'un point de vue textuel, car il n'a pas fait l'objet d'étude dans les manuels. La leçon sur la substitution lexicale et grammaticale en page 66/68 n'aborde pas suffisamment d'exercices sur certaines contraintes qui régissent l'emploi de la substitution. Les exercices proposés s'arrêtent à l'identification des substituts lexicaux et grammaticaux et à la complétion d'un court texte par des substituts donnés dans le désordre.

Les contenus linguistiques

La lecture du manuel nous a permis de relever quatre leçons en relation avec notre objet d'étude :

- L'accord du participe passé
- Les substituts lexicaux et grammaticaux
- Les substituts grammaticaux

En page 45 (en annexe : 382), l'apprenant est appelé à rapporter les paroles d'un personnage et à transposer le discours direct au discours indirect. La transformation nécessite impérativement le changement des pronoms personnels sujets et compléments, les temps verbaux et les circonstants.

En page 48(en annexe :383), l'apprenant est appelé à réfléchir sur l'accord du participe passé employé avec les pronoms compléments « *le* », « *la* », « *les* », « *l'* » et les pronoms employés avec les verbes pronominaux « *me* », « *te* », « *se* » COD et COI sont de mise dont l'objectif est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique : le respect de l'accord du participe passé. L'application intitulée *je m'exerce* doit renforcer et consolider les règles de l'accord. Or limiter l'accord des participes avec les pronoms exposés plus haut ne donne pas la chance à cet apprenant de les maîtriser, en situation d'écrit, l'accord avec d'autres pronoms (*en*, *y*) et les exceptions. Avec le pronom adverbial « *en* » doit-on faire l'accord ou pas ? Avec les verbes pronominaux doit on respecter à la lettre la règle énoncée dans le manuel ? Autrement dit :

- *Des films, il en a vu beaucoup*
- Ou
- **Des films, il en a vus beaucoup*
- *Ils se sont nui*
- Ou
- **Ils se sont nuits*
- **Ils se sont tu*
- Ou
- *Ils se sont tus.*

« Le pronom adverbial en est généralement invariable, parce que en est neutre. Cette règle reste d'application lorsque le pronom en est accompagnée d'un adverbe de quantité ». (M. Grevisse 1987 : 203)

« Le participe passé de certains verbes pronominaux est invariable parce que ces verbe ne peuvent jamais avoir de complément d'objet direct. »Ibid., p, 204

Parmi les verbes dont le participe passé est invariable nous en citons quelques uns : **se nuire, se mentir, se plaire, se parler, se succéder, se suffire, se ressembler, se complaire...**

« Le participe passé des verbes pronominaux dont le pronom est sans fonction logique (qui n'est pas complément d'objet, ni direct ni indirect) s'accorde avec le sujet »Grevisse : 204)

Ces subtilités linguistiques ne sont pas évidentes pour l'apprenant, et par conséquent des exercices d'application s'avèrent utiles pour combler les lacunes en matière de fautes d'orthographe d'usage.

Par ailleurs, la règle citée dans le manuel peut être remise en question pour la raison suivante :

Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et en nombre avec le COD lorsque celui-ci est avant le verbe.

Le COD est placé avant le verbe quand il est :

-un pronom personnel (le, la, les, l') ex : la justice les a condamnés

S'agissant du pronom complément neutre « l' » dans le sens de « cela », obéit-il à la même règle ou fait-il exception ?

Cette étude est moins difficile que je ne l'avais estimé. (M. Grevisse *Précis de grammaire française* 1987:202)

L'exemple montre bel et bien que certaines règles citées dans le manuel doivent être complétées par l'enseignant.

Les substituts lexicaux et grammaticaux figurent en p.66 et 83(en annexe : 384/385) .Ils sont axés sur le rôle de la substitution dans le texte. A travers des

questions d'analyse et de découverte, l'apprenant est amené à se rendre compte du système de référencement textuelle et son utilité dans la cohérence et la cohésion. Les exercices d'application et de rédaction devraient aboutir à la consolidation de la notion et au transfert.

Les pronoms abordés dans les deux extraits sont :

Texte : un coq interdit de chant !

Les substituts grammaticaux : « il », « l' », « ses » (cocoricos), « son » (cri)

Texte :(sans titre)

Les substituts grammaticaux : « son », « sa », « elle » (pronom sujet, utilisé 3 fois), elle (pronom complément, utilisé 1 fois).

Concernant le deuxième texte, dans la partie « Faisons le point », le manuel dresse un tableau récapitulatif englobant les pronoms personnels sujets et compléments ainsi que leur fonction.

Les pronoms	SUJET	COD	COI	Avec préposition
Singulier	Il, elle	Le, la, se	Lui, se	Lui, elle, soi
Pluriel	Ils, elles	Les, se	Leur, se	Eux, elles, soi

Ce tableau est critiquable à plusieurs égards. D'abord certains pronoms tels que « soi », « leur », « eux » n'ont pas fait l'objet d'étude dans les projets. Et d'autres comme les pronoms « en » et « y » ne figurent pas dans le tableau. En fin le tableau récapitulatif, ne rend pas compte de la distribution des pronoms dans les phrases.

3-2-8-Le manuel de la 4^{ème} année

Le manuel de la 4AM ne comporte aucune question sur les pronoms compléments .Aucune question n'est posée sur la substitution grammaticale que ce soit pour les textes de compréhension ou d'évaluation.

Contenus linguistiques

Les activités linguistiques figurent dans la rubrique intitulée *Grammaire pour lire et écrire* à laquelle les concepteurs donnent une très grande importance. On propose plusieurs points de langue relatifs aux projets pédagogiques en vue de permettre à l'apprenant de se doter des moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des projets expressifs (projet de l'élève). Les leçons de langue sélectionnées pour l'année gravitent autour des notions présentées chronologiquement ci-dessous.

- Le vocabulaire de l'argent ; Le pluriel des noms composés ; Les subordonnées ; COD. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées ;L'expression de la subjectivité (grammaire et lexique) ;Les procédés d'énumération ;L'expression de la cause et de la conséquence (grammaire et lexique) ;Futur simple et futur antérieur ;L'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif (accords) ;L'expression de l'opposition (grammaire et lexique) ;L'homonymie : quand, quant, qu'en ;Les adverbes en « emment »ou « amment » ;L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité) ;Le vocabulaire de l'échange de propos ;L'expression de l'hypothèse ;Style direct et indirect(les verbes introducteurs, la concordance des temps) ;Le pluriel des adjectifs de couleur ;Le suffixe être ;Le champ sémantique ;Les outils de la comparaison ;L'expression de but ;Les préfixes et le suffixes ;L'attribut du sujet et du COD ;Les valeurs de l'imparfait ;Les pronoms relatifs simples et composés ;Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description ;Le vocabulaire mélioratif/péjoratif ;Les pronoms indéfinis.

Parmi la nomenclature citée ci-dessus, nous avons relevé une leçon ayant trait à l'emploi des pronoms relevant du projet 1 : le texte explicatif. L'objectif consiste à relever les marques de subjectivité dans le texte : les adverbes d'opinion, les locutions

adverbiales, les expressions exprimant un point de vue et les pronoms compléments atones et toniques : « *Personnellement* », « *je préfère que* », « *il me semble que* », « *pour moi* », « *à mon avis* ».

Les pronoms compléments sont abordés de manière implicite soit comme éléments soudés au verbe, soit employés comme locution prépositive. L'action pédagogique ne porte pas sur leurs formes mais sur leur fonctionnement discursif.

1-1-2-8-Le nouveau manuel de la 4AM

Pour compléter et étoffer notre analyse, nous avons jugé utile d'analyser le nouveau manuel de la 4^{ème} année mis en application en 2014. Nous avons opté pour la même démarche à savoir une analyse de la structure du manuel et une analyse des leçons portant sur les pronoms compléments. L'analyse consistera, également, à le confronter à l'ancien manuel.

La conception de ce manuel s'inscrit dans une logique d'enseignement/apprentissage en relation étroite avec les objectifs prévus pour les paliers inférieurs et avec les compétences communicatives à installer chez les apprenants. Il se veut conforme aux orientations théoriques et méthodologiques exigées par la tutelle à savoir l'approche par les compétences, la pédagogie du projet et de l'intégration.

Les contenus s'articulent autour de l'argumentation au service de l'explication, de la narration et de la description. Les compétences communicatives installées lors des années précédentes d'apprentissage devraient permettre aux apprenants d'échafauder d'autres compétences plus complexes au service de la communication orale et écrite. Evidemment, les connaissances antérieures en matière de typologie de textes et de leur caractéristiques seront réinvesties pour argumenter un point de vue personnel en rapport avec des thèmes sociaux et d'actualité : la nécessité de préserver l'environnement, donner une leçon de morale, par exemple. Dans un souci pédagogique implicitement exprimé, le texte peut asserter plusieurs types à la fois argumentatif, narratif et explicatif. L'apprenant en 4^{ème} année aura à argumenter un sujet relevant de l'actualité en puisant dans ses ressources antérieures. Une telle visée pédagogique devrait lui permettre de se servir des différents types de textes dans des

productions personnelles selon les normes rédactionnelles pour argumenter en utilisant l'explicatif, le descriptif et la narratif.

A l'instar des autres manuels, le projet pédagogique est le cadre intérateur dans lequel les objectifs d'enseignement/apprentissage prennent tout leur sens. L'accent est mis sur les situations d'apprentissage s'articulant autour des situations – problèmes en lien avec la réalité de l'élève. L'installation des compétences terminales se réalise donc au travers ces différentes situations qui couvrent les quatre SKILLS.

Présentation du manuel

Le professeur découvre dans les premières pages une esquisse de son contenu :

Une présentation adressée aux apprenants ayant pour objectif leur implication à travers un contrat pédagogique.

Un sommaire présentatif des activités des trois projets. Les séquences de chaque projet renvoient à des pages bien précises.

Un contrat d'apprentissage indiquant les compétences globales de la 4AM et les énoncés des trois projets pédagogiques.

Une présentation des projets et son organisation en séquences.

Une micro séquence intitulée *Passerelle* répartie en trois activités préparatoires qui devrait faciliter à l'apprenant l'entrée dans le premier projet et à travers laquelle, il aura d'abord à distinguer les différents types de textes : l'explicatif, le narratif et le descriptif.

La deuxième activité intitulée « je distingue le texte argumentatif des autres types de texte », met l'accent sur l'identification d'un nouveau type qui se fait par élimination.

La troisième activité intitulée « je découvre la structure d'un texte argumentatif » a pour objectif la découverte de la structure du texte argumentatif : la thèse défendue, le thème en question, les introducteurs d'arguments à savoir les connecteurs d'énumération.

Les projets

Projet 1 : A l' occasion de la journée internationale de l'environnement réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ».

Séquence 1 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.

Séquence 2 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.

Séquence 3 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Projet2 : Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre : « Mieux vaut prévenir que guérir ».

Projet 3 : Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 1 : Argumenter pour inciter à la découverte.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.

Thèmes et supports proposés

Les textes proposés dans le manuel sont courts et accessibles. Ils sont extraits des textes littéraires, articles, affiches publicitaires. De manière générale, les thèmes choisis sont riches et instructifs et devrait permettre la mise en place des compétences escomptées. L'apprenant y découvre des sujets en relation avec les problèmes sociaux et environnementaux liés au développement technologique, au civisme tels que la déforestation, la pollution, le réchauffement climatique...

Cette richesse de thèmes à caractère social minutieusement choisis devrait doter l'apprenant des outils linguistiques lui permettant d'argumenter, d'exprimer ses idées, de justifier sa prise de position.

L'enseignement de la notion dans le nouveau manuel

Après avoir lu et scruté le manuel, nous avons constaté que les contenus linguistiques proposés sont quasiment les mêmes dans l'ancien manuel. Certaines leçons ont été rajoutées et étoffées en fonction des besoins langagiers pour la réalisation des projets expressifs ; nous avons relevé les leçons suivantes :

Le vocabulaire de l'argumentation ; Les niveaux de langue ; Dictée ; L'expression de la subjectivité : la modalisation ; Vocabulaire de la correspondance : L'expression des sentiments ; Les temps verbaux dans la lettre familière ; L'accord du participe passé.

Quant aux pronoms compléments, ils ne sont pas proposés comme leçon à part entière dans le manuel scolaire, mais ils sont présents dans certaines leçons de grammaire (discours direct/indirect, le présent de l'impératif) et dans des questions de compréhension de l'écrit. Il est à noter que les leçons ayant trait aux pronoms compléments sont très réduites par rapport à leur importance dans la cohérence des textes et par rapport au niveau des apprenants. Nous avons relevé l'introduction des pronoms adverbiaux « en » et « y » dans une seule leçon sur le présent de l'impératif affirmatif en page 155 (en annexe : 386). L'accent est mis sur les verbes du premier groupe ainsi que le verbe « aller » qui prennent un « s » pour des raisons de prononciation quand ils sont suivis des pronoms adverbiaux « en » et « y ».

Exemples : penser .pense. Penses-y.

Cueillir. Cueille. Cueilles-en.

Aller. Va. Vas-y.

Les concepteurs auraient pu compléter la leçon l' introduction de l'impératif négatif qui nécessite un déplacement des pronoms adverbiaux.

Penses-y .N y pense pas

Vas-y. N'y va pas

En ce qui concerne les pronoms compléments figurant dans les questions d'analyse des textes de compréhension, elles sont presque inexistantes. Nous avons

relevé dans la séquence *je me prépare au BREVET*, une question sur la transformation discours direct/indirect et l'autre sur la reprise grammaticale dont voici les extraits :

1-L'auteur dit à son fils : « je t'ai parlé pour te mettre en garde et, à travers toi, c'est à tous les enfants de la Terre que je souhaite m'adresser ».

-Réécris ce passage en rapportant les paroles de l'auteur au discours indirect.

2-Quatre paragraphes du texte commence par : « Tu le sentiras ». Remplace le pronom souligné par le groupe nominal auquel il renvoie.

En résumé, le nouveau manuel est conçu et élaboré conformément au nouveau programme de la 4^{ème} année moyenne, est structuré de sorte que l'élève y évolue aisément et acquiert des compétences aussi bien disciplinaires que transversales. Il respecte les choix méthodologiques (le pédagogie du projet, l'évaluation et l'approche par les compétences). Conformément au programme conçu pour l'enseignement du français dans le cycle fondamental, le manuel et le bout d'aboutissement des programmes des paliers inférieurs par la prise en charge des types de textes : l'explicatif et le prescriptif pour la 1AM, le narratif pour la 2 et la 3AM et l'argumentatif pour la 4AM.

Alors que l'ancien manuel répond aux objectifs suivants : raconter pour la 1^{ère} AM, décrire pour la 2^{ème} AM, expliquer pour la 3^{ème} AM et argumenter pour la 4^{ème} AM.

Cela étant dit, la conception du nouveau manuel répond aux finalités de l'enseignement moyen et prend en charge les compétences disciplinaires et transversales, les valeurs de l'éducation (politiques, sociales et individuelles) par la consolidation de l'unité nationale, l'ouverture sur le monde et par l'introduction de la pédagogie de l'intégration. Cette dernière a pour objectif la mise en place de façon significative les compétences disciplinaires en impliquant l'apprenant dans ses apprentissages et de construction d'un savoir et d'un savoir : « *La pédagogie de l'intégration repose sur le principe de l'alternance entre situations d'enseignement/apprentissage et situations d'intégration.*

Les situations dites situations d'intégration donnent aux apprenants l'occasion de réinvestissement dont les caractéristiques sont les suivantes :

elles mobilisent un ensemble d'acquis

elles sont significatives (porteuses de sens)

elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline

elles sont nouvelles pour l'élève » (programme 3AP :9)

1-1--2-9-L'enseignement grammatical : implications didactiques

La grammaire préconisée pour ce cycle est celle de la grammaire de texte, de la phrase avec initiation à la grammaire énonciative. L'acte d'apprentissage suit les mêmes étapes à savoir :

- Proposition d'un texte support contenant les notions en question
- Analyse et découverte par les élèves
- Induction de la règle
- application

Les programmes de l'enseignement moyen articulent harmonieusement les trois grammaires : grammaire énonciative, grammaire textuelle et grammaire de la phrase. Les concepteurs préconisent un enseignement de la grammaire pour *écouter* et *dire, lire* et *écrire*. L'objectif général est de doter l'apprenant d'une compétence communicative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour une meilleure appréhension des types du discours. Dans un souci pédagogique, les programmes et les documents d'accompagnements proposent une mise en œuvre d'une démarche en trois niveaux d'analyse : le discours, le texte et la phrase. Les tableaux synoptiques en sont illustratifs :

Le niveau discursif : ce niveau se préoccupe de la situation d'énonciation (lieu et moment de l'énonciation) et de la visée du texte : Qui parle ? A qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

Le niveau textuel : ce niveau prend en charge l'organisation du texte et sa cohérence ; la progression thématique, les connecteurs logiques, temporels et chronologiques, les reprises grammaticales. Il s'agit de prendre conscience des différentes connexions qui permettent de relier une unité linguistique à une autre qui

se trouve dans le même voisinage textuel ou éloignée .Ces connexions textuelles reposent :

« sur l'occurrence des marques instructionnelles ayant pour fonction conventionnelle de signaler au destinataire que telle ou telle unité doit être comprise comme entretenant telle relation avec telle ou telle autre »
(Charolles 1993, cité dans La linguistique textuelle : 45.)

Le niveau phrastique : Ce niveau répond à un seul objectif : la maîtrise du code linguistique proprement dit. L'analyse est focalisée sur les types de phrases, la voix active/passive, la conjugaison, les temps et les modes, la phrase nominale/verbale...L'analyse phrastique contribue à expliciter le fonctionnement des faits de langue dans le contexte. Elle n'est qu'un moyen qui permet à l'apprenant la maîtrise des outils linguistiques pour produire des textes comportant moins de fautes de langue.

Ce niveau d'analyse ne signifie nullement l'enseignement de la grammaire pour elle-même, car une telle conception de l'enseignement/apprentissage deviendrait factice et inappropriée aux impératifs de la réforme.

Implications didactiques

L'articulation des trois niveaux d'analyse : discours, texte, phrase s'inscrit dans une logique d'enseignement/d'apprentissage actuelle qui devrait permettre à l'apprenant l'acquisition de la langue étrangère. L'objectif est de le doter des outils nécessaires à l'appréhension des formes discursives et la production des textes dans une langue cohérente et intelligible. Une telle conception de l'enseignement/apprentissage doit lui permettre de relever les indices d'énonciation, de relier les éléments du texte qui assurent son homogénéité et de maîtriser les règles morphosyntaxiques. L'analyse part donc du discours au texte à la phrase. Il incombe à l'enseignant de bien articuler ces différents niveaux d'analyse lors des activités de compréhension et de production à travers des activités appropriées aux projets. Pour mettre en lumière cette description grammaticale, nous avons jugé utile de donner des exemples en relation avec notre objet d'étude.

Les pronoms personnels : L'apprenant découvre d'abord les pronoms personnels ainsi que les déterminants possessifs sur le plan énonciatif (qui parle ?, à

qui parle ? les indices qui y renvoient). L'accent est mis sur la présence ou la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé (l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation, énoncé coupé de la situation d'énonciation).

Sur le plan textuel, l'action pédagogique se focalise sur le procédé de pronominalisation, la découverte des chaînes isotopes qui constituent l'organisation du texte et assure sa cohérence. Ainsi les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne « je » et « tu » seront reliés avec les possessifs, les déictiques ayant un lien avec la situation d'énonciation. A lorsque les pronoms de troisième personne il (s), elle (s) seront classés parmi les pronoms de reprise grammaticale comparativement aux démonstratifs et certains indéfinis. De même, les pronoms compléments doivent être analysés d'un point de vue discursif, textuel et phrastique.

Sur le plan phrastique, l'analyse porte sur les fonctions des pronoms leur morphologie et leur distribution.

Le discours rapporté : Sur le plan discursif, l'apprenant aura à décortiquer les personnes ayant participé au discours : les embrayeurs, les temps verbaux et les indices spatio-temporels. Sur le plan textuel, l'apprenant aura à comprendre le rôle du discours rapporté dans un texte narratif ou argumentatif. Sur le plan de la phrase, il sera capable de transposer un discours direct au discours indirect et d'opérer les changements syntaxiques qui y sont liés (changement des pronoms personnels, des modes et des temps, des adverbes...).

Cette démarche est fort importante et devrait optimiser l'enseignement du français. Elle dépasse donc largement le cadre de la phrase et articule les enseignements sur une conception d'ensemble répondant aux objectifs généraux de l'enseignement du français. Ainsi, l'apprenant est amené par les différentes activités de l'écrit et de langue à observer, analyser et à induire les règles qui assurent la cohérence textuelle.

La démarche inductive/déductive

Les choix méthodologiques assignés à l'enseignement/apprentissage du français centrés sur l'apprenant en tant qu'acteur, appelé à observer, analyser, émettre des hypothèses et à raisonner appellent nécessairement une démarche pédagogique basée sur la construction des savoirs : la démarche inductive/déductive. Une telle

intention pédagogique ne peut être optimale que par la prise en compte d'un certain nombre de points pédagogiques fondamentaux : la mise en situation de communication, l'invitation à la réflexion, induction de règles, raisonnement, application, transfert.

En effet, il est impératif de mettre l'apprenant devant un conflit cognitif ou sociocognitif, l'amener à réfléchir, observer, induire les règles et à les réemployer dans des situations de communications diverses. Bien entendu, il ne s'agit pas de dispenser un enseignement frontal, mais d'articuler les enseignements sur les capacités réflexives de l'apprenant au travers une démarche de recherche et de découverte. Cela étant dit, la linguistique au sens saussurien du terme « *la langue en elle-même et pour elle-même* » n'a pas de place dans cet enseignement. Les activités de réception et de langue doivent déboucher sur la production des textes écrits et oraux adaptés aux situations de communications.

L'enseignement des faits de langue proprement dit prend appui sur des textes choisis, contenant suffisamment d'occurrences dans une démarche active. Celle-ci suit les phases suivantes :

- Phase d'observation à partir d'un support mettant l'apprenant devant une situation problème.
- Phase de découverte et d'analyse
- Phase de construction et de conceptualisation
- Application à partir d'une batterie d'exercices
- Production

Dans cette conception de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, la classe doit être un espace de réflexions, d'échanges entre élèves et enseignant, élèves/élèves de façon à ce qu'ils prennent conscience de leurs difficultés et développent des stratégies cognitives et métacognitives appropriées. Une telle démarche ne préconise pas l'étiquetage des règles de grammaire comme objectif. Celles-ci n'interviennent qu'après être analysées et manipulées pour remédier aux insuffisances observées par l'enseignant. Autrement dit, l'apprenant est appelé à découvrir et à verbaliser les règles régissant le discours après réflexions. Peu importe que la verbalisation soit correcte ou non, car l'intérêt pédagogique réside dans la

conceptualisation faite par les apprenants eux-mêmes, même si celles-ci sont approximatives. Il revient à l'enseignant lors de cette phase de reformuler la règle dans un français normatif permettant à l'apprenant l'appropriation des règles découvertes et leurs réemplois dans d'autres situations de communications.

En analysant le jalonnement des activités de langue présentées dans les manuels, nous avons constaté que la démarche réflexive n'a pas été harmonieusement respectée. Car donner à fortiori la règle dans un encadré « *Je retiens* », « *faisons le point* » ne donne pas la chance à l'apprenant de réfléchir sur les faits de langue et de leur fonctionnement. Former un apprenant susceptible de mener des réflexions véritables appelle foncièrement un certain nombre de points dans le domaine pédagogique ; il est impératif de mettre l'apprenant dans une situation de recherche et de découverte à partir des conflits cognitifs ou sociocognitifs.

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous avons constaté que la conception des manuels scolaires est en adéquation avec les directives ministérielles en termes de théories linguistiques et didactiques préconisées. L'enseignement/apprentissage de la langue française s'effectue à travers les quatre SKILLS : oral réception, oral/production, écrit /réception, écrit/production en vue d'une installation durable et significative des compétences liées aux types des discours suivants : **expliquer, raconter et argumenter**.

La grammaire est l'une des composantes de la compétence communicative à laquelle les programmes donnent une place importante. Les points de langue relatifs à l'enseignement grammatical sont fortement liés aux contenus des projets pédagogiques et doivent donner à l'apprenant la possibilité de communiquer aisément en cette langue. S'appuyant sur les instructions officielles, les concepteurs proposent une articulation des trois niveaux d'analyse à savoir le niveau discursif, textuel et phrastique, ce qui exige indéniablement une connaissance solide des fondements théoriques de l'enseignement du français au collège. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire ne signifie nullement faire de la grammaire pour la grammaire, il s'agit plutôt d'une grammaire au service de la communication et de l'expression. Dans cette optique, la grammaire de texte au collège constitue la pierre angulaire à travers

laquelle s'échafaudent les différentes notions en relation avec les objets d'étude. Alors que la grammaire de la phrase contribue à l'installation d'une compétence linguistique.

Quant à l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments dans les manuels (les quatre niveaux confondus), nous avons constaté que le nombre de leçons inhérent à cette notion est insuffisant comparativement à la densité des projets pédagogiques. Après avoir analysé et scruté la nomenclature des points de langue liée à cette notion, nous avons constaté que les manuels scolaires ne proposent pas de leçons sur les pronoms compléments, ni sur leurs emplois ni sur leurs distributions. Certains pronoms tels que *soi, en et y* sont totalement absents. Les pronoms compléments vus dans leur cadre textuel et phrastique sont abordés dans les leçons suivantes : les substituts et les homophones grammaticaux, le discours direct/indirect, la transformation passive/active. En fin le nombre de leçons sur cette partie du discours peut être résumé de la manière suivante :

Première année moyenne : Une leçon sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » et avec le pronom COD (les).

Une leçon sur l'impératif (les verbes pronominaux à la forme affirmative et négative).

Deuxième année moyenne : Une leçon sur les substituts grammaticaux (elle, les, lui, leur).

Une leçon sur les homophones grammaticaux (ce, se).

Troisième année moyenne : Une leçon sur les substituts lexicaux et grammaticaux.

Une leçon sur l'accord du participe passé (employé avec l'auxiliaire avoir, avec le verbe pronominal, avec les pronoms compléments COD).

Quatrième année moyenne : Une leçon sur le discours direct/indirect

Une leçon sur l'accord du participe passé (sans auxiliaire, avec l'auxiliaire être et avoir, avec le verbe pronominal).

Cela dit, certains pronoms tels que « soi », « leur », « eux » et leurs fonctions grammaticales sont présentés dans un tableau de récapitulation sans être soumis à l'étude à travers un corpus bien déterminé.

Se réclamant de l'approche par les compétences, le manuel opte pour une démarche inductive /déductive qui vise la construction intellectuelle du savoir par la mise en œuvre des connaissances déclaratives et procédurales. A travers les situations problèmes, l'apprenant est amené à exploiter consciemment ses habilités cognitives, à l'observer, à découvrir, à induire de règles, à s'exercer et à produire. Une telle démarche stipule l'implication effective de l'apprenant dans ses apprentissages qui aura à développer des stratégies cognitives et métacognitives et des pratiques de classes appropriées à la démarche préconisée.

Cependant, la démarche inductive / déductive n'est pas transposée telle qu'elle est conçue par les cognitivistes, car les manuels scolaires déclinent dans un encadré intitulé « *Retiens* », « *faisons le point* » les règles auxquelles l'apprenant doit parvenir après réflexion et concertation. Il convient mieux de mettre en œuvre la démarche sans aucune orientation de la part des concepteurs. Faire appel aux capacités cognitives exige un travail réellement axé sur la réflexion et sur les interactions langagières. Le sujet apprenant doit s'investir complètement dans la tâche, en formulant avec le groupe les règles découvertes dans son propre français même si celui-ci est approximatif. L'enseignant aura pour tâche la correction de l'énoncé et devient à ce moment-là un guide.

1-1-3-Le secondaire

1-1-3-1-Les programmes

Introduction

L'enseignement du français au secondaire s'inscrit dans une logique de continuité avec les finalités et les objectifs du système éducatif assignés à l'enseignement dans les paliers inférieurs. Les concepteurs des programmes aspirent à l'amélioration de la qualité de cet enseignement par la prise en compte des exigences de la vie socioéconomique. Les finalités de l'enseignement du français ne se

dissocient pas de celles énoncées pour le cycle primaire et moyen. L'enseignement doit contribuer avec les autres disciplines à :

- *La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*
- *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*
- *L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.*
- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*
- *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.*(Programme 1AS secondaire 2005: 25)

Les programmes reflètent les finalités d'ensemble du système éducatif énoncées dans tous les programmes. L'enseignement doit contribuer à l'installation des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être permettant à l'apprenant de comprendre, d'interpréter des messages oraux et écrits et d'y porter un regard critique. La mondialisation et le développement technologique exige une refonte éducative adaptée aux mutations que connaît le pays.

Une telle conception de l'apprentissage de la langue étrangère exige un renouvellement des pratiques de classe par la prise en compte des différentes composantes de la communication à savoir :

La compétence sémiotico-sémantique

La compétence linguistique ;

La compétence discursive ;

La compétence ethno-socioculturelle.

A l'instar des programmes des paliers inférieurs, celui du secondaire, met l'accent sur les fondements théoriques et méthodologiques préconisés : la linguistique énonciative, les compétences à installer (transversales et disciplinaires), le profil d'entrée et de sortie, les objectifs d'apprentissage et la pédagogie de l'intégration. L'enseignant découvre, des tableaux synoptiques, des activités, des types d'évaluation et un glossaire contenant les notions clés permettant à l'enseignant de comprendre les soubassements théoriques d'un tel enseignement afin de les mettre en œuvre de façon opératoire.

Le programme de français destiné à l'enseignement secondaire accorde une place importante à la linguistique énonciative. Les apprenants ont été déjà confrontés à la grammaire de textes et de la phrase dans les paliers inférieurs, ils seront confrontés au secondaire à la linguistique énonciative. La mise en œuvre de cette linguistique permettra à l'apprenant de repérer les indices d'énonciation (degré de présence du scripteur dans le texte, les marques de la subjectivité...etc.). Le repérage des traces énonciatives a pour objectif de comprendre les intentions communicatives de l'auteur et de se positionner nettement par rapport à lui. Sachant tout de même que la grammaire de texte et de la phrase occupent une place non négligeable, car certains faits de langue ne peuvent être expliqués que par la grammaire de texte et de la phrase: la progression thématique, les connecteurs logiques, les substituts lexicaux et grammaticaux, l'accord du participe passé, par exemple.

Pour la mise en place de la compétence communicative, le programme décline l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) défini de la manière suivante :

«Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqué par la subjectivité). »(Programme de première année secondaire ,2005 : 26)

Programme de la 1AS

Le programme de la 1AS, à la lumière, des directives ministérielles, vise l'installation d'une compétence orale et écrite par la mise en œuvre des contenus proposés dans le tableau synoptique. L'objectif Intermédiaire d'Intégration est défini comme suit : « *Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en*

respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. ». (Programme 1AS, 2005 :27) .Les compétences prévues pour l'année sont les suivantes :

CT.1 : Interpréter des discours écrits et oraux en vue de les restituer sous forme de résumé à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ce discours.

CT.2 : Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

CT.3 : Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu. (Programme de 1 AS :27)

Le programme opte pour les textes de vulgarisation scientifique ; l'interview, la lettre ouverte (argumentation), le fait divers et la nouvelle.

Les différents objets d'étude sont analysés sous trois angles : discursif, textuel et phrastique accompagnés des exemples d'activités. La grammaire est donc présente aussi bien au niveau discursif, textuel que phrastique. Nous avons scruté les programmes et nous avons relevé les notions qui pourraient avoir un lien avec les pronoms compléments pour chaque objet d'étude.

La vulgarisation scientifique. Le niveau textuel : La cohésion par les substituts.

L'interview : Le niveau phrastique : L'injonction (l'impératif)

La lettre ouverte : Le niveau discursif : Présence du locuteur dans son texte.

Le niveau textuel : Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur.

Le fait divers : Le niveau textuel : Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores), répartition des énoncés

Programme de la 2AS

Le programme de la 2AS vise l'installation d'une compétence de communication en rapport avec les objets d'étude retenus pour l'année. L'enseignant y découvre les compétences transversales et disciplinaires, les objectifs généraux, les tableaux

synoptiques et des exemples d'activités qui orientent l'enseignant et lui donnent des pistes de travail en corrélation avec les objectifs assignés à cet enseignement. Les projets gravitent autour des types de discours suivants : le discours objectivé, le discours théâtral, le reportage touristique/le récit de voyage, le plaidoyer et le réquisitoire et la nouvelle d'anticipation.

Il est à noter que le projet prévu pour le discours théâtral ne concerne que les classes de lettres.

Le programme définit l'Objectif d'Intégration comme suit :

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés. (Programme 2AS ,2005 :)

Les compétences à installer sont les suivantes :

CT.1 : Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur

CT.2 : Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.

CT.3 : Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

CT.4 : Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

A l'instar du programme de la 1AS, celui de la 2AS aborde trois niveaux d'analyse. Quant aux activités qui pourraient avoir un lien avec notre recherche, nous avons relevé celles-ci :

Le discours objectivé : Le niveau textuel : les déictiques et le système anaphorique.

Le plaidoyer et le réquisitoire : Le niveau discursif : situation d'énonciation du discours argumentatif en faisant apparaître le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours.

Le programme de la 3AS

Le programme de la 3AS constitue le couronnement de l'enseignement du français pour le secondaire préparant l'élève à la vie sociale et universitaire. Les concepteurs préconisent l'installation des compétences suivantes :

CT.1 : Comprendre et interpréter des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution :

- exposer des faits en manifestant son esprit critique ; participer à un débat d'idée
- interpeller le(s)interlocuteur(s) pour le(s)faire réagir.

CT.2 : comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

CT.3 : Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé.

L'analyse sera abordée sous deux angles : discursif et textuel. Cela suppose que l'élève a déjà développé les acquis linguistiques nécessaires à l'appréhension des textes écrits et oraux d'un point de vue discursifs et textuel : Inférer la visée communicative du texte, se positionner par rapport à l'information, manifester son esprit critique, identifier les chaînes isotopes qui assurent la cohérence du texte...

1-1-3-2-Les documents d'accompagnement

A l'instar des documents d'accompagnements destinés aux paliers inférieurs, ceux du secondaire reprennent les fondements didactiques et méthodologiques de l'enseignement du français, langue étrangère. Ils mettent l'accent sur la linguistique énonciative, l'approche par les compétences et les objectifs d'intégration. Par ailleurs, ils indiquent à l'enseignant des pistes d'analyse susceptibles d'éclairer et de faciliter la mise en œuvre des différents objets d'études mentionnés dans le programme. Ces guides s'axent sur la visée pédagogique offrent à l'enseignant une lecture fonctionnelle des programmes lui permettant de rénover ses pratiques de classe à la lumière de

l'approche , la linguistique énonciative et la pédagogie de l'intégration qui constituent le socle de l'enseignement/apprentissage de la langue française .

Les documents d'accompagnements proposent aux enseignants une grille d'observation du travail de groupe, un exemple d'une situation d'intégration, des grilles d'évaluation de production pour chaque objet d'étude et un glossaire.

3-3-3-Analyse des manuels

Le manuel de la 1^{ère} année

Ce manuel intitulé FRANÇAIS et, à l'image d'autres manuels scolaires, prend en charge les principes méthodologiques et didactiques ainsi que les contenus établis par le nouveau programme. Il gravite autour des compétences suivantes : *expliquer, argumenter et raconter*.

La structure du manuel

Le manuel s'ouvre par un Avant-Propos signé par les auditeurs (deux PES et un IEF).Le message s'adresse en particulier à élève par l'emploi des pronoms de la deuxième personne « vous ». Le texte met l'accent sur les projets pédagogiques à réaliser seul ou en groupe, sur l'évaluation. Les exercices proposés enfin de chaque projet permettront à l'élève de renforcer ces acquis linguistiques avec l'aide de l'enseignant qui aura à décider du moment de leur utilisation en fonction de la progression qu'il aura adoptée.

L'élève découvrira, également, un sommaire contenant les intitulés des projets, des intentions communicatives, des objets d'étude, des séquences et des techniques d'expression. En page 4, le manuel dresse un plan sommaire qui oriente l'élève vers l'architecture globale du manuel.

Les projets

Projet1 : *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée* .**Objet d'étude1** : *La vulgarisation scientifique*

Séquence1 : *Contracter des textes*, Séquence2 : *Résumer à partir d'un plan détaillé*.Séquence3 : *Résumer en fonction d'une intention de communication*

Objet d'étude2 : *L'interview* Séquence1 : *Questionner de façon pertinente.* Séquence2 : *Rédiger une lettre personnelle*

Projet2 : *Rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.*

Objet d'étude : *Le discours argumentatif.* Séquence1 : *Organiser son argumentation.* Séquence2 : *S'impliqué dans son discours*

Projet3 : *Ecrire une petite biographie romancée.*

Objet d'étude1 : *Le fait divers.* Séquence1 : *Relater objectivement un évènement.* Séquence2 : *S'impliquer dans la relation d'évènement*

Objet d'étude2 : *La nouvelle.* Séquence1 : *Organiser le récit chronologiquement.* Séquence2 : *Déterminer des forces agissantes.* Séquence3 : *Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »*

Thèmes et supports

Le manuel propose à l'apprenant et à l'équipe pédagogique des textes variés et riches relevant des thèmes d'actualité, des textes littéraires, des textes poétiques provenant de grands auteurs algériens et étrangers tels que J. Verne, Balzac, T. Amrouche, G. Flaubert. La richesse des thèmes proposés et la variété des textes supports devraient contribuer à la mise en place d'une compétence complexe de communication : l'accès au discours journalistique, scientifique et littéraire.

Activités de langue

Puisque la linguistique énonciative constitue la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage du français au secondaire ; les faits de langue sont abordés dans les textes de compréhension de l'écrit : indices d'énonciation, modalisation. A travers l'analyse des textes supports, on vise l'installation d'une compétence de communication par le biais des activités qui devraient permettre à l'apprenant de s'approprier les règles régissant le discours et l'enjeu qui les sous-tendent.

En ce qui concerne les activités linguistiques proprement dites, elles ont été regroupées à la fin des projets. Elles visent le renforcement des pré-requis en lexique

et en grammaire de manière à ce que la composante linguistique soit parfaitement mise en place. Le choix de ces exercices décrochés (exercices phrastiques et textuels) est en relation étroite avec les objets d'étude. Il revient à l'enseignant de faire le tri, de choisir ceux qui pourraient contribuer à l'installation des automatismes linguistiques et répondre aux besoins langagiers des apprenants.

La nomenclature proposée gravite autour des notions ayant trait au lexique : synonymes, paronymes, champs lexicaux et sémantiques, d'autres relatifs à la conjugaison et à la grammaire, les temps et les modes, la transformation passive /active...et enfin, des activités de réécriture. Ces exercices ne sont pas présentés à titre impératif, car les concepteurs pensent que la compétence linguistique a été déjà mise en place dans les paliers inférieurs. L'enseignant est appelé à choisir les exercices en fonction des objets d'étude et en fonction des besoins langagiers.

Le manuel de la 2^{ème} année

Le manuel de la 2^{ème} année conçu par Baroudi Zegrar et Abdelkader Boumous (inspecteurs de l'Education et de la formation) et par Rachida Betaouaf (professeur de l'enseignement secondaire) prend en charge les choix méthodologiques et les recommandations du nouveau programme. C'est un outil didactique ouvert où l'enseignant pourrait puiser les matériaux nécessaires à la mise en œuvre du programme officiel. La conception méthodologique de ce manuel s'appuie sur des situations problèmes, des activités de lecture et de production étroitement liées aux objets d'étude et aux formes discursives suivantes : exposer, raconter, argumenter.

Cependant, le manuel ne présente pas une méthode d'apprentissage bien précise, mais il propose un ensemble d'activités de nature différente où les professeurs et les apprenants pourront puiser pour la réalisation des projets pédagogiques. Il gravite autour des activités suivantes :

Activités de compréhension ; Activités d'expression ; Activités de langue
Activités de recherche (pour en savoir plus) ; Activités complémentaires ; Activités créatrices.

La structure du manuel

La maquette du manuel met en relief une photo des ruines romaines et porte à l'en-tête la source émettrice écrite en langue arabe. Il porte l'intitulé suivant : « FRANÇAIS ». La structure du manuel est légèrement différente de celle des autres manuels. L'élève découvre en pages 2 et 3 le sommaire contenant les intitulés des projets et des séquences.

En page 5, l'élève et l'enseignant découvrent un message adressé « Aux utilisateurs » dans lequel les auteurs déclinent les différentes situations d'apprentissage liées aux projets pédagogiques.

Les activités d'apprentissage commencent par une « *mise en train* » : une mise à niveau à travers un ensemble d'activités de nature différentes préparant l'apprenant à l'entrée aux apprentissages.

Les projets pédagogiques sont accompagnés d'une évaluation diagnostique, formative et certificative. Ils sont jalonnés dans l'ordre suivant :

Projet1 : *Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque*

Objet d'étude : *le discours objectif*

Projet2 : *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.*

Objet d'étude : *Le plaidoyer et le réquisitoire.*

Projet3 : *Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations*

Objet d'étude 1: *Le reportage touristique et le récit de voyage.*

Objet d'étude2 : *La nouvelle d'anticipation.*

Projet4 : *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classe de lettres*

Objet d'étude : *Le discours théâtral.*

Les thèmes et supports

Etant donné la densité des projets et des objets d'étude, de nombreux textes relevant des types et de thématique différents ont été proposés dans l'intention de mettre en place les compétences de production écrites et orales ainsi que les formes discursives qui y sont liées. Les textes extraits de nombreuses sources (journaux, revues scientifiques, romans) abordent des thèmes en relation avec la civilisation, le progrès technologique, les valeurs humanistes et d'autres relevant de la nouvelle d'anticipation. Par opposition aux textes de la 1^{ière} et la 3^{ième} année, les textes de ce manuel sont plus au moins longs et plus difficiles. Certains d'entre eux sont inaccessibles par la thématique qu'ils prennent en charge et par les difficultés discursives et culturelles qu'ils présentent. Nous citons à titre d'exemple les intitulés des textes suivants :

Dérive la science d'Albert Jacquard, p.64

Plaidier pour un tourisme consensuel de Mike Robinson, p.62/63

De Niamey à Gao de M. Réda Brixî, p.88/89/90

Les activités de langue

Le manuel propose à la fin de chaque projet pédagogique une série d'exercices en relation avec l'objet d'étude. L'apprenant découvre pour chaque séquence une rubrique intitulée : *Exercices*. Il y découvre le titre de la notion, l'objectif (à quoi sert la notion ?), puis application sous forme de phrases ou de courts textes.

L'objectif est de consolider les notions grammaticales, lexicales nécessaires à la mise en œuvre des projets. Nous découvrons un retour à l'ancienne terminologie pédagogique *exercice* au lieu d'activité et à la démarche déductive.

Le manuel de la 3^{ème} année

La structure du manuel

Le manuel de la 3^{ème} année est élaboré par Fethi Mahboubi (Inspecteur de l'Education et de la formation) et par Mohamed Rekkab et Azzeddine Allaoui(I.E.E.M).Il porte à l'en-tête la source émettrice écrite en langue arabe : « La

République Démocratique et Démocratique Algérienne au-dessous de laquelle l'intitulé « Français » est disposé en gros caractères bleus sur fond orange.

L'apprenant découvre à travers les images les grands thèmes à aborder au cours de l'année scolaire : l'Histoire, la solidarité mondiale...

En page 4, l'apprenant découvre le sommaire et les projets pédagogiques.

En page 5, l'apprenant et le personnel enseignants découvrent un message adressé « aux utilisateurs ».

Le manuel commence par une évaluation diagnostique : On propose des textes suivis d'un questionnaire d'analyse et d'une expression écrite

Les projets pédagogiques commencent, également, par une évaluation diagnostique, des textes plus au moins longs accompagnés d'un questionnaire d'analyse, d'une conceptualisation intitulée « FAIRE LE POINT » d'une expression écrite et d'une évaluation formative en fin de chaque projet.

L'apprenant découvre également une feuille de route en fin de chaque projet qui pourrait lui permettre d'acquérir une méthode de travail et de se situer par rapport au projet expressif à réaliser.

Une évaluation certificative en fin de chaque projet

Enfin une partie consacrée aux points de langue sous forme d'exercices de nombre très limité. Il convient au professeur de l'enrichir pour répondre éventuellement aux besoins langagiers du public.

Les projets

Projet 1 : *Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement*

Objet d'étude : *Textes et Documents d'Histoire .Séquence1 : informer d'un fait d'Histoire .Séquence2 : introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.Séquence3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire*

Projet2 : *Organiser un débat puis en faire un compte-rendu*

Objet d'étude : *Débat d'idées*. Séquence1 : *S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader*. Séquence2 : *Prendre position dans un débat : concéder et réfuter*

Projet3 : *Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires*

Objet d'étude : *l'appel*. Séquence1 : *comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier*. Séquence2 : *inciter son interlocuteur à agir*

Projet4 : *rédigier une nouvelle*.

Objet d'étude : *la nouvelle fantastique*. Séquence1 : *introduire le fantastique dans un cadre réaliste*. Séquence2 : *exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique*. Séquence3 : *comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique*

Les thèmes et supports

Les textes du manuel sont plus au moins longs, provenant d'auteurs et d'historiens d'horizons différents. Les thèmes choisis sont accessibles à abordables. L'apprenant découvre des textes relevant de l'histoire (l'expédition de l'Algérie, 8 mai 1945, 1^{er} novembre 1954, les méthodes coercitives adoptées par le colonisateur...), des textes argumentatifs en rapport avec les sujets d'actualité (la solidarité universelle, les OGM...) et des textes relevant de la littérature (la nouvelle fantastique pour la filières lettres et sciences humaines). Les thèmes sont motivants et permettent la mise en place des compétences d'autant plus que certains thèmes ont fait déjà l'objet d'études en langue arabe (textes d'Histoire) ce qui favorise dans une approche interdisciplinaire l'accès aux sens.

Les activités de langue

Par opposition à celui de la 1^{ère} et la 2^{ème} année, le manuel propose un nombre restreint d'activités linguistiques proposées en fin de chaque projet ayant pour objectif le renforcement des acquis. Les activités sont conçues dans une grammaire énonciative (les indices de personnes, les indices spatio-temporels, les modalisateurs...). L'objectif est de remédier aux lacunes observées par l'enseignant.

1-1-3-4-L'enseignement de la notion dans les manuels scolaires

1-1-3-5-Le manuel de la première année

La réception écrite

Les activités de compréhension et celles de l'évaluation formative appartenant à chaque séquence visent l'installation d'un savoir-faire : comprendre et interpréter des types de discours .Ces activités doivent déboucher sur la restitution des textes analysés sous forme de résumés ou de productions. L'élève découvre dans un encadré intitulé *Savoir-faire* (un court texte sous forme de consignes lui indiquant comment résumer, par exemple).

Puisque le programme accorde une place importante à la linguistique énonciative qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence du scripteur dans son discours ,les questions d'analyse portent sur le système d'énonciation : évaluation du degré d'objectivité ou de subjectivité ,justification de la transparence ou de l'opacité du texte.

Il est à noter que la grammaire textuelle et de la phrase font aussi présentes dans les tableaux synoptiques notamment dans celui de la 1^{ère} et de la 2^{ème} année secondaire .Les tableaux synoptiques articulent les trois niveaux d'analyse ; du discours au texte à la phrase .Pour évaluer la place qu'occupent les pronoms compléments dans les manuels nous exposons ci-dessous les questions relatives à l'énonciation et à la grammaire textuelle .Nous fournirons pour chaque question posée un élément de réponse susceptible de nous indiquer les pronoms compléments qui pourraient faire l'objet d'étude dans le cycle secondaire.

1-Les questions relatives à la grammaire énonciative

Textes (sans titres), p ,14(en annexe : 387)

-Comparez les deux discours aux niveaux :

du thème traité ;

de la langue utilisée ;

du nombre de traces de l'énonciation ;

de la manifestation du destinataire.

Les textes proposés relèvent du projet 1 : la vulgarisation scientifique. Ces textes sont produits par un adolescent, l'un relevant de l'oral, l'autre étant une réécriture du même texte dans un français scolaire. L'énonciateur explique comment le français s'est constitué peu à peu depuis les Gaulois, les francs jusqu'à l'époque contemporaine.

Les deux textes se caractérisent par la prédominance des pronoms personnels « je » « tu » et « vous ». Le pronom « je » dénote l'individu qui profère l'énonciation, les pronoms « tu » et « vous » renvoient à l'allocutaire. Ces « individus linguistiques » ne renvoient qu'à l'instance du discours où ils sont produits. Quant au nombre de traces de l'énonciation, le premier texte transcrit de l'oral à l'écrit contient un nombre plus important d'indices que le deuxième texte. Nous résumons ces traces à travers lesquelles se manifeste le scripteur de la manière suivante :

Texte 1 (transcrit de l'oral)

« je » utilisé (3 fois),

« m' » utilisé (1 fois)

« tu » utilisé (6 fois)

« t' » (1 fois)

Texte 2 (texte réécrit)

« je » utilisé (2 fois)

« nous » utilisé (1 fois)

« vous » utilisé (2 fois)

« votre » utilisé (1 fois)

Dans le premier texte relevant du français oral, l'énonciateur désigne son allocutaire par les indices de personnes « tu » « t' ». Le texte se caractérise par l'absence de « ne » de la négation, des coupures indiquées par les points de suspension :

Non, les habitants de c'pays, ils ont pas toujours parlé com' nous...et d'abord le pays, il a pas été toujours com' ça...j'vois qu' tu piges pas, t'es trop p'tit pour ça mais j't'explique quand même, même si j'ai pas trop le temps maintenant Voilà,

un pays il fait des guerres...heu...il gagne ou il perd des terres et...sa forme elle peut changer, et la langue aussi.

Le deuxième texte est réécrit dans un français solaire appartenant au code écrit. L'allocutaire est présent dans le texte par l'indice « vous » renvoyant à une seule personne.

*Je vais **vous** expliquer comment s'est constitué le français. Cette langue s'est formée petit à petit. Elle est le produit de l'histoire de ce pays. Les Gaulois qui parlaient une langue celtique ont été soumis par les Romains. Comme ces derniers parlaient le latin ; les Gaulois ont fini par le parler plus au moins..*

Textes (sans titre), p, 48 (en annexe : 388)

Les concepteurs du manuel proposent trois extraits relevant du texte littéraire d'auteurs différents L .Bertrand, G.de Maupassant et C. Farrère. Les trois textes traitent le même thème : la description de la ville d'Alger.

Question du manuel

-Relevez les marques de l'énonciation dans chacun des textes : quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ? Quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ?

Les trois textes relèvent du projet 1 : *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée*, objet d'étude : La vulgarisation scientifique. Impressionnés par la beauté exceptionnelle de la ville d'Alger, les auteurs français se livrent à une description idyllique et paradisiaque de cette ville qui ravit l'esprit et procure de la joie aux visiteurs. La description porte sur l'aspect architectural et civilisationnel de la ville européenne, en particulier le piédestal sur lequel repose la capitale, les boulevards et les maisons. Puisque l'intérêt des textes en question est de donner aux lecteurs des informations sur la capitale, les indices de personne ne sont pas nombreux.

Dans le texte 1, l'énonciateur se manifeste dans la dernière phrase par l'emploi du pronom « je » : *«C'est ce que j'ai aimé tout particulièrement à Alger et que je n'ai retrouvé nulle part ailleurs, du moins au même degré ».*

Dans le texte 2 de Guy de Maupassant, le support comporte un seul indice « mes attentes ». L'énonciateur décrit la beauté de la ville européenne avec fougue : lumière, paysage, à travers l'emploi des adjectifs mélioratifs immense, élégantes, grands... Décrite de manière péjorative, la ville arabe (la casbah) ne jouit pas de ce privilège : « ...au-dessus encore s'échelonne la ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches bizarres, enchevêtrées les unes dans les autres, séparées par des rues qui ressemblent à des souterrains clairs. »

Dans le texte 3, extrait de *Mes voyages*, Farrère est épris par le charme exceptionnel de la ville d'Alger. L'auteur décrit ses boulevards, ses arcades... L'élément le plus mis en valeur c'est ce piédestal sur lequel toute la nouvelle ville est bâtie. Le texte ne comporte que deux indices : le pronom « on » qui inclut l'auteur et le visiteur et « vous » qui renvoie aux visiteurs auquel le texte est destiné : « Rien au monde ne donne une plus solide impression de capitale, de ville qui commande .Au-dessus des boulevards, la ville s'étale, par grande avenues concentriques. Et quant à l'ancienne Casbah, elle est devenue si petite qu'il **vous** faudra la chercher. »

A ces deux indices, s'ajoute le pronom le pronom adverbial « y » qui renvoie au lieu de l'énonciation « Alger ».

Puisqu'il s'agit du texte littéraire, la transmission du message et sa réception ne s'effectue pas en présence de l'allocutaire. Cela veut dire que la transmission est antérieure à celle de la réception, car il s'agit bel et bien d'une énonciation médiatisée et différée.

2-Les questions relatives à la grammaire de texte

La grammaire de texte occupe, également, une place importante dans les programmes de l'enseignement secondaire, car certains points de langue n'ont de justification que dans leur cadre textuel : les substituts lexicaux et grammaticaux, les différents types de progression, les connecteurs. Dans cette recherche nous nous intéressons qu'aux questions relatives aux indices de personnes pour déterminer les pronoms compléments vus au cours de ce cycle.

Texte1 (sans titre, p, 10)

Le texte relève du projet 1, séquence1 : La vulgarisation scientifique. La thématique abordée gravite autour du développement des écritures depuis les écritures iconiques jusqu'aux écritures phonétiques .La question posée est la suivante :

-« *cet évènement* » ; « *ce développement* » ; « *cette écriture* ». - *A quoi renvoient ces expressions. –Quelle est leur fonction ?*

Dans le texte« *cet évènement* »renvoie à tout le passage « *De multiples historiens présentent les Phéniciens comme les inventeurs de l'écriture phonétique et comme les précurseurs des alphabets actuels (exceptant ceux d'Extrême-Orient) .Mais il est clair que cet évènement ne peut être considéré comme unique et isolé. »*

« *ce développent* » renvoie au développement des écritures :

La lecture du texte« *cette écriture* » renvoie à « *l'écriture araméenne* » dont voici le passage « *Dans une phase ultérieure, l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autre, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque ».*

Texte 2 : *Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies.p134(en annexe : 389)*

La question posée est la suivante : Relevez les substituts (pronominaux et lexicaux) de « éléphant »

Le texte appartient au dernier projet : *Ecrire une petite biographie romancée*, objet d'étude : le fait divers. Le texte raconte l'histoire des éléphants thaïlandais qui ont pressenti l'arrivée d'un séisme sous –marin .Ce pressentiment instinctif de ces éléphants qui transportaient des touristes sur une plage ultra touristique de Khao Lak a sauvé leur vie. Agités, ces mammifères se sont dirigés vers la colline située derrière la station balnéaire où plus de 3800 allaient trouver la mort.

Les substituts employés sont : le pronom « ils » et « les mammifères »

Contenus linguistiques

Les activités de langue intitulées EXERCICES ont été regroupées en fin des projets. Ces activités ont pour objectif la consolidation et le renforcement de la composante linguistique. Puisqu'il s'agit des exercices décrochés, le manuel ne propose aucune démarche pédagogique. Après avoir scruté la nomenclature des points de langue proposée,

nous avons relevé deux exercices sur les pronoms compléments proposées en page 95 (en annexe :390) premier a trait à l'identification des mots ou groupes de mots remplacés par les pronoms, le second est un exercice de complétion. Nous avons jugé utile de reprendre ces deux exercices tout en proposant les solutions attendues par les apprenants.

ExerciceN°1 : Lisez le dialogue puis remplissez la grille qui le suivra pour montrer ce que les pronoms soulignés remplacent.

-Il n'a toujours pas décidé de son avenir. Quand le fera-t-il donc ?

- laissons-lui le temps ! Il en a besoin.

-Mais jusqu'à quand ?

-Tu le connais, il est très réfléchi.

-Oui, mais dans ce cas, il l'est pour deux.

-Pourquoi n'y voir que des inconvénients ?

-Pourquoi es- tu toujours de son côté ? Tu ne lui rends pas service.

-Tu as peut-être raison ! Les enfants aujourd'hui ! Comment les comprendre ?

	Nom	Adjectif	Pronom	Groupe de mots
Le				+
Lui	+			
En	+			
Le	+			
L'		+		
Y				+
Lui				+
Les				+

Exercice n°2 : Complétez le dialogue par des pronoms adverbiaux « *en* » ou « *y* ».

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

-C'est amusant ta façon de faire d'autant qu'il s'**en** rend compte.

-Sûrement, mais les bons amis on n'en rencontre pas tous les jours. Ce que je lui dis c'est pour son bien et il sait qu'il peut s'y fier.

Ces exercices relèvent du projet 1. Séquence : 2. Objet d'étude : l'interview. Les pages 92-96 réservées aux exercices de langue offrent à l'enseignant une batterie d'activités portant sur le lexique, la conjugaison, la reformulation et la réécriture. Cela nous amène à déduire que le choix de l'enseignant peut porter sur certains points de langue et ignorer d'autres jugés déjà acquis.

Ces deux exercices semi- implicites sont présentés dans le manuel sans aucune analyse préalable. Le manuel les présente comme étant une activité décrochée qui devraient permettre à l'élève l'appréhension des techniques de reprises grammaticales. Nous pensons que la grammaire implicite dans le secondaire n'a plus sa raison d'être, car l'apprenant doit mener une réflexion sur les faits de langue d'autant plus que l'enseignement des langues tend à revenir à la grammaire explicite. En outre, la résolution du deuxième exercice pourrait aboutir, à notre avis, à un échec pour les raisons suivantes:

L'apprenant n'a pas les habiletés de base lui permettant la solution du problème.

Les deux pronoms adverbiaux « *en* » et « *y* » n'ont pas fait l'objet d'étude ni dans les paliers inférieurs ni dans les manuels du secondaire.

Par ailleurs, nous pensons que le texte proposé comprend des verbes difficiles pour l'apprenant qui n'a pas encore développé le savoir-faire. Alors que l'activité de complétion exige certainement une maîtrise des sens des verbes notamment ceux employés avec les prépositions « *à* » et « *de* ».

1-1-3-6-Le manuel de la deuxième année

La réception écrite

A l'instar du manuel de la première année, celui de la deuxième année aspire à l'installation des compétences de compréhension et de production à travers les différentes activités de lecture et de production. Il prend en charge les différents problèmes de citoyenneté et les mutations technologiques d'aujourd'hui et celle du futur. Evidemment, le lecteur (apprenant) se sent directement impliqué par la thématique prise en charge dans le manuel en relation avec les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque et des problèmes qui y sont liées. A l'issue des textes proposés, l'apprenant est appelé à se manifester par rapport à la thématique avancée dans le manuel et à se positionner à travers des productions personnelles cohérentes et adaptées au contexte.

1-Les questions relatives à la grammaire énonciative

Texte : *Les relations dans un écosystème* p.18, (en annexe : 391)

Question

- L'énonciateur marque-t-il sa présence ? Pourquoi selon vous ?

Le texte est proposé en projet1, séquence1.Ce projet pédagogique gravite autour des grandes réalisations scientifiques de notre époque ayant pour objet d'étude : Le discours objectivé. L'élève a déjà pris contact avec le texte de vulgarisation scientifique en 1^{ère} année, en 2^{ème} année, l'analyse porte sur le discours objectivé en prenant en compte les différentes démarches et procédés de la démonstration .Pour y parvenir ,le programme met l'accent sur les outils rhétoriques, linguistiques et syntaxiques permettant de donner à un discours un aspect objectif.

Le contenu du texte gravite autour des relations entre les différentes espèces dans un écosystème. Il explique comment les relations alimentaires s'établissent entre les différentes espèces dans un milieu donné. Autrement dit, dans un réseau constitué de plusieurs chaînes alimentaires (relation entre les êtres vivants), chaque individu sert de nourriture à celui qui le suit, ce qui permet un transfert de matière et d'énergie d'un être à un autre .La lecture du texte permet à l'apprenant de se rendre compte que dans un discours objectivé, l'énonciateur s'efface de son texte car la priorité est

accordée à l'explication des phénomènes à travers une démarche scientifique qui s'appuie sur des modes de raisonnement bien déterminés (déduction/ induction). Le texte, par souci d'objectivité, ne comporte aucun indice linguistique renvoyant à l'énonciateur. L'effacement du scripteur est marqué par l'emploi des tournures impersonnelles : « *Dans un milieu donné, il s'établit un véritable réseau de relations alimentaires, appelé réseau trophique (du grec « trophos » qui signifie nourriture. »*

Texte 2: Plaidoyer pour l'action d'Albert Jacquard, p, 54 (en annexe : 392)

Questions

- Comment marque-t-il sa présence (l'auteur) ? Et celle de son interlocuteur ?
- Vous sentez concerné par les propos de l'auteur ? Pourquoi ?

Le texte est proposé dans le cadre du projet2 : *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes*. Albert Jacquard s'adresse à la nouvelle génération désignée par le pronom personnel « tu » qu'il implique directement dans la construction du monde de demain : « *Mais qu'importe ce vertigineux passé ! Ce qui compte est le déroulement des épisodes actuels. **Tu** es au cœur de ce présent, **tu** vas participer aux événements qui vont suivre et, que **tu** le veuilles ou non, contribuer à l'orienter ».*

Le texte d'Albert Jacquard a pour fonction d'inciter l'allocutaire à l'action, de contribuer à l'orientation de ce monde qui a déjà connu de grands bouleversements ayant entraîné la dégradation de la planète. Les habitants futurs de cette navette spatiale ont intérêt à participer aux changements pour sauvegarder la planète du danger auquel elle est exposée.

Du point de vue énonciatif, le texte regorge d'indices d'énonciation (pronoms personnels, indices spatio-temporels), les temps verbaux liés à la situation d'énonciation et les actes de parole. Le lecteur découvre une abondance de pronoms personnels renvoyant à l'énonciateur qui plaide pour l'action et à l'énonciataire auquel le message est adressé. L'énonciateur prend en charge son discours par le pronom personnel « je » et le pronom complément « me » : « *...tu **me** liras. **Je** risque peu de **me** tromper ».*

Puisque la thématique du texte relève de l'action pour l'avenir, Albert Jacquard développe une stratégie argumentative basée sur un jugement sur les faits présentés comme des éléments de preuve à l'appui. L'allocutaire est désigné par le pronom « tu », par les pronoms compléments et par les adjectifs possessifs : « *Garde **-toi** d'imaginer que **ton** influence est négligeable. **Tu** n'es qu'un des huit milliards d'humains qui, d'après les prévisions actuels, peupleront la planète en 2025.* ». Hormis le pronom « tu », l'allocutaire est désigné, également, par « je » qui se substitue à « tu » dans le texte. Impliqué de façon directe dans la construction du monde de demain, le futur habitant de la Terre doit participer au développement et de l'orienter. Nous avons relevé dans le 3^{ème} paragraphe les phrases suivantes : « *Ne dis jamais : « **je** n'y peux rien », ou pire, « **je** n'y suis pour rien* ». Pour illustrer cette abondance de pronoms dans le texte, nous avons relevé le nombre de ces pronoms renvoyant à l'énonciateur et à l'énonciataire.

L'énonciateur	L'énonciataire
Je (2 fois) Me (2 fois)	Tu (9 fois) Toi (4 fois)

Contenus linguistiques

Les activités linguistiques sont proposées en fin de chaque projet pédagogique sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation. Nous avons relevé de l'éclectisme dans la manière de concevoir les points de langue relatifs aux projets. Nous avons relevé des démarches déductives présentées selon les étapes suivantes : l'énoncé de l'objectif, explication de la notion et application.

Or, l'approche par les compétences préconisée dans les instructions officielles recommande la réflexion et la participation effective de l'apprenant dans les activités de langue. Un objectif comme celui-là page 46(en annexe : 393) : « *Montrer comment et pourquoi le gérondif joue un rôle important dans un énoncé explicatif* » n'est pas

évident pour l'apprenant. D'autant plus que, le manuel ne propose aucun corpus (phrases) soumis à l'analyse.

D'autres notions sont contextualisées, mais sans faire appel à la réflexion de l'apprenant. Par exemple, en page 72/73, les concepteurs du manuel proposent une leçon sur les relations logiques explicites. La notion est présentée dans un court texte intitulé « *En route pour le futur* » contenant trois articulateurs : mais, car et pour. Le texte est accompagné de quatre questions d'analyse suivi d'une conceptualisation sous forme d'un tableau dans lequel on a rangé les différents rapports logiques à savoir la cause, la conséquence, l'opposition, le but et l'hypothèse qui s'achève par des exercices d'application . Il est à noter que le manuel revient à l'appellation traditionnelle (conjonction de coordination, conjonction de subordination et adverbe.)

Les leçons proposées gravitent autour des points suivants :La tournure présentative ;La progression thématique ;L'expression de la cause et de la conséquence ;Le gérondif et le conditionnel ;L'énumération ;Les relations logiques explicites et implicites ;Les modalités appréciatives ;Les modalités à visée argumentative ;L'antonymie ;La comparaison et la métaphore ;La subordonnée relative ;Le vocabulaire de l'hypothèse ;La substitution lexicale ;L'expression de la subjectivité et de l'objectivité ;Le vocabulaire de l'avenir ;Le style indirect.

1-1-4-7-Le manuel de la troisième année

La réception écrite

Texte : Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes p.15 (en annexe : 394)

- Qui parle dans ce texte ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ?

Dans le texte « Histoire des Arabes », l'historien décrit et analyse les événements sans pour autant se manifester explicitement dans son discours. Le but est de donner plus d'informations sur un événement historique et dire en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué. Le texte ne comporte pas d'indices qui renvoient à l'énonciateur. Comme il s'agit du texte de l'histoire, l'énonciation relève essentiellement de la langue écrite. Les événements semblent se

raconter eux-mêmes sans aucune implication de qui que ce soit, car l'énonciation historique exclue tout ce qui est propre à l'appareil formel du discours : l'histoire ne peut utiliser que la 3^{ème} personne. Evidemment les pronoms compléments de la 3^{ème} personne font partie de ce système d'énonciation. Nous avons relevé le pronom « leur » qui renvoie « aux troupes arabes ». Sur le plan des temps verbaux, le texte comporte deux temps : le passé simple (aoriste) et l'imparfait, les temps fondamentaux de l'histoire. Pour mieux illustrer cette analyse nous proposons l'extrait suivant :

*« Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Egypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. **Leur** chef, du nom de 'Amr prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone.*

Texte : Delphine pour mémoire p.27(en annexe : 395)

- Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?

Le texte est de Didier Daenincks paru dans Actualité de l'Emigration. Ce texte est un témoignage de différents événements historiques vécus par l'énonciateur à Paris. L'auteur relate les crimes perpétrés par les Français à l'encontre des Algériens et des partisans de la guerre de libération, André Malraux visé par l'O.A.S.

Puisqu'il s'agit d'un témoignage relevant de l'Histoire, l'énonciateur se manifeste explicitement dans son discours par les indices de personnes. Le texte support est raconté au temps du discours le présent et le passé composé. De ce fait, le temps du discours autorise le recours aux embrayeurs spatio-temporels et aux modalisateurs qui permettent à l'énonciateur de porter un jugement de valeur sur l'atrocité des faits réellement vécus à un moment donné de l'histoire et des événements lus dans les journaux. Le texte donc se caractérise par l'abondance des pronoms personnels et compléments et des termes modalisant. Nous en relevons les indices de personnes « je » et « moi » renvoyant à l'acte de l'énonciation : « **J'**ai dix ans .Devant **moi** un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. »

Texte : Le 1^{er} novembre 1954 à Khenchela, p33 (en annexe : 396)

- Qui parle dans ce texte ? Justifiez votre réponse.

Le texte proposé relate les faits historiques aux quels l'énonciateur a pris part avec des personnalités emblématiques de la guerre de libération à savoir Benboulaïd et Chihani .Il s'agit d'un évènement émouvant celui de la veille du déclenchement de la révolution algérienne. Salem Boubakeur, le témoin de cet évènement, nous rapporte la joie et l'émotion qui s'est emparé du groupe à la suite de la lecture des tracts émanant du FLN.

Les indices de personnes sont nettement perceptibles à travers les indices d'énonciation « nous » renvoyant aux participants à la réunion présidée par Benboulaïd et Chihani le 29 octobre 1954 à Khenchela et de « moi » et « me » renvoyant à l'énonciateur: « *Nous **nous** sommes réunis chez **moi** à 21 heures. Après l'ouverture de la séance, Laghrour **me** confia la lecture en français de deux textes. L'un n'était formé que d'un seul feuillet ronéotypé ; c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale* ».

Texte : L'évasion, p. 42(en annexe : 397)

Relevez, dans le texte, ce qui relève de l'action et ce qui relève de la prise de position de l'auteur.

Passage du texte	L'action, le fait, l'évènement (le discours objectif)	Manifestation de l'auteur (les marques de subjectivité)

Le texte est proposé dans le cadre de l'évaluation formative de la séquence 2, projet 1. Il est écrit par M. Yousfi et extrait de L'Algérie en marche .Le texte relate la fuite organisée la nuit 15 au 16 mars 1952 par les prisonniers algériens Ben Bella, Mahsas et d'autres. Le texte appartient à l'énonciation historique raconté à la troisième personne .Le texte ne comporte aucun indice renvoyant à l'énonciateur mais

nous avons des repères temporels qui nous donnent avec précision le temps et les moments de l'évasion : la nuit du 15 au 16 mars 1952, il était 02 heures du matin, A 02 heures 20, l'homme attendu était au rendez-vous.

Texte (sans titre) p, 93, (en annexe : 398)

- Qui parle dans ce texte ? Quels sont les indices qui y renvoient ?

Le texte proposé dans le cadre de l'argumentation (débat d'idée) est une lettre écrite par J. J. Rousseau adressée à Madame de Francueil, la directrice de l'assistance publique. L'auteur de la lettre développe toute une argumentation solide selon l'art de la rhétorique et de la logique à l'encontre de Madame de Francueil pour l'avoir accusé de confier ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés. L'auteur adopte une stratégie argumentative allant de la concession vers des arguments opposés pour mieux convaincre. Puisqu'il s'agit d'un discours argumentatif J. J. Rousseau se manifeste nettement par les indices de l'énonciation qui n'ont de signification que par rapport au repère spatiotemporel donné en haut du texte « A Paris, le 20 avril 1755. Le texte se caractérise par l'abondance du pronom personnel « je », des pronoms complémentaires « moi », « moi-même », des adjectifs possessifs « ma, mes, mon ». L'allocutaire est désigné par l'emploi du pronom « vous » qui renvoie à Madame de Francueil : « Vous connaissez ma situation je gagne au jour la journée mon pain avec assez de peine », « ...enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. »

Texte : Protégeons notre planète p. 131(en annexe :399)

- Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.

Écrit par Jean Rostand, le texte est un appel à la préservation de notre planète en constante dégradation. À partir d'un constat négatif et alarmant, l'auteur développe une réflexion basée sur une argumentation saine et logique en faveur d'une planète plus propre et habitable. Les indices de l'énonciation sont nombreux et nettement perceptibles : pronoms personnels, indices spatiotemporels, modalisateurs.

Les pronoms : Le texte se caractérise par l'emploi alternatif des pronoms personnels « on », « je » et « nous ».

Les indices spatiotemporels

Les modalisateurs

- Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.

Texte : Appel de l'Abbé Pierre du 1^{er} février 1954, p139(en annexe : 400)

Identifiez les indices de l'énonciation. Qui parle ? A Qui ?

Le texte est un discours diffusé (sur radio Luxembourg) en faveur des personnes démunies et sans abri dont certaines d'entre elles ont déjà rencontré la mort à cause du froid et de la gelée. L'Abbé Pierre, lance un appel d'urgence aux auditeurs en leur exposant les conditions difficiles dans lesquelles vivent les sans-abri et en exhortant de l'aide et de la clémence. Evidemment le discours oratoire comporte des indices de l'énonciation : les pronoms, les indices spatiotemporels, les modalisateurs.

Après avoir exposé la situation douloureuse des sans abri, l'Abbé Pierre interpelle les consciences des auditeurs à se mobiliser par des actes humanitaires en faveur de ces personnes. Nous relevons la présence de l'énonciateur dans le début du discours « **Mes** amis au secours... », puis dans le 3^{ème} paragraphe « Ecoutez-**moi** ».

- A qui cet appel est destiné ? Justifiez votre réponse.

Contenus linguistiques

Les activités linguistiques sont proposées en fin des projets pédagogiques intitulées EXERCICES en relation avec les séquences. L'objectif est de remédier aux lacunes et de perfectionner le système linguistique de l'apprenant. Ces exercices peuvent être enrichis et développés en fonction des besoins langagiers observés chez le public. Les concepteurs ne proposent ni méthodes d'apprentissage ni démarche pédagogique. Les auteurs partent du principe selon lequel la composante linguistique relative aux savoirs lexicaux et grammaticaux a déjà fait l'objet d'étude dans les paliers inférieurs.

Les questions posées s'articulent autour de la grammaire énonciative, phrastique et textuelle. Nous avons constaté un éclectisme dans la manière de concevoir l'enseignement grammatical. Il s'agit du système d'énonciation, des modalisateurs, des connecteurs, des transformations et de productions.

3-3-4-5-L'enseignement de la notion : Démarches et difficultés

Les manuels de l'enseignement secondaire les trois niveaux confondus ne proposent aucune démarche grammaticale proprement dite. La priorité est donnée à la mise en place des compétences disciplinaires et des savoirs transversaux par le biais des activités de productions écrites et orales. Étant donné que la linguistique énonciative est à la base de cet enseignement/apprentissage, il est demandé aux enseignants de focaliser les activités de la réception sur le contenu des textes mis à l'étude à savoir les intentions communicatives, le degré de présence ou de distanciation du scripteur dans son propre discours à travers les indices de l'énonciation et à travers les modalisateurs. Les questions accompagnant les textes que nous avons relevés ci-haut montrent clairement l'objectif escompté : indices de l'énonciation (qui parle, à qui parle, le cadre spatio-temporel, emploi des pronoms personnels dans le sens d'embrayeurs, les temps verbaux, les termes modalisateurs...

En ce qui concerne les pronoms personnels employés généralement dans les textes sont les embrayeurs « je », « tu », « nous » et « vous ». L'importance n'est pas accordée à leur morphologie ni à leur position dans le discours. Ils sont étudiés en rapport avec la présence du scripteur ou son absence dans le texte que ce soit un texte relevant d'un discours objectivé, argumentatif ou narratif.

Les activités de langue sont abordées en fin de projets pédagogiques ayant pour objectif la consolidation des acquis permettant à l'apprenant la réalisation des projets en question. Nous avons relevé de l'éclectisme allant de l'exercice phrastique à la grammaire de texte et énonciative. Il revient au professeur de décider du moment de leur utilisation en fonction des lacunes du public et de la progression qu'il aura développée. L'adoption d'une telle démarche suppose que cet apprenant a développé les compétences linguistiques au cours des paliers inférieurs et que les compétences de production orale et écrite ont été déjà installées. Par opposition aux manuels destinés au primaire et au collège, ceux du secondaire ne déclinent aucune démarche cohérente pour l'enseignement /apprentissage de la grammaire.

Nous pensons qu'il est toujours bon de proposer à l'apprenant une démarche cognitive qui lui permet de réfléchir sur le code et l'emploi des règles qui régissent le discours. Bien entendu, nous ne sommes pas contre l'éclectisme dans l'enseignement de la grammaire, mais nous jugeons utile de concevoir des leçons selon une démarche réflexive à travers laquelle l'apprenant exerce ses compétences.

Le nombre d'exercices sur les pronoms compléments dans les manuels scolaires est très réduit par rapport à la densité des projets et par rapport à leur importance dans la cohérence textuelle. Pourtant les projets proposés tels que la lettre ouverte, le texte argumentatif et littéraire se prêtent parfaitement à l'étude de ces parties du discours. Notre analyse de ces manuels nous a permis de relever deux exercices (1^{ère} année) sur les pronoms compléments présentée dans des activités décrochées.

En conclusion, nous pouvons avancer que l'absence d'une démarche pédagogique appropriée pour l'enseignement des faits de langue dans le cycle secondaire ne peut donner de bons résultats scolaires d'autant plus qu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusion

Au cours des premiers cycles (primaire et moyen) l'apprenant a été confronté au texte considéré comme moyen d'accéder à la visée textuelle et à la reconnaissance des différents types de textes. La grammaire de texte, de la phrase constituent le socle de cet apprentissage lui permettant d'appréhender le texte dans sa globalité.

Au secondaire, l'apprenant est orienté vers la linguistique énonciative qui constitue la pierre angulaire de l'enseignement du français. Les programmes des trois niveaux confondus lui accordent une place primordiale par rapport à la grammaire de texte et de la phrase. Or, aborder la linguistique énonciative au secondaire suppose, au préalable, une connaissance solide des principes de base de cette linguistique par l'enseignant qui aura pour tâche pédagogique de la didactiser de manière la plus cohérente possible.

Du point de vue théorique, l'approfondissement de la notion au secondaire pose problème, car la discipline ne se laisse pas appréhender, à fortiori quand il s'agit de l'enseigner étant donné la complexité de la théorie. Le glossaire proposé dans les programmes esquisse des définitions que nous jugeons floues et abstraites pour un public connaissant mal la linguistique énonciative et appelé à l'appliquer. Les programmes que nous avons compulsés dressent une série de définitions des mots clés que nous présentons ci-dessous :

L'énoncé

L'énonciation

La situation de communication

La situation d'énonciation

La grammaire onomasiologique et sémasiologique

Cela étant dit, le programme ne décline aucune précision concernant la discipline elle-même qui a connu une évolution notable des principes théoriques et des points de vue. De Benveniste à Kerbat Orecchioni, la linguistique énonciative a connu un grand épanouissement. Par conséquent, la linguistique énonciative appartenant à un champ disciplinaire mouvant et complexe lié à d'autres domaines, eux-mêmes complexes tels que la pragmatique, l'analyse du discours ne se laissent pas appréhender facilement encore moins quand il s'agit de la didactiser.

Du point de vue pédagogique, nous pensons que les questions d'analyse accompagnant les textes proposés dans les manuels scolaires ainsi que les définitions qui y figurent sont d'une complexité certaine pour un public non averti d'abord et n'ayant pas les habiletés nécessaires pour suivre une telle approche :

-« *La situation de communication est-elle liée à la situation d'énonciation ?* »

-« *étudiez le système d'énonciation* » »

Et de comprendre les synthèses comme celle-ci :

« Une situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de « je/nous », « tu/vous » ; indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation « ici », « maintenant » ; marques de jugement ». (Livre de première année secondaire : 15)

Il est inconcevable de focaliser un enseignement sur l'énonciation alors qu'elle n'a pas été abordée clairement à travers une démarche cohérente. L'apprenant n'est pas un expert ayant les habiletés linguistiques et intellectuelles lui permettant de saisir les concepts empruntés à l'énonciation.

Chapitre 2 : Analyse de productions

2-1-Présentation du profil linguistique des apprenants

La présentation du public a pour objectif la mise en lumière du profil linguistique des apprenants scolarisés en troisième année secondaire issus de la réforme scolaire lancée en 2003 par le ministère de l'éducation.

Les finalités assignées à l'enseignement de manière générale est de forger des citoyens capables de comprendre, d'interpréter des messages écrits et oraux et d'accéder aux connaissances littéraires et scientifiques leur permettant leur insertion dans la vie socioprofessionnelle.

Le cursus scolaire suivi par ces apprenants est le suivant : à l'école primaire, leurs deux premières années étant enseignées en arabe, ils ont pris contact avec le français en troisième année, puis suivi pendant trois ans dans le même cycle avec non seulement un enseignement de langue française et de langue arabe mais aussi avec l'introduction d'autres matières telles que les mathématiques, l'histoire /géographie, éducation civile et islamique et technologique. Après leur passage au cycle moyen, ils ont eu une scolarité de quatre ans, avec des cours de français et d'anglais et d'autres matières telles que les sciences naturelles et la physique. Orientés au lycée vers les filières (Lettres et Philosophie, Sciences Expérimentales), Ces apprenants ont suivi un cursus de trois années d'apprentissage. Au total, ils ont fait dix ans de français dans un cadre institutionnel et devraient avoir une certaine aisance communicative leur permettant la réalisation d'acte de parole dans des situations de communication authentique, l'accès à une documentation scientifique, la rédaction des synthétises de manière cohérente des textes de natures différentes et d'en faire des fiches de lecture.

Dans la classe de langue, ces apprenants éprouvent de véritables difficultés de communication. Ils sont dans l'incapacité de produire des énoncés cohérents ce qui accentue davantage leur blocage psychologique qui pèse lourdement sur les résultats scolaires. Ce constat découle, à notre avis, de plusieurs causes :

- La densité des matières à enseigner au primaire, au collège et au secondaire.

- La surcharge des classes dont l'effectif dépasse la quarantaine. Ce facteur entrave la mise en œuvre du programme, de l'approche par les compétences et de la pédagogie de l'intégration.
- Les pratiques de classe ne sont pas conformes avec les exigences de la réforme scolaire.
- Le manque de moyens didactiques indispensables à la mise en œuvre de l'approche par les compétences. En effet, les moyens pédagogiques en classe se limitent au tableau, et au manuel.

Tous ces facteurs sont défavorables à un enseignement de français qui devrait être en adéquation avec les fondements théoriques et méthodologiques des nouveaux programmes scolaires.

Nous pensons, également, que la densité des matières et les difficultés qui y sont liées se répercutent négativement sur le rendement scolaire. Par ailleurs, le temps imparti à la langue française au primaire, au moyen par rapport à d'autres disciplines est largement insuffisant et n'optimise pas l'acquisition de la langue étrangère.

2-2-Description du corpus

Nous avons soumis, au départ, deux groupes d'apprenants (lettres et philosophie et sciences expérimentales) scolarisés au lycée de Chekfa Boukarit Achène à des tests différents (exercice phrastique, activité de réécriture et production) sous la surveillance de leur professeur de français. Les travaux leur ont été présentés comme étant des activités scolaires mais non notées.

Cependant, les absences non justifiées au commencement du deuxième trimestre de la majorité des apprenants nous ont empêchées de constituer un corpus représentatif et conséquent, notamment celui du deuxième test (les rédactions) où nous avons constaté un grand nombre d'élèves absents.

Pour le premier test (exercices contraignants), nous avons recueilli 28 copies sur un total de 40 élèves inscrits en troisième année sciences expérimentales et 32 copies sur un total de 45 élèves de la filière lettres et philosophie. Pour le second test (les rédactions), nous n'avons recueilli que 22 copies dont 4 copies ont été remises blanches.

Nous avons opté pour un exercice phrastique que nous avons confectionné et un exercice de réécriture composé de deux textes que nous avons extraits des manuels scolaires, mais reformulés pour des objectifs pédagogiques. Puisque le nombre de copies que nous avons collecté était insuffisant, nous avons sollicité d'autres lycées de la wilaya de Jijel entre autre le lycée Nasri Ramadane et Ahmed Boumendjel de Taher pour compléter notre corpus, mais les absences des élèves nous ont empêché de collecter un nombre important de copies. Par conséquent, nous avons rajouté les copies de l'examen final (le bac blanc). Notre corpus comprend donc un échantillonnage collecté dans plusieurs lycées : lycée Labeni Ahmed (Taher), lycée Ahmed Boumendjel (Taher) et lycée Boukarit Achène (Chekfa). Notre étude porte donc sur les tests (exercices contraignants et rédaction) et sur les copies de l'examen final. Pour ce dernier, nous nous sommes attelé à l'analyse des questions de compréhension de l'écrit qui portent sur les pronoms compléments et sur les productions écrites : compte rendu objectif et productions (essai). Au total, nous avons collecté un échantillonnage de 118 copies.

Les activités proposées

2-3-Production écrite

Nous avons opté pour une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à rédiger une lettre ouverte adressée au maire de la ville pour lui demander d'agir en faveur des quartiers sales. La lettre répond à un objectif rédactionnel permettant à l'apprenant d'exploiter ses performances discursives et textuelles. Il est appelé à argumenter à employer les verbes performatifs, de modalité au profit d'une action. Le choix s'inscrit dans le cadre de l'approche par les compétences et de la pédagogie d'intégration.

Votre quartier est sale. Il dégage des odeurs nauséabondes et infectes. Les habitants vous demandent de rédiger une lettre ouverte au maire de la ville dans laquelle vous lui exposez le problème et vous lui demandez d'agir.

2-4-Les exercices

Exercice N°1

Remplacez les groupes de mots soulignés par le(s) pronom(s) personnel(s) qui convient ou qui conviennent.

- 1- Veux-tu un gâteau ? Oui, j'veux un.
- 2- Voici une lettre et vous.....répondez.
- 3- Donne ce livre à ton frère. Donne.....
- 4- Des amis. Ila beaucoup..
- 5- Ne profite pas de mon absence. N'.....profite pas.
- 6- Il pense à ses amis. Il pense.....
- 7- Ne parle pas du problème à tes frères. Ne.....
- 8- Veux-tu me prêter ce livre ? Veux-tu.....
- 9- Le froid. J'.....suis habitué.
- 10- Il a des mains très habiles. Il..... fait ce qu'il veut.
- 11- Son projet est intéressant. Il.....pense beaucoup.
- 12- Va au marché. Va...

Exercice N°2

Réécrivez les passages soulignés en employant les pronoms personnels compléments. Quel est l'effet produit.

Texte N°1

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre village sans qu'on ne s'aperçoive de l'arrivée de Mondo, et puis on s'était habitué à Mondo. C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissait presque gris à la tombée de la nuit.

On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'avait pas de famille. Il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage ou sur la place du marché. Il marchait seul, l'air décidé en regardant autour de lui (...).

Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il sourit et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui plaisait à Mondo, il arrêta ce quelqu'un et demandait à ce quelqu'un

tout simplement : « Est-ce-que vous voulez m'adopter ? ».Et avant que les gens ne soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

J.M.G.LE CLESIO, « *Mondo et autres histoires* »

Texte°2

J'ai tellement désiré devenir maitresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission. A mes yeux, les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont les instituteurs qui ouvrent l'esprit des gosses, qui montrent aux gosses ce qui est bien et ce qui est mal. Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois assumer les conséquences de cette responsabilité.

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas d'apprendre à ces gosses à lire, à écrire et à compter, il faut aussi apprendre à ces gosses à lire entre les lignes, c'est-à-dire à réfléchir et à penser par eux-mêmes, et ça ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe se sente aimé et considéré, qu'il sente que le maitre ou la maitresse ne prend pas l'enfant ni pour un numéro ni pour un polichinelle, et que, tout ce qu'on demande à l'enfant, c'est pour son bien. A partir de là, bien des choses peuvent se passe, mais il faut de l'amour pour parvenir à cet amour. Sans amour il vaut mieux ne pas enseigner, il vaut mieux faire un autre métier. Pour moi c'est une vocation.

E. Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*.

-2-5-Analyse et interprétation des données

1-Les productions écrites

Lycée Ahmed Boumendjel (Taher) et lycée Boukarit Achène(Chekfa1)

L'analyse que nous proposons dans ce chapitre ne consiste pas à interpréter les erreurs commises par les apprenants. L'analyse d'erreurs a été suffisamment exploitée par les chercheurs ayant déjà expliqué ses origines et les mécanismes mentaux déployés par les apprenants au moment de l'activité rédactionnelle.

Notre recherche consiste donc à vérifier les acquisitions communicatives auprès des apprenants ayant déjà fait dix ans de français dans un cadre institutionnel. Rappelons le, la réforme scolaire se fixe pour objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la préparation des apprenants à la vie socioprofessionnelle. Cela suppose que la compétence communicative est efficacement installée à ce stade avancé d'apprentissage et exploitées à bon escient par les apprenants.

Les résultats que nous avons obtenus dans le premier test, nous fournissent un tableau représentatif du développement cognitif de ces mêmes apprenants, de leurs difficultés et de leurs stratégies d'apprentissage.

En effet, la lecture des productions écrites nous a permis de constater que les apprenants peinent dans la rédaction, car ils n'ont pas développé jusqu'ici une compétence rédactionnelle. Les composantes de la compétence de communication à savoir la composante linguistique et textuelle liées aux fonctionnements de la langue et aux discours (agencement, enchaînement transphrastiques et rhétoriques) n'ont pas été mises en place à travers des activités d'écriture. Les élèves que nous avons ciblés n'ont pas pu rédiger la lettre ouverte que nous leur avons demandée et ne maîtrisent même pas le modèle discursif relatif à la rédaction des lettres.

Nous avons collecté que 22 copies dont 04 ont été remises blanches. Nous pensons que cet enlèvement rédactionnel est imputable à l'enseignement/apprentissage du français décroché des directives énoncées dans les programmes d'une part et à la méconnaissance des fondements théoriques et linguistiques d'autres part. Evidemment, les pratiques de classe et la prise en charge des stratégies d'apprentissage jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition d'une langue étrangère. En outre l'exploitation du manuel scolaire dépend non seulement d'une connaissance des théories qui le sous-tendent, mais aussi de la façon dont il est mis en application par les enseignants.

Les compétences de production à l'écrit dépendent des conditions sociales et culturelles de la communication, des habiletés langagières des apprenants, mais aussi des travaux de classe (activités d'écriture, de réécriture, évaluation et remédiation). La lecture des copies nous a permis de constater l'énorme fossé qui s'est creusé entre les aspirations de la réforme et la réalité scolaire. Pourtant l'approche préconisée (l'approche par les compétences) et la pédagogie de l'intégration devraient rehausser

le niveau des apprenants et les doter des compétences disciplinaires et transversales qui leur permettent la mise en pratique de ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie socioprofessionnelle.

Les difficultés rencontrées lors de la production écrite nous dévoilent un échec pédagogique dû certainement au manque ou à l'absence des activités de rédaction. La compétence rédactionnelle ne dépend pas uniquement des exercices de langue, mais, aussi des activités de préparation à l'écrit dont le seul objectif est de faire écrire les élèves et d'évaluer leurs écrits.

Nous considérons le texte à écrire (texte de l'élève) comme un produit composé de phrases articulées harmonieusement ayant un sens et une visée communicative et non pas comme un ensemble de phrases hétéroclites collées les unes aux autres sans aucun lien et dépourvu de sens. Nous avons remarqué que la qualité de la langue utilisée est trop pauvre, voire inacceptable par rapport à leur niveau scolaire et comporte des erreurs d'ordre phonétique, lexical, grammatical et des incohérences.

Quant aux difficultés liées à l'emploi des pronoms compléments dans les productions, nous avons relevé et classé les réponses de la manière suivante :

Emplois corrects

*Je suis vraiment triste de **vous** dire que la situation de notre quartier devient mauvaise de plus en plus.*

*Je **vous** appelle de mettre la main dans la main et de faire une campagne de nettoyage pour que votre quartier...*

*Je **vous** prie de participer avec **nous** à l'embellissement de notre entourage.*

*Les mauvaises ordures **l'**étouffent (le quartier).Son aspect est nu de toute ornement naturel, les moustiques **l'**envahissent.*

*Je **lui** demande des aides pour éviter les saletés de votre quartier.*

Emploi déviant

Nous avons relevé dans plusieurs copies la même erreur.

La semaine passée moi regarde votre quartier. Pour : La semaine passée, je regardais votre quartier

Conclusion

Du point de vue énonciatif, les productions d'élèves ne comportent aucun choix énonciatif adapté à la situation d'énonciation. Quant au produit, l'élève n'est pas capable de mettre à profit les règles de cohérence textuelle à savoir la pronominalisation (pronoms relatifs, pronoms personnels anaphoriques, pronoms compléments, pronoms démonstratifs), définitivisation et référentiation contextuelles (adjectifs démonstratifs et possessifs, articles définis).

En résumé, les difficultés rédactionnelles rencontrées par ce groupe d'apprenants résultent d'un dysfonctionnement pédagogique. Les difficultés rédactionnelles que nous avons relevées et analysées reflètent des compétences trop réduites par rapport à leur niveau scolaire. A ces défaillances observées, s'ajoutent d'autres difficultés liées à l'interlangue qui alourdissent encore le texte produit.

2-Les exercices contraignants

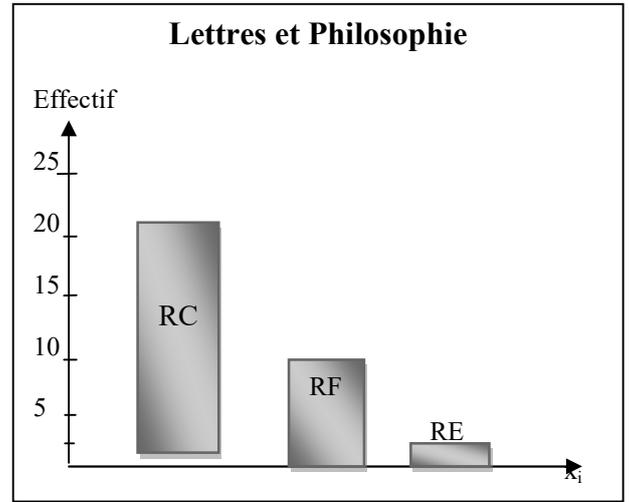
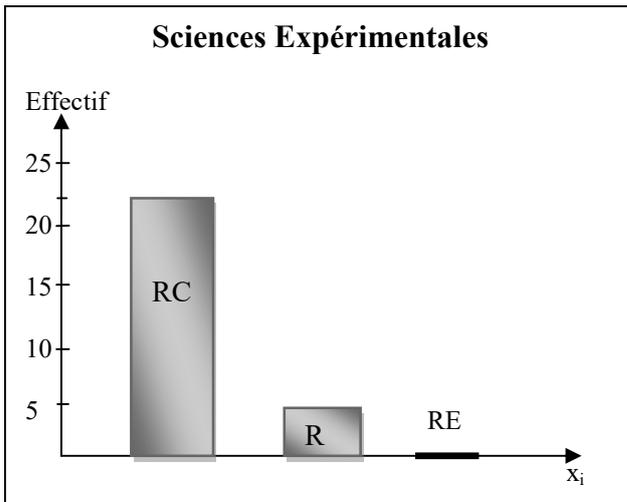
Exercice N°1

Pour ce test, nous avons regroupé les réponses obtenues de la manière suivante :

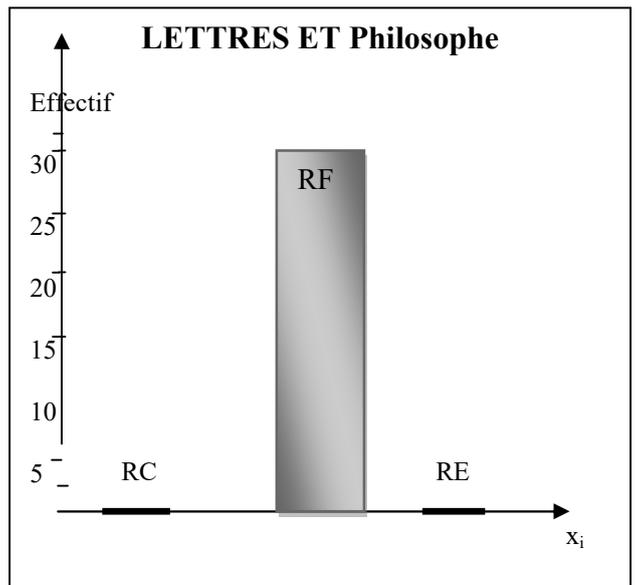
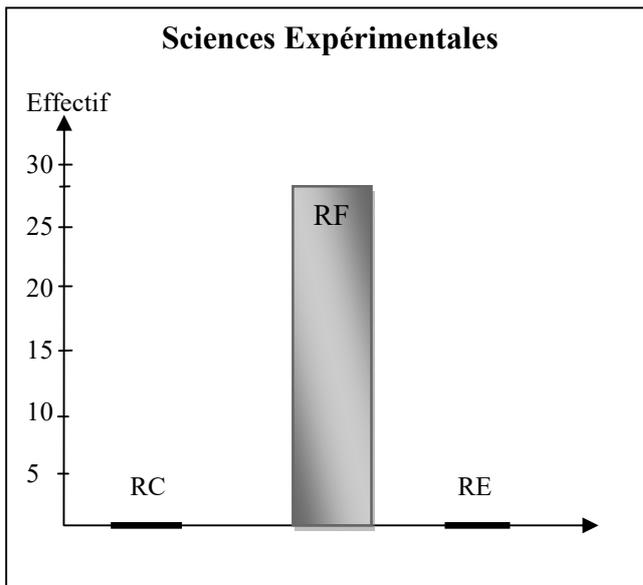
- 1- Réponses correctes
- 2- Réponses fausses
- 3- Réponses évitées

Nous présentons les résultats obtenus dans les graphes suivants. Ils nous fournissent une idée claire sur les véritables compétences de ces apprenants et de leurs difficultés linguistiques.

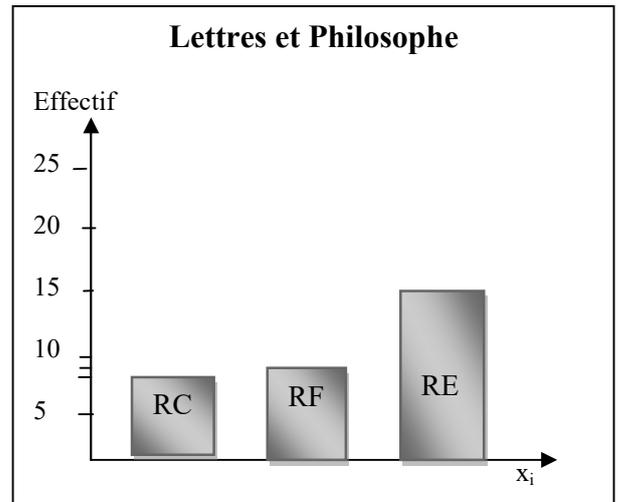
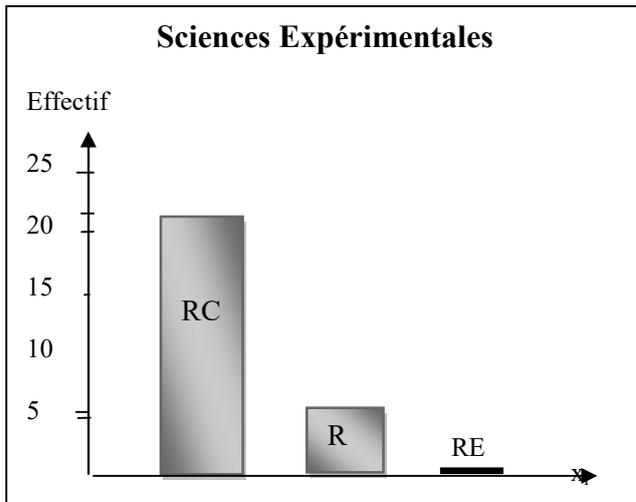
Item1 : Diagramme en colonnes



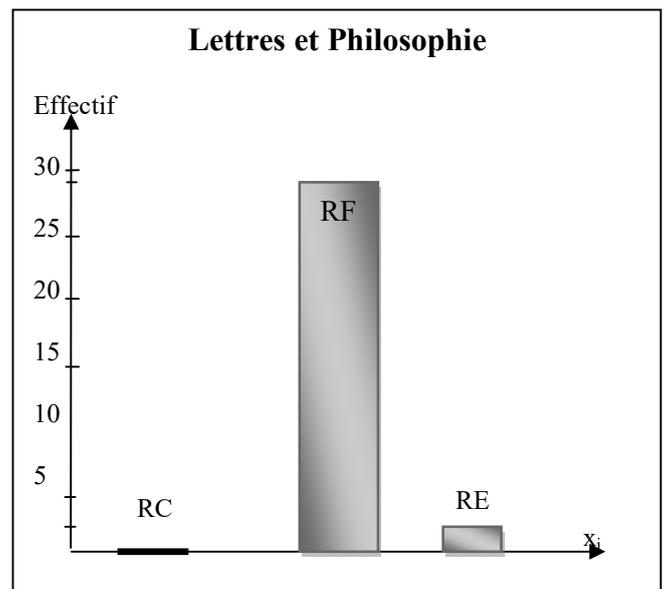
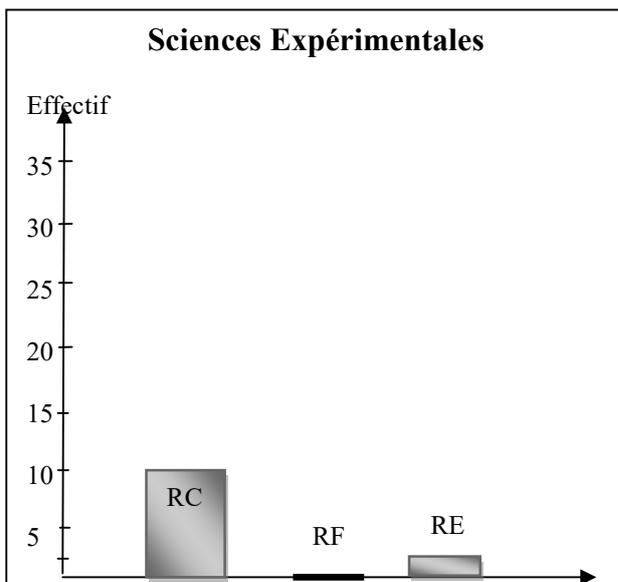
Item 2 : Diagramme en colonnes



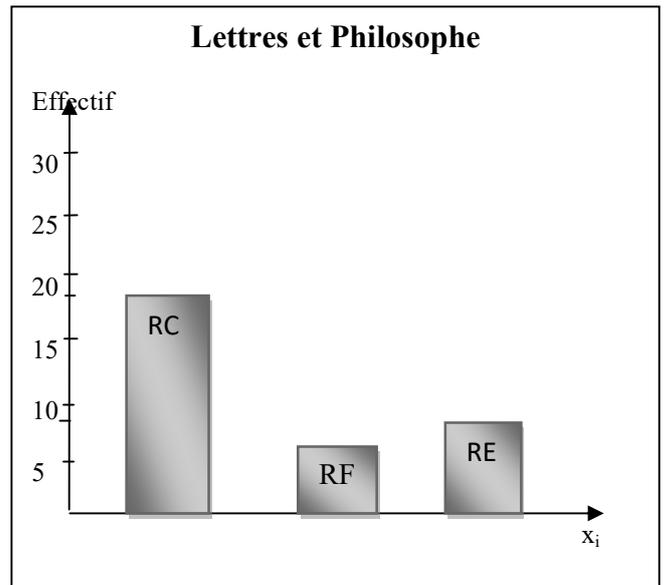
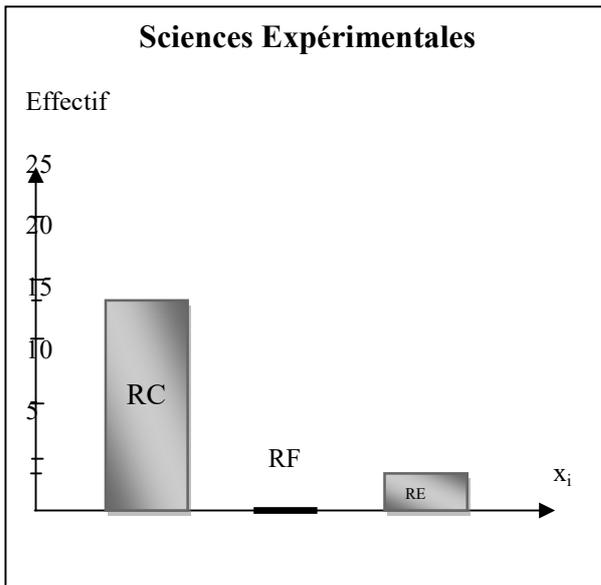
Item 3 : Diagramme en colonnes



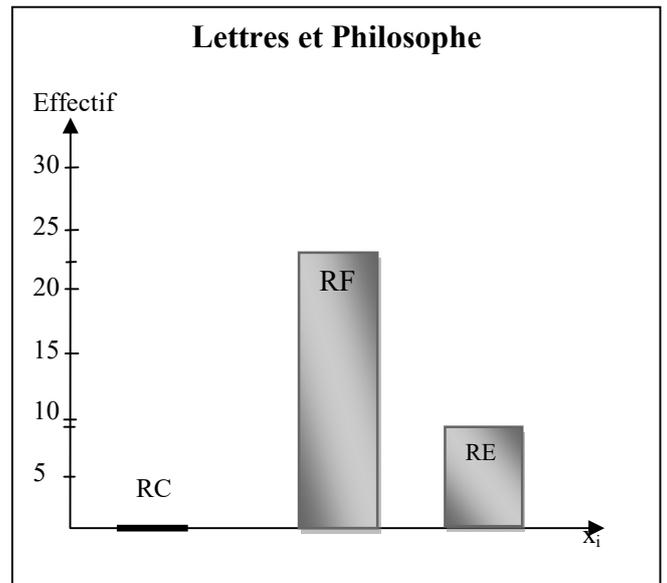
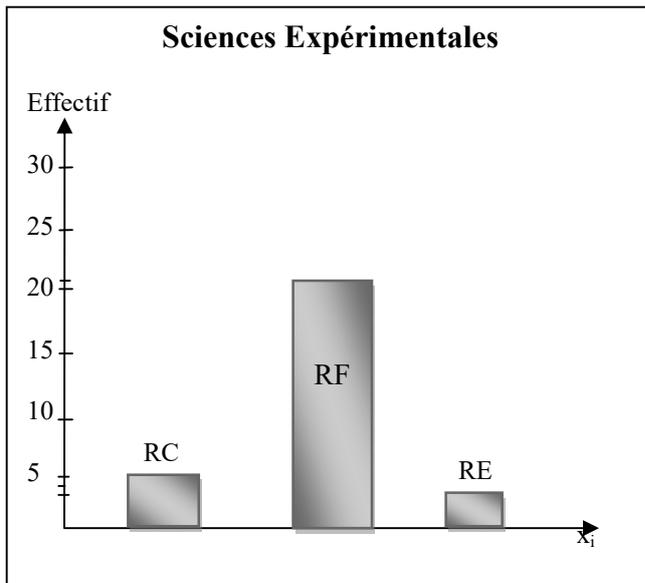
Item 4 : Diagramme en Colonnes



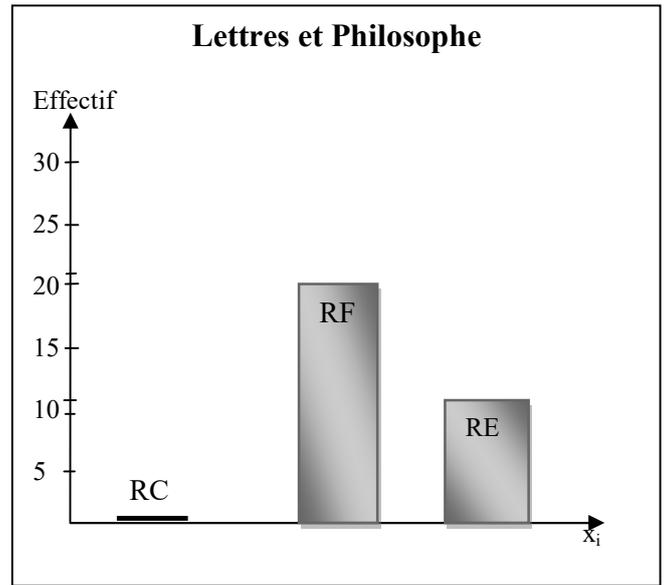
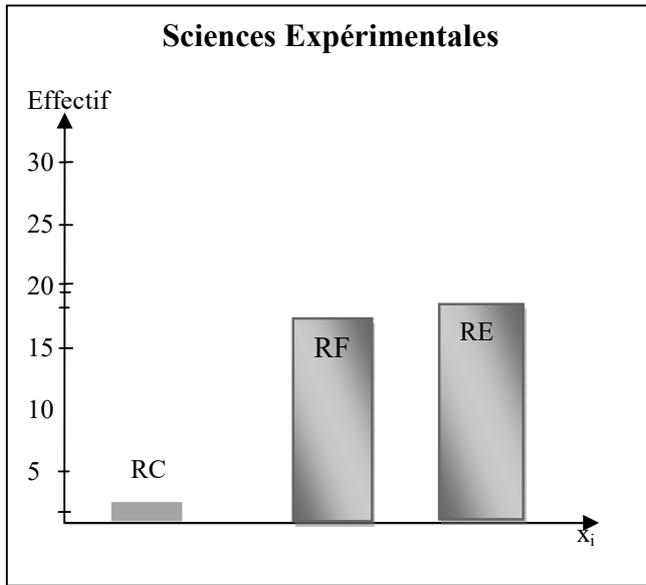
Item 5 : Diagrammes en colonnes



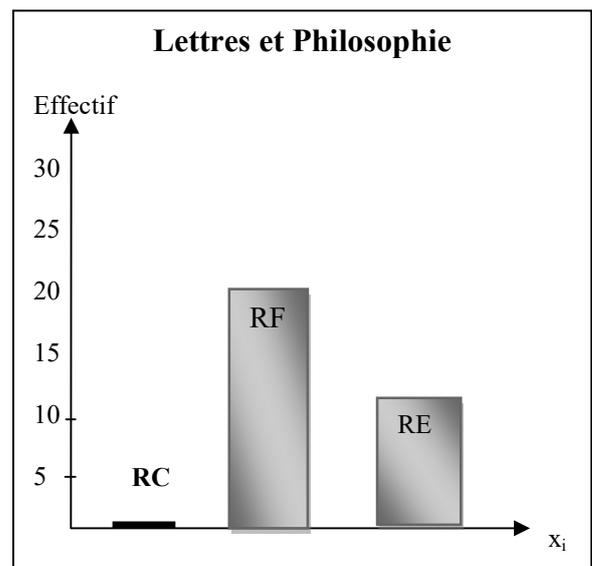
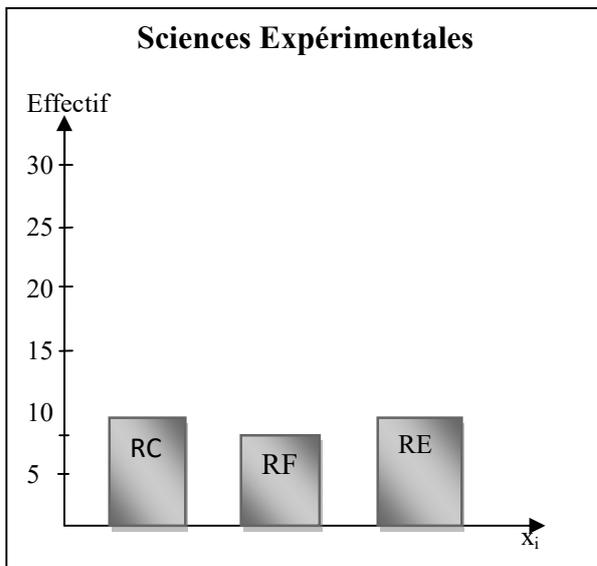
Item6 : Diagramme en colonnes



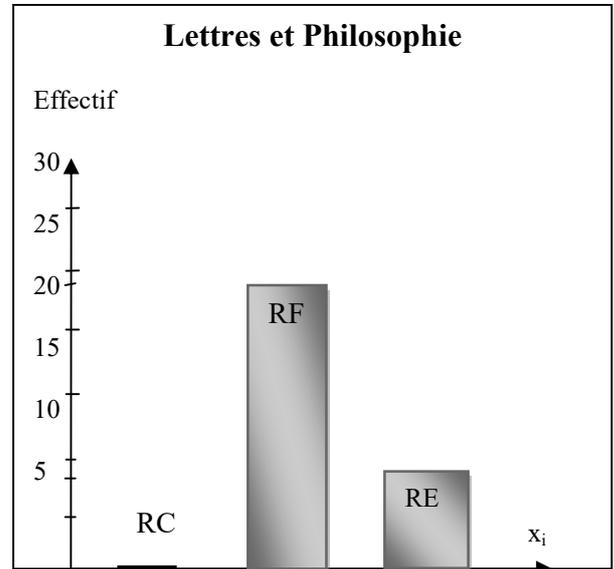
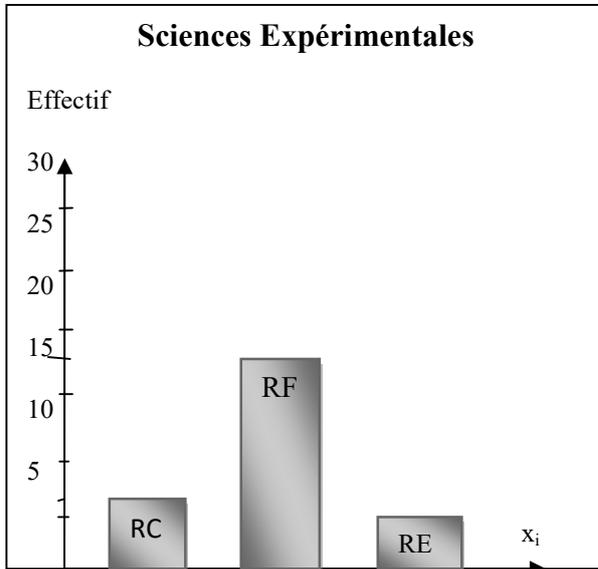
Item 7 : Diagramme En Colonnes



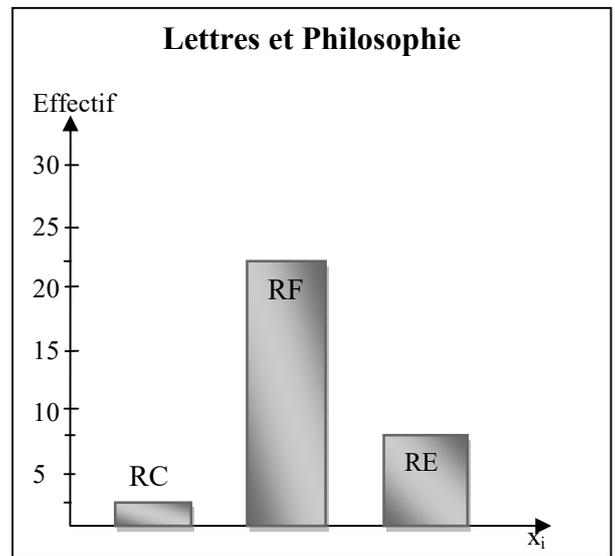
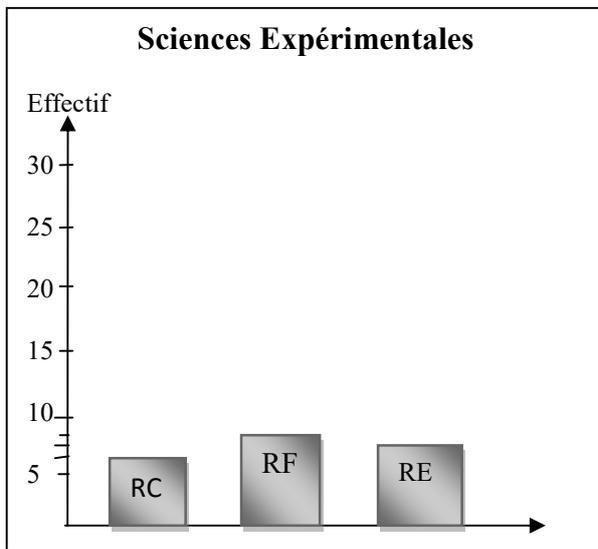
Item 8: Diagramme En Colonnes



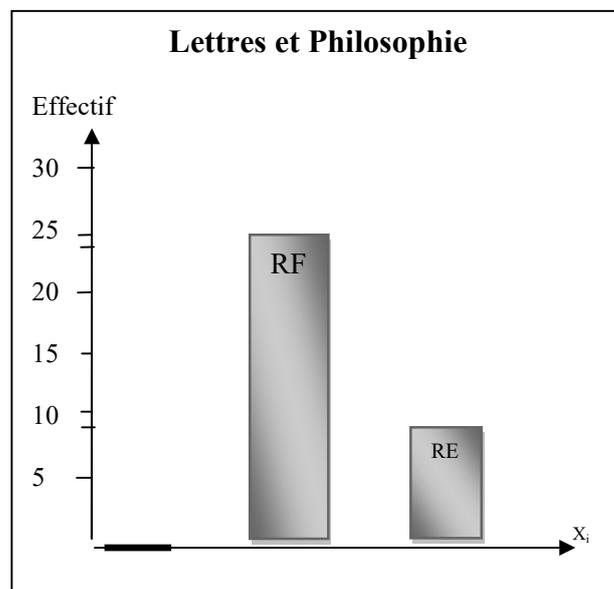
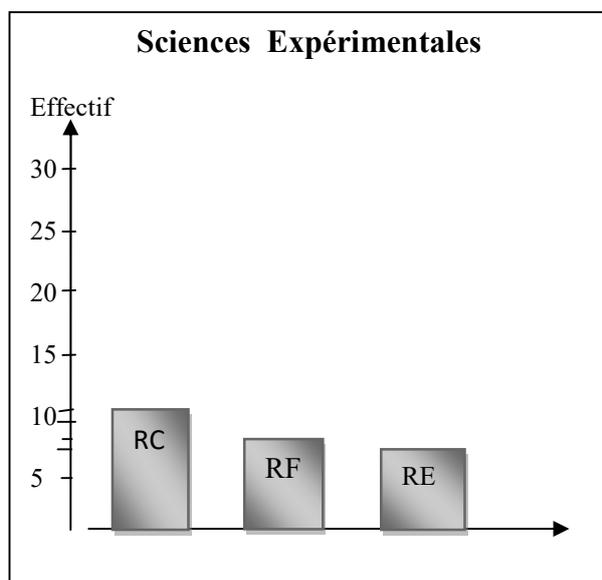
Item 9 : Diagramme en Colonnes



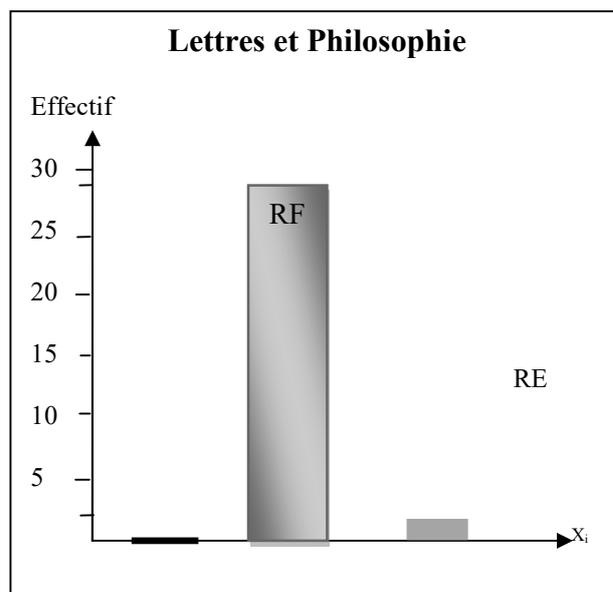
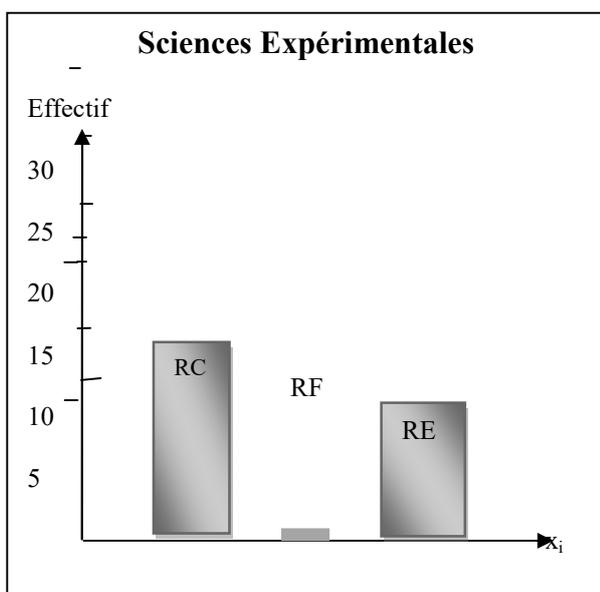
Item 10 : Diagrammes En colonnes



Item 11 : Diagramme En colonnes



Item 12 : Diagramme en colonne



La lecture des graphes appelle l'interprétation suivante : les apprenants connaissent les pronoms compléments, mais ne savent pas les réemployer. Ce groupe d'apprenants confond entre pronoms compléments d'objets directs et indirects et ignore leur distribution. Nous avons relevé des réponses dépourvues de sens, voire inacceptables par rapport à leur niveau scolaire. Les réponses obtenues dévoilent les véritables performances de ces apprenants et nous donnent une idée sur les difficultés

rencontrées au moment de la résolution du problème. Ces groupes d'apprenants ayant fait dix ans d'apprentissage ne savent pas choisir, parmi les pronoms que leur offre la langue, ceux qui sont appropriés au contexte de ceux qui ne le sont pas. Cela veut dire que les règles de la grammaire de la phrase n'ont pas été assimilées et appréhendées dans les paliers inférieurs.

Nous avons regroupé les réponses fautives de la manière suivante en fonction de leurs récurrences.

- La distribution des pronoms :

Donne-lui- le.

Ne parle en pas.

- Emploi de « leur » à la place de « eux » :

Il pense à leur.

- Emploi de « la » à la place de « y » :

Voici une lettre et vous la répondez

- Emploi de « les » à la place de « en » :

Des amis.il les a beaucoup.

- Emploi de « le » à la place de « y » :

Son projet est interressant.il le pense beaucoup.

- Réponses inacceptables :

Donne est. Pour : donne le lui.

Veux-tu il ? Pour : veux-tu me le prêter.

Il pense le. Pour : il pense à eux.

Il sont a beaucoup. Pour : il en a beaucoup.

Paradoxalement, nous avons relevé dans plusieurs copies un emploi correct du pronom complément « en » employé comme partitif.

Veux-tu un gâteau ? Oui, j'**en** veux un.

Pour cet item, nous avons relevé 23 réponses correctes sur un total de 28 copies chez les sciences expérimentales et 20 réponses correctes sur un total de 32 copies chez les lettres. Alors que pour l'item 4 : « Des amis. Il **en** a beaucoup », nous avons relevé 10 réponses correctes chez les sciences expérimentales et aucune réponse correcte chez les lettres.

Concernant le pro-adverbe « y » proposé dans l'item 12 « Va au marché. Vas-y », nous n'avons obtenu que 16 réponses correctes avec rajout de la particule « s » au verbe « aller » conjugué à l'impératif chez les sciences expérimentales. Pour la filière lettres, toutes les réponses sont fausses.

L'exercice 2 (textes à réécrire)

Nous avons opté pour une activité de réécriture de deux extraits du type narratif et argumentatif adaptés au niveau scolaire et conformes au programme. Cette activité consiste à réécrire les textes proposés en remplaçant les éléments linguistiques soulignés par les pronoms compléments appropriés au contexte. L'activité fait appel non seulement aux connaissances déclaratives, mais aussi aux connaissances procédurales et conditionnelles. Nous partons du principe selon lequel la réécriture d'un texte suppose d'abord une lecture active et analysante qui passe en revue toutes les caractéristiques du texte en question. Ainsi, il s'agit de repérer les éléments du texte qui permettent de faire circuler les informations et assurent son homogénéité et sa cohérence. Dans cette optique, une bonne maîtrise de la langue doit permettre à l'apprenant de réécrire ces textes en choisissant minutieusement les pronoms compléments appropriés et en veillant à leur position. Nous considérons le texte comme un tout homogène ayant un sens et des liens où les éléments linguistiques sont étroitement liés par des chaînes isotopes qui assurent sa cohérence et sa cohésion. Le choix des pronoms compléments est fondamental, car tout emploi fautif entraîne une rupture avec ce qui précède et aboutit à un texte incohérent.

En ce qui concerne l'activité elle-même, nous n'avons pas obtenu les résultats attendus, car les apprenants n'ont pas réécrit les textes proposés. Ils se sont contentés de mentionner les pronoms au-dessous des éléments linguistiques soulignés. Des solutions pareilles ne nous permettent pas de porter un jugement objectif sur la

position du pronom par rapport au verbe et par rapport au type de la phrase. Notre étude se focalise d'abord sur l'analyse des copies de la filière (Sciences Expérimentales) puis celles de la filière (Lettres et Philosophie) que nous exposons ci-dessous.

1-Sciences expérimentales

Texte N°1

Par opposition au test 1, certains apprenants ont trouvé les pronoms compléments adéquats au contexte, mais comportant quelques anomalies grammaticales d'ordre. Cela nous a amené à dire que les activités de langue sur la distribution des pronoms compléments n'ont pas été faites. A cela viennent s'ajouter la confusion des pronoms toniques et atones, c'est-à-dire ceux qui forment avec le verbe une séquence soudée et ceux qui sont autonomes :

*Il demande à lui. Pour : il **lui** demande*

*Il plaisait à lui. Pour : il **lui** plaisait*

Concernant le pronom complément « en » qui devrait être employé pour reprendre les groupes de mots soulignés dans le texte : « sans qu'on ne s'aperçoive de l'arrivée de Mondo », « Peut-être qu'il n'avait pas de famille » nous avons classé les réponses de la manière suivante :

1-Réponses correctes

01 seule réponse correcte sur un total de 28copies pour le premier énoncé « *Sans qu'on ne s'**en** aperçoive* ».

02réponses correctes pour le deuxième énoncé « *peut-être qu'il n'**en** avait pas* »

2-Réponses acceptables

Nous considérons les réponses présentées ci-dessous comme étant des réponses acceptables, car le choix du pronom complément est correct. L'erreur réside dans la place de la négation. En terme chiffré, nous avons obtenu 05 réponses acceptables sur un total de 28 copies:

Peut-être qu'il en n'avait pas. Pour : Peut-être qu'il n'en avait pas.

3-Réponses inacceptables

Pour ces réponses, nous avons retenu des réponses contenant le bon choix du pronom complément « en », mais ces mêmes réponses auraient pu être acceptables si les élèves avaient réécrit les groupes de mots soulignés en supprimant les répétitions et en les remplaçant par l'emploi des pronoms compléments. En effet, les élèves se sont contentés de mettre au-dessous du groupe de mots soulignés sans apporter les modifications attendues. En terme quantitatif, nous avons recensé 03 réponses pour le premier énoncé et pour le second énoncé dont voici les exemples :

Sans qu'on ne s'aperçoive de l'arrivée de Mondo

en

Peut-être qu'il n'avait pas de famille et de maison.

en

4-Réponses incorrectes

Pour ces réponses, nous avons retenu :

1-les formes agrammaticales qui relèvent de la violation des règles de la langue cible par l'emploi insensé des pronoms personnels et compléments : ils, elles , y , les . A l'instar des réponses fournies plus haut, les élèves se sont contentés de mentionner le pronom sous le groupe de mots souligné sans aucune réécriture du passage.

**peut-être qu'il n'avait pas de famille et de maison.*

Ils

**Peut-être qu'il n'avait pas de famille et de maison.*

d'elles

**peut-être qu'il n'y avait pas de famille et de maison.*

y

Concernant les pronoms compléments « lui » et « l' » qui devraient remplacer les groupes de mots soulignés dans le dernier paragraphe « il y avait quelqu'un qui plaisait à Mondo », « il arrêtait ce quelqu'un », nous avons relevé des réponses incorrectes et insensées. Les élèves choisissent arbitrairement les pronoms et l'adjectif démonstratif :

**On s'était habitué à y (Mando). Pour : on s'est habitué à lui.*

**On s'était l'habitué.*

**Il arrêtait ce personne . Pour : il l'arrêtait.*

**Il l'arrêtait soi.*

Texte N°2

A l'instar du premier texte, le choix des pronoms est inapproprié, ce qui a altéré le texte et lui a fait perdre sa cohérence et sa cohésion internes. La connaissance passive des pronoms compléments ne permet pas aux apprenants d'accomplir la tâche préconisée. Nous avons relevé les mêmes difficultés éprouvées dans la résolution du premier texte. Nous avons constaté que les apprenants emploient anarchiquement les pronoms compléments sans se baser sur une règle précise. Ces difficultés peuvent être expliquées par le manque d'exercices sur l'emploi des pronoms toniques et atones, sur les verbes employés avec préposition et sans préposition. Nous avons relevé des fautes fossilisées avec le verbe « demander » où le pronom compléments doit être antéposé au verbe ; tout le groupe opte pour la postposition du pronom :

« on demande à lui » au lieu de « on lui demande ».

Les pronoms compléments « le », « eux », « leur », « en » et « y » ne sont pas, également, appréhendés par ces apprenants alors que ces pronoms devraient être maîtrisés et utilisés à bon escient à ce stade d'apprentissage très avancé .Nous avons classé les réponses de la manière suivante :

1-Réponses correctes

05 emplois corrects du pronom « eux » sur un total de 28 copies pour l'énoncé suivant :

*Ce sont les instituteurs qui ouvrent l'esprit des gosses .Pour : Ce sont **eux** qui ouvrent l'esprit des gosses.*

07 emplois corrects du pronom « leur » dans l'énoncé suivant :

*...qui montrent aux gosses ce qui est bien. Pour :...qui **leur** montrent ce qui est bien.*

12 emplois corrects du pronom « leur » dans l'énoncé suivant :

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas d'apprendre à ces gosses à lire et à compter, il faut aussi apprendre à ces gosses à lire entre les lignes : Pour :

*Quand on des gosses à soi, il ne suffit pas de **leur** apprendre à lire et à écrire, il faut aussi **leur** apprendre à lire entre les lignes.*

08 emplois corrects du pronom « le » dans l'énoncé suivant :

...qu'il sente que le maitre ou la maitresse ne prend pas l'enfant pour un numéro ou un polichinelle. Pour :

*...qu'il sente que le maitre ou la maitresse ne **le** prend pas pour un numéro ou un polichinelle.*

En ce qui concerne le pro-adverbe « y » qui devrait remplacer l'expression « à cet amour », nous avons relevé 01 seule réponse correcte sur un total de 28 copies dont voici l'exemple :

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour parvenir à cet amour. Pour :

*A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour **y** parvenir.*

2-Réponses inacceptables

A l'instar du texte (1), certains élèves ont trouvé le bon choix du pronom complément « en », mais sans aucune réécriture du passage. Ce groupe d'élève s'est contenté de mentionner au-dessous du groupe de mot souligné le pronom « en ».Nous avons relevé 04 emplois de ce pronom sur un total de 28 copies.

Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois assumer les conséquences de cette responsabilité.

En.

Nous avons, également, relevé le bon choix de ce même pronom, mais sa position devant le verbe « devoir » est inacceptable.

*Cette responsabilité est maintenant la mienne et j'**en** dois assumer les conséquences.*

A la place du pro-adverbe « y », nous avons obtenu plusieurs réponses fautives. Les élèves choisissent les pronoms suivants « le », « la », « lui » et, parfois, c'est l'adjectif démonstratif le pronom démonstratif qui sont sélectionnés :

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut l'amour pour **le parvenir.*

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour **la parvenir.*

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour **lui parvenir.*

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour **ce parvenir.*

A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour parvenir à **celui*

A ces réponses fautives, nous avons constaté une confusion chez la majorité des élèves entre « leur » pronom et « leurs » adjectif.

2-Lettres et philosophie

Par opposition à la filière sciences expérimentales, les apprenants inscrits dans la filière lettres et philosophie peinent à résoudre le problème qui leur a été proposé. La majorité s'est abstenue de répondre au deuxième test (la réécriture des textes). Nous avons relevé 14 copies sans réponses sur un total de 32 copies.

Cela étant dit, les tentatives entreprises par certains apprenants ayant voulu répondre se soldent par des réponses fausses et inacceptables. Le choix porte généralement sur le pronom sujet « il » et sur les pronoms compléments « le », « leur », « en » et sur l'article « la » employés à tort et à travers.

Texte N°1

Les réponses incorrectes

Pour ces réponses, nous avons retenu toutes les réponses agrammaticales produites par ce groupe d'apprenants et qui relèvent de la violation des règles de la langue cible. Nous avons constaté que les erreurs commises par ce groupe d'apprenants ne relèvent pas de l'interlangue mais elles sont dues à une méconnaissance des règles de la grammaire qui n'ont pas été installées dans les paliers inférieurs. Les exemples que nous reproduisons en terme chiffré, nous fournissent une idée assez claire de la véritable compétence linguistique de ce groupe d'apprenants.

A la place du pronom complément « en » qui devrait remplacer les groupes de mots soulignés « *sans qu'on ne s'aperçoive de l'arrivée de Mondo* » et « *Peut-être qu'il n'avait pas de famille* », les élèves optent pour le pronom personnel sujet « il » et pour le groupe de mots « la famille ». Nous avons relevé 09 réponses incorrectes:

**Sans qu'on ne s'aperçoive de il. Pour : sans qu'on ne s'en aperçoive.*

**Peut-être qu'il n'avait pas de il (la famille). Pour : Peut-être qu'il n'en avait pas.*

**Peut-être qu'il n'avait pas de la famille.*

Quant à l'énoncé « *on s'était habitué à mondo* » qui devrait pronominalisé de la manière suivante « *on s'était habitué à lui* », ce groupe d'élèves optent pour le pronom personnel sujet « il » à la place du pronom complément « lui ». Nous avons relevé 08 réponses incorrectes :

**On s'était habitué à il. Pour : On s'était habitué à lui.*

En ce qui concerne la dernière phrase du texte à reformuler, nous n'avons obtenu aucune réponse correcte. Les élèves choisissent, encore une fois, le pronom

personnel sujet « il » à la place du pronom complément « l' » et « lui ». Et d'autres choisissent le pronom « le » et « leur » placés au-dessous du groupe de mots souligné.

**...il arrêta ce le (ce quelqu'un) et demandait à il (ce quelqu'un) tout simplement : « Est-ce que vous voulez m'adopter ? ».*

**...il arrêta ce le et leur demandait tout simplement : « Est-ce que vous voulez m'adopter ? »*

Pour :

...il l'arrêta et lui demandait tout simplement : « Est-ce que vous voulez m'adopter ? »

Texte N°2

A l'instar du premier texte, les apprenants tâtonnent et leur choix porte arbitrairement sur des pronoms personnels sujets, compléments et possessifs, sachant que 18 élèves n'ont pas répondu à l'activité demandée. Il est à noter que les élèves ayant tenté de résoudre le problème ont fourni des réponses fausses et inacceptables que nous présentons ci-dessous.

Il ne suffit d'apprendre à eux à lire .Pour : il ne suffit pas de leur apprendre à lire.

Ce sont les leurs qui ouvrent l'esprit des gosses.

Ce sont ils qui ouvrent l'esprit des gosses. Pour : ce sont eux ouvrent l'esprit des gosses.

Il faut de l'amour pour parvenir à il.Pour :il faut de l'amour pour y parvenir.

Tout ce qu'on demande à le, c'est pour son bien. Pour : tout ce qu'on lui demande, c'est pour son bien.

Conclusion

L'analyse des productions (exercices contraignants) nous a permis de porter un jugement sur les véritables performances de ces groupes d'apprenants appartenant à la

filière (Sciences Expérimentales) et (Lettres et Philosophie) et de donner des explications aux différentes erreurs relevées dans l'analyse.

D'abord du point de vue phrastique, il semblerait que les règles de la grammaire de la phrase n'ont pas été efficacement installées dans les paliers inférieurs. Nous avons constaté que les apprenants connaissent les pronoms compléments le, la, lui, leur, eux, en et y, mais sans savoir les réemployer.

Du point de vue textuel (textes à réécrire), nous avons constaté, également, que ces apprenants ne maîtrisent pas encore les règles de reprise grammaticale. Il est à noter que ces pronoms font partie du stock passif de ces apprenants mais non réactivés, à bon escient, dans la résolution du problème posé. Les deux textes à réécrire sont incohérents et inacceptables même si certaines réponses sont correctes. Le texte par définition est un tout homogène dont tous les éléments linguistiques sont harmonieusement agencés et assurent sa cohérence textuelle. L'emploi d'un élément linguistique n'ayant aucun lien organique avec les autres éléments du texte lui fait perdre son sens.

3-Analyse des sujets du bac blanc (en annexe : 418/419/420)

3-1-Lycée Labeni Ahmed (lettres et philosophie)

Les deux sujets proposés au choix relèvent du projet 1 : le texte historique et l'appel du projet 3. Nous nous sommes intéressé d'abord aux questions de compréhension de l'écrit, celles qui portent sur les pronoms compléments puis aux productions écrites (essai et compte rendu objectif).

Questions relatives à la compréhension du texte.

La lecture du questionnaire qui accompagne le texte de l'examen, nous a permis de relever des questions sur les pronoms personnels sujets et indice d'énonciation. Et pour ne perdre de vue notre sujet, nous ne nous sommes intéressé qu'à l'indice d'énonciation. Nous avons remarqué que les concepteurs du sujet confondent entre « leur » adjectif possessif et « leur » pronom dont voici l'exemple .:

« Elles sont aussi source d'inquiétude », « et à choisir leur modèle énergétique »

-A quoi renvoient les pronoms soulignés ?

Les productions écrites

Comme il est de coutume, les enseignants de français proposent deux activités d'écriture : un compte rendu objectif et une rédaction en rapport avec le thème des deux textes.

Les sujets

Texte N°1 : Journal d'une maquisarde

Sujet N°1 : *Faites le compte rendu objectif de ce texte.*

Sujet N°2 : *Beaucoup enfin de ces femmes vaillantes et exceptionnelles sont mortes au combat comme des hommes. A l'occasion de la journée de la femme (8 mars), le journal de votre lycée décide de consacrer la rubrique « Histoire » au rôle des Algériennes pendant la lutte de libération nationale, vous rédigez un article dans lequel vous ferez témoignage d'une ancienne maquisarde.*

Texte°2 : (sans titre)

Sujet N°1 : *Faites le compte rendu objectif de ce texte.*

Sujet N°2 : *Dans le journal de votre établissement, un débat est lancé sur l'énergie nucléaire. Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue que vous illustrez d'arguments et d'exemples.*

Analyse des productions

Le compte rendu objectif

Le compte rendu objectif est une activité d'écriture différente du résumé et de la production. C'est une activité qui fait appel à des compétences de lecture et de synthèse. Pour évaluer ces compétences, nous nous sommes inspiré d'une grille critériée proposée dans les programmes. Cette évaluation nous permet, également, de faire le point sur les apprentissages et de vérifier le degré de maîtrise des compétences disciplinaires prévues pour l'année.

La lecture des copies montre que ces apprenants n'ont pas encore développé un savoir-faire rédactionnel : l'organisation du texte, pertinence des idées et communicabilité de la langue. En effet, la majorité d'élèves ont boudé consciemment l'expression écrite, car les moyens linguistiques dont ils disposent ne leur permettent pas de tirer profit des règles de la grammaire de texte et de la phrase. Sur un total de 32 copies nous n'avons relevé que 6 copies contenant une production d'une piètre qualité de la langue écrite. Ces élèves ont tenté de rédiger le compte rendu demandé, mais sans aboutir à un texte cohérent rédigé selon les normes rédactionnelles.

Du point de vue linguistique, les élèves ne maîtrisent pas encore les règles de conjugaison, de l'accord, de l'orthographe. Les productions se caractérisent par un lexique trop pauvre et inapproprié au contexte.

Du point de vue discursif et textuel, les élèves ne respectent pas le choix énonciatif approprié au thème et l'organisation du texte. Les procédés de pronominalisation et de progression thématiques n'ont pas été réinvestis malheureusement. Les exemples que nous avons relevés corroborent notre analyse.

- *Le texte extrait d'un thème très important c'est la participation de la femme à la révolution dans un journal d'une maquisarde, d'un appel, édition par El Moudjahid du 22/6/1963.*
- *L'auteur dit que comment la femme aider la guerre d'Algérie et les efforts qu'elle fait.*
- *Dans cette débat il excre par site Internet WWW.fr en 17/9/2011 à source de planète réseau social et environnement français.*

3-1-2-Lycée Labeni Ahmed (Sciences Expérimentales)

Les deux sujets proposés aux élèves relèvent du texte historique et du fait divers. Le premier s'articule autour de la vie de l'Emir Abdelkader et le second autour du phénomène des harraga. Un sujet qui a fait couler beaucoup d'ancre dans les journaux arabophones et francophones. Les textes proposés s'inscrivent dans le cadre des textes historiques et narratifs.

Les questions de compréhension portent sur les pronoms personnels sujets : « elle » ; « il » ; « on » et « nous ».

Les productions écrites

Les sujets proposés par les enseignants sont les suivants :

Texte 1(sans titre)

Sujet N1 : Faites le compte rendu objectif du texte.

Sujet N2 : Le problème de l'immigration clandestine prend de l'ampleur en Algérie. Les jeunes souhaitent s'installer en occident afin de réaliser leurs rêves. Pensez-vous que l'Europe pourrait exaucer leurs souhaits ? Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous évoquez votre point de vue vis-à-vis de ce phénomène.

Texte N2

Sujet N1 : Rédigez le compte rendu de ce texte qui sera publié dans votre lycée.

Sujet N2 : Certains disent que l'Algérie n'a fourni aucun grand homme à l'Histoire. Vous ne partagez pas cette position. En vous appuyant sur la vie et l'œuvre de personnalités historiques, rédigez un texte d'une vingtaine de lignes dans lequel vous développez votre position à l'aide d'explications et d'exemples.

Analyse des productions

Par opposition aux élèves de la filière Lettres et Philosophie inscrits dans le même lycée, les élèves appartenant à la filière Sciences Expérimentales ont tenté de produire un texte en relation avec les sujets proposés. Sur un total de 35 copies, 20 élèves ont remis des réponses contenant une production et 15 élèves se sont abstenus de produire par incapacité de mettre à profit les connaissances acquises dans une production cohérente et significative. Nous avons constaté que la majorité écrasante de ce groupe (18 élèves) ont opté pour le compte rendu objectif au détriment de la production écrite qui nécessite plus de travail et de l'imagination.

A l'instar des copies des « littéraires », les productions des « scientifiques » ne sont pas cohérentes. Les productions restent en deçà des aspirations attendues en dépit des recommandations préconisées dans les programmes officiels qui articulent l'enseignement de la langue étrangère autour de la grammaire énonciative, textuelle et phrastique notamment pour la première et la deuxième année secondaire.

Au niveau phrastique, les règles de base relatives aux savoir-faire linguistique ne sont pas encore appréhendées. Nous avons relevé des difficultés liées à l'emploi des temps verbaux, de l'auxiliaire avoir et être, des adverbes, des prépositions... Les exemples suivants nous fournissent une idée sur les véritables performances de ce groupe d'élèves :

Il a comporté 6 paragraphes et de type argumentatif

Le texte sans titre écrit par A.B publié au journal « Le jeune indépendant »

Ce texte s'agit d'un texte argumentatif qui pronde le phénomène des harraga

Ce texte parle à la vie de l'Emir Abdelkader et son rôle à la vie quotidienne.

L'auteur dit que J et T.D sont créé une ville sur la rive « T »

Au niveau textuel, les productions sont incohérentes. Les élèves produisent des énoncés sans aucun lien sémantique. Il semblerait que les règles de cohérence textuelle à savoir les quatre méta-règles (de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation) sont méconnues par ces élèves. Pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il faut que :

son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé et n'introduit aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence ou déductible de celle-ci par inférence. M. Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes.

Cela étant dit, nous avons relevé les incohérences suivantes :

-Aucun lien sémantique n'existe entre la première phrase du texte et les deux phrases qui suivent

A l'occasion du bicentenaire de la naissance de l'Emir Abdelkader. Il comporte 7 paragraphes. Il s'agit d'un texte historique, l'auteur nous informe sur la résistance de l'Emir.

-L'emploi fautif des substituts grammaticaux « ses », « la » et « dans lequel » qui ne reprennent aucun élément du texte.

Il parle du phénomène des harraga et ses raisons et il la justifie par plusieurs arguments.

L'auteur dans lequel nous informe les raisons des harraga.

-L'emploi fautif de l'articulateur « à partir » dans l'énoncé suivant :

Dans ce texte les auteurs parlent de l'histoire de l'Emir Abdelkader à partir de sa naissance jusqu'à sa mort.

Quant à l'emploi des pronoms compléments, nous avons relevé un seul emploi du pronom complément « nous » en fonction d'objet indirect :

L'auteur nous informe sur la résistance de l'Emir Abdelkader

L'auteur nous informe que le phénomène des harraga...

Sujets du bac blanc, lycée Ahmed Boumendjel

Filière : Sciences expérimentales

Les questions de compréhension

Les sujets proposés aux élèves relèvent du texte historique et exhortatif. Les deux premières questions du texte *Cher lecteur* s'articulent autour des traces énonciatives à savoir les marques de la présence de l'énonciateur et de l'énonciataire. Alors que le second texte *Guillotine, le prix de la liberté* ne comprend qu'une seule question portant sur le pronom personnel sujet assumant la fonction de reprise pronominale.

Les pronoms employés dans le premier texte sont :

« Nous » renvoyant aux journalistes

« Je » renvoyant au journaliste

« Vous » renvoyant aux lecteurs

Nous avons relevé de bonnes réponses et d'autres inadmissibles telles que celles-ci.

Les marques de présence de l'auteur sont : je, vous, cher, stimulants.

Les marques de l'énonciateurs sont : nous, à peu près, alors.

En ce qui concerne le deuxième texte, la majorité écrasante a donné la bonne réponse : elle renvoie à la guillotine. En revanche, d'autres réponses sont inadmissibles :

« Elle » renvoie à la guerre

« Elle » renvoie au prix de la liberté (4 occurrences)

« Elle » renvoie à Mohamed Zabana (2 occurrence)

Les productions écrites

Les élèves scolarisés au lycée Ahmed Boumendjel ont tenté de produire le texte demandé : le compte rendu objectif ou la rédaction. Sur un total de 41 élèves 14 seulement d'entre eux ont remis des productions. Les sujets proposés par les concepteurs répondent aux contenus et au programme de la troisième année secondaire. L'expression écrite est en relation avec la thématique des textes supports et avec la situation d'intégration.

Sujets

Texte N°1 en annexe, p: Cher lecteur

Sujet 1 : *vous êtes membre du « club de lecteur » de votre quartier chargé de sensibiliser vos voisins sur l'utilité de cette activité enrichissante.*

Rédigez un appel dans lequel vous les invitez à adhérer à votre club.

Sujet2 : *Rédigez en quelques lignes le compte rendu objectif du texte.*

Texte N°2 en annexe :

Sujet1 : *Un de vos camarades doit faire un exposé sur la torture. Vous estimez que ce texte pourrait l'intéresser et enrichir son travail. Pour l'aider, faites –lui le compte rendu objectif du texte en une centaine de mots.*

Sujet 2 :

La guillotine n'a pas été le seul prix payé par les Algériens pour la liberté. D'autres pratiques de tortures et d'exécutions sommaires ont été pratiquées et se pratiquent partout dans le monde. Rédigez un texte d'une centaine de mots dans lequel vous dénoncez ces agissements inhumains.

Analyse des productions

Déjà une première lecture des copies nous donne une idée sur la qualité réduite à certaines habiletés langagières de ce groupe d'élèves. A l'instar des copies que nous avons analysées plus haut, ces productions manquent de cohérence. Alors que la mise en texte, à ce stade d'apprentissage est fondamentale. Les élèves de la 3^{ième} année secondaire doivent en prendre conscience et doivent être capables de mettre en pratique, dans un cadre textuel, aussi bien le savoir linguistique acquis dans les paliers inférieurs que les techniques rédactionnelles.

Du point de vue phrastique, les erreurs relatives aux savoirs linguistiques reflètent le niveau réel de ce groupe d'élèves. En effet, nous avons constaté une pauvreté inquiétante en matière de vocabulaire, une méconnaissance des notions grammaticales et l'écriture demeure en partie phonétique.

Le texte est extrait du « journalisme » écrit par Gérard Valmer.

- *Grâce aux toutes les martyres qui résistent la colonisation et dégagent la France.*
- *Ce jour-là dans cette période de l'envahissement la France utiliser tous les moyens pour définir les opérations militaires par exemple : la guillotine, l'incendie du terre*
- *Les pratiques non humaines, elle faient des massacres comme du 8 mai 1945 et lancer des lois contre les Algériens.*

Du point de vue énonciatif et textuel, le produit de l'élève doit comporter une linéarité discursive, c'est -à-dire une succession des signes linguistiques selon l'axe syntagmatique et paradigmatic et selon les règles de reprises lexicales et grammaticales. La rédaction est une activité qui exige une maîtrise d'abord des règles de base : emploi correct des temps verbaux, des pronoms personnels sujets et compléments, des pronoms relatifs, puis un savoir-faire en relation avec la situation d'énonciation. Or, il s'avère que les compétences scripturales n'ont pas été mises en

place ; ces élèves n'ont pas été préparés à l'activité rédactionnelle à travers des activités qui visent la mise en texte. Les élèves se limitent uniquement à l'emploi du pronom relatif simple « qui » employé correctement. En revanche, le procédé de pronominalisation et de définitivisation –référentiation contextuelle est quasiment absent. A cette incompétence scripturale s'ajoute une incompétence d'ordre lexical due à une pauvreté indescriptible en vocabulaire. Trop limités en vocabulaire, ces groupes d'élèves ne parviennent pas à utiliser un lexique thématique en rapport avec le sujet choisi.

Conclusion

Les tests que nous avons fait subir aux élèves du lycée Boukarit Achène, Labeni Ahmed et Ahmed Boumendjel dévoilent d'énormes lacunes linguistiques qui sont à l'origine des difficultés rencontrées. Les véritables compétences de ces groupes d'élèves sont loin des aspirations attendues. La réussite du système scolaire dépend indéniablement d'un certain nombre de points fondamentaux relatifs à l'enseignement:

- La connaissance des théories didactiques et linguistiques qui sous-tendent l'enseignement de français;
- La lecture fonctionnelle des documents officiels : les programmes et les documents d'accompagnement ;
- Le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage est obligatoire de telle sorte que l'enseignement de la langue 2 ne soit pas du type « nourrissage à la cuillère » mais un enseignement centré sur l'apprenant ;
- Des pratiques de classe adaptées aux exigences de la réforme et de l'approche.

Les tests (exercices contraignants)

Les premiers tests effectués sous la surveillance de l'enseignante de français reflètent une méconnaissance des règles d'emploi. Les compétences linguistiques n'ont pas été mises en place de façon pertinente et significative. En conséquence, les difficultés rencontrées sont compliquées et nécessitent des solutions urgentes pour y remédier et booster l'enseignement du français.

L'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration telle que nous les avons déjà présentées dans les chapitres précédents ont pour objectif l'amélioration du niveau scolaire et de la qualité de l'enseignement. La mise en œuvre des principes méthodologiques sur le terrain répond à l'adaptation de l'école algérienne aux impératifs de la mondialisation. Cependant, les résultats que nous avons obtenus montrent qu'au niveau pédagogique l'approche n'a pas été appliquée tel qu'il se doit.

Du point de vue linguistique, les tests dévoilent des difficultés énormes dues à la méconnaissance des règles de la grammaire. Les erreurs dans le choix des pronoms compléments qui conviennent au contexte et dans leur distribution. Nous avons, également, constaté que ces apprenants ne discernent pas entre pronoms employés avec auxiliaire et sans auxiliaire, entre pronoms adverbiaux en et y.

Les productions écrites

En ce qui concerne les productions écrites, nous avons constaté que les apprenants se heurtent à d'énormes difficultés. Pour évaluer le degré d'efficacité des procédés d'enseignement de la production écrite, nous avons analysé ces difficultés en nous appuyant sur les métarègles de Charolles, notamment la métarègle de répétition. Nous avons jugé important d'examiner et d'interpréter les difficultés rencontrées d'un point de vue discursif, textuel et phrastique.

Du point de vue énonciatif et textuel, les élèves butent sur la rédaction et n'arrivent à matérialiser leurs idées dans des productions cohérentes. A notre avis, cet enlisement s'explique par le manque flagrant du savoir linguistique et procédural. Ce manque est tributaire des pratiques de classe axées sur la démarche traditionnelle qui fait abstraction aux aptitudes cognitives de l'élève, à ses stratégies d'apprentissage et aux données de la psychologie cognitive. Les règles rédactionnelles à savoir celles de la cohérence et de la cohésion n'ont pas fait l'objet de travail à travers des activités d'écriture, de réécriture et d'évaluation de telle sorte que l'apprenant les assimile et les réemploie dans ses productions personnelles. La mise en œuvre des trois niveaux d'analyse (phrase, texte, discours) tel qu'il est préconisé dans les programmes officiels devrait permettre à l'apprenant de dépasser le cadre de la phrase et de mettre à profit dans ses activités de rédaction les règles de la grammaire textuelle. Or, il semblerait, d'abord, que cette grammaire n'a pas été bien exploitée lors des activités

de réception écrite et lors des activités de langue. L'action pédagogique s'arrête à la partie analyse au détriment des activités de productions. Sachant tout de même que les nouveaux programmes préconisent la prise en charge des situations d'intégration sous forme de productions où l'apprenant est invité à mettre à profit ses compétences communicatives. Les activités de rédactions (essai, compte rendu objectif, résumé) doivent être donc focalisées sur les techniques du type de texte à rédiger et sur les différentes règles de cohérence et de cohésion pour mettre en place de façon significative une compétence rédactionnelle.

Les productions que nous avons analysées plus haut (essai et compte rendu objectif) dévoilent l'incapacité de l'élève de tirer profit des connaissances déclaratives et procédurales. Ces groupes d'élèves n'ont pas été initiés à la découverte des chaînes isotopes à travers des questions d'analyse (compréhension de l'écrit) et à les retravailler dans les activités de langue et d'écriture. En nous appuyant sur les métarègles de M. Charolles, notamment la première règle de répétition, nous avons relevé les difficultés étroitement liées à la méconnaissance des procédés de pronominalisation, définitivisation et de référentiation contextuelle. Les productions ne comportent pas une progression thématique bien déterminée et non cohérentes. Les pronoms personnels sujets à valeur anaphorique et les pronoms compléments assurant la continuité thématique sont quasiment absents dans les productions. De ce fait, nous avons classé les difficultés relevées de la manière suivante :

Difficultés liées à la répétition : L'une des difficultés que nous avons relevée est inhérente à la pauvreté en vocabulaire. Démuni ou possédant un vocabulaire trop limité, l'apprenant ne parvient pas à tirer profit de ses connaissances et de les réinvestir dans un produit cohérent adapté au type de discours en question. Cela veut dire que l'enseignement du lexique n'occupe pas une place importante dans l'acte pédagogique. Les activités sur le lexique thématique et les reprises lexicales sont, peut-être, inexistantes, insuffisantes et inadaptées à la démarche cognitiviste.

Les pratiques de classe notamment celle de la didactique de la grammaire (pronoms relatifs, pronoms personnels sujets et compléments, pronoms renvoyant à une proposition) ne sont pas abordées d'un point de vue textuel et ne sont pas accompagnées des situations d'intégrations partielles. Il ne s'agit pas de focaliser l'action pédagogique sur l'identification des pronoms et de leur morphologie, mais

bien au contraire, tout l'intérêt pédagogique doit être centré sur le rôle des substituts grammaticaux : pronominalisation et progression thématique. Une bonne maîtrise de ces règles permettra à l'apprenant d'éviter la répétition, de produire un texte homogène comportant un développement thématique et sémantique constamment renouvelés. Une telle visée pédagogique ne peut déboucher sur de bons résultats que par une prise en charge de la grammaire de texte et du discours.

Des difficultés liées à l'emploi des connecteurs : Suite à l'analyse de notre corpus, nous avons observé l'absence des organisateurs textuels qui jouent un rôle capital dans la structuration des parties du texte et assurent sa progression. Ces organisateurs : temporels et énumératifs, conjonctions de coordination, de subordination, adverbes... ont déjà fait l'objet d'étude dans les paliers inférieurs et devraient permettre à l'apprenant de les réinvestir dans ses productions orales et scripturales. Or, le manque ou l'inexistence des activités de rédaction et leur évaluation ne conduit qu'à un échec scolaire.

Au terme de cette analyse, nous réalisons à quel point il est fort important de mettre en place une compétence linguistique dès le début des apprentissages pour permettre aux apprenants de s'investir dans des productions écrites adaptées à la situation d'énonciation. En effet, il est extrêmement difficile de tirer profit des règles de la grammaire textuelle et discursive en l'absence des règles de la grammaire de la phrase. Nous avons relevé un certain nombre de points relatifs aux difficultés linguistiques que nous résumons ci-dessous.

- Le vocabulaire de l'élève est trop limité ne lui permettant pas d'exprimer ses idées.
- Les règles morphosyntaxiques ne sont pas encore maîtrisées.
- Les signes de ponctuation sont presque absents.
- Les connecteurs ne sont pas maîtrisés.
- Les pronoms compléments ne font objet d'emploi dans les productions écrites.

Il est important d'entraîner les apprenants à la rédaction, à commenter et évaluer leurs productions et à s'engager dans une activité métalinguistique. Une telle action pédagogique leur permettra de verbaliser leurs erreurs, de les corriger sous l'égide de leur enseignant. Les faits de langue abordés dans une grammaire textuelle

et phrastique trouveront tout leur intérêt dans des productions personnelles adaptées à la situation d'énonciation. La didactique de la grammaire selon une approche cognitiviste a pour objectif majeur d'amener l'apprenant à raisonner et à construire son savoir à travers des interactions avec ses pairs et son enseignant. Et pour ne pas s'écarter des directives ministérielles, à rappeler l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration, nous avons établi une grille d'évaluation pour les productions écrites qui prend en charge les trois niveaux d'analyse à savoir : le discours, le texte et la phrase. Cette grille critériée conçue pour l'évaluation des productions de l'élève (compte rendu objectif et essai) nous fournit un tableau récapitulatif des véritables compétences de ces groupes d'élèves (Sciences Expérimentales et Lettres et philosophie) inscrits en 3^{ème} année secondaire.

1-La production écrite (essai)

habiletés langagières et stratégies d'apprentissage	Compétences communicatives	installées	Non installés
Planification de la production du point de vue pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en exergue la situation d'énonciation : Qui ? A qui ? De quoi ? Objectif ? • Activer les actes de parole • Sélectionner les arguments en faveur de la thèse défendue • Choisir une stratégie argumentative en rapport avec la situation d'énonciation 		+

	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les temps verbaux adaptés à la situation d'énonciation 		
Organisation de la production	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du modèle discursif • Respect de la progression thématique en employant le procédé de pronominalisation • Respect de la cohérence et la cohésion du texte • Assurer la mise en page selon le type d'écrit à produire 		
Communicabilité de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases courtes et cohérentes • Utiliser un lexique adapté au thème évoqué • Accorder les participes passés • Respecter la concordance des temps employés • Ponctuer le texte 		+

Critères d'évaluation	Les habiletés langagières	Suffisantes	Non suffisantes
Volume de la production			+
Pertinence et fidélité au texte	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction précisant le thème, le nom de l'énonciateur et la source. • Emploi de la troisième personne. • Rédaction du texte sans commentaire. • Restitution des idées maitresses. • Mise en évidence de la visée de l'énonciateur. 		+
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Restitution des idées selon un ordre logique ou chronologique. • Respect du plan : • introduction, développement, conclusion. • Respect des grandes 		+

	articulations du texte.		
Communicabilité De la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'accord d'usage • Respect des temps verbaux • Respect de la ponctuation 		+

Chapitre 3 : Propositions pédagogiques

Introduction

Nous sommes convaincu qu'un enseignement grammatical centré sur l'injection des règles sans participation active et consciente de l'apprenant ne peut contribuer à la mise en place des compétences communicatives. Les données de la psychologie cognitive ont montré l'importance des stratégies d'apprentissage dans le processus de l'acquisition d'une langue 2 ou langue 3 ainsi que l'implication de l'apprenant dans les activités d'apprentissage. Les travaux d'O'Malley, Chamot et Tardif ont beaucoup contribué à l'évolution de la didactique et à l'enseignement des langues. Selon Tardif, les stratégies développées par les apprenants permettent de comprendre les mécanismes déployés grâce auxquels l'apprenant peut acquérir, intégrer les connaissances et les réutiliser dans d'autres situations de communication.

Les connaissances, selon la psychologie cognitive sont de trois types : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs linguistiques. Elles sont de nature statique telle que la maîtrise des règles de conjugaison, l'accord du sujet avec le verbe, l'accord du participe passé...etc.

Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire. Celles-ci sont dynamiques. Elles s'intéressent « *au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la production permettant la réalisation d'une action* » (Tardif 1992, cité par Paul Cyr). Les approches communicatives inspirées des données de la psychologie cognitive ont introduit ce type de connaissances dans les pratiques de classe en plaçant l'apprenant au cœur des apprentissages et en l'impliquant davantage à travers les différentes tâches qui lui sont données.

Les connaissances conditionnelles correspondent aux circonstances appropriées à l'emploi des stratégies d'apprentissage. Selon Tardif, les connaissances conditionnelles appelées, également, « *connaissances stratégiques* » sont responsables des transferts.

De ces théories découlent les méthodes et les démarches d'apprentissage qui tentent de tirer la grammaire de son ornière formelle centrée sur la forme en

l'orientant vers une grammaire du sens et de l'expression. Nous citons à titre d'exemple la grammaire notionnelle fonctionnelle de Janine Courty, la démarche heuristique de Grossmann, la démarche active de Susanne Chartrand et bien d'autres. L'engagement cognitif de l'apprenant est considéré comme un but, car l'objectif est de redynamiser l'enseignement des langues notamment celui de l'enseignement de la grammaire. Cela dit, l'articulation des différentes connaissances est primordiale pour l'acquisition d'une langue 2 ou 3.

Parmi les démarches citées plus haut, nous retenons celle de Susanne-G Chartrand que nous adaptons aux apprenants algériens dans un contexte institutionnel. Il s'agit d'une démarche active qui fait appel à la réflexion de l'apprenant, à ses capacités d'induire les règles et à les réutiliser dans des productions orales et écrites. La démarche est appelée Démarche Active De Découverte (DADD).

Inspirée de la démarche inductive / déductive, la DADD se focalise sur une démarche réflexive et consciente sur la langue. L'apprenant est appelé à réfléchir sur le fonctionnement de la langue en contexte en allant de l'observation, à l'expérimentation et au raisonnement. Ainsi, la démarche pédagogique s'appuie sur six étapes :

1-L'observation du phénomène : Elle consiste à soumettre les apprenants répartis en groupes à des tâches sous forme de textes, phrases.

2-La manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses : Cette étape consiste en la manipulation des énoncés relevés en manipulant des transformations pour comprendre leur fonctionnement (remplacement, déplacement,..). Ces différentes activités permettent à l'apprenant de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur la notion.

3-La vérification des hypothèses

4-La formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement des procédures :

5-La phase d'exercisation

6-Le réinvestissement contrôlé

En nous inspirant des démarches actives pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire et sur la démarche adoptée dans les manuels scolaires , nous proposons une démarche qui correspond au développement cognitif de l'enfant et à ses capacités de réflexion et de raisonnement sur le fonctionnement de la langue étrangère. L'enseignement de la grammaire, à notre avis, constitue une étape primordiale pour la mise en place de la compétence communicative, car quand nous exprimons nos pensées nous le faisons par les différentes combinaisons des règles de la grammaire (la syntaxe) et du lexique. L'enseignement d'une langue 2 ou 3 ne peut aboutir à des résultats satisfaisants en écartant l'esprit réflexif de l'apprenant ou en se limitant à la grammaire de la phrase. Il est vrai que pour certains, la grammaire est secondaire étant donnée la primauté donnée à la communication .Cependant, la grammaire est omniprésente dans la communication ; elle en est une composante fondamentale. L'objectif n'est pas de faire de la grammaire pour la grammaire mais faire de la grammaire pour s'en servir dans des situations de communications aussi authentiques que possible. Suite à ce raisonnement, nous pensons qu'il est important d'accompagner les découvertes de l'apprenant des règles ou des régularités des faits de langue contextualisés par un métalangage accessible à son niveau et à son âge mental .

L'enseignement de la grammaire doit faire preuve d'un enseignement pragmatique pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. Nous pensons que les approches communicatives et l'approche par les compétences n'ont pas mis à l'écart l'enseignement de la grammaire .Bien au contraire, elle en est une composante parmi d'autres qui constituent la compétence de communication. Son appréhension dépend largement des pratiques de classe, des types d'activités choisis par l'enseignant et du degré d'implication de l'apprenant.

Cela dit, nous proposons les exemples pédagogiques suivants que nous avons adaptés au développement cognitif de l'apprenant. L'exemple pédagogique ne signifie nullement une recette à suivre à la lettre mais une proposition parmi tant d'autres qui pourrait optimiser l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la classe de langue notamment celui des pronoms compléments. Notre intervention s'appuie essentiellement sur trois moments pédagogiques :

-Compréhension de l'écrit : Il s'agit d'introduire des questions sur les pronoms compléments dans la phase « *je comprends le texte* ».

-Activités de langue : proposition des activités sur les pronoms compléments et des situations d'intégrations partielles.

- Activités de préparation à l'écrit : proposition des activités de préparation à l'activité rédactionnelle

L'enseignement grammatical au sens propre du terme, comme nous l'avons déjà montré s'articule autour des étapes pédagogiques suivantes :

L'observation et la découverte

L'analyse

L'induction des règles par les apprenants

L'exercisation

- Situation d'intégration partielle.

La « situation d'intégration » correspond à l'opérationnalisation des ressources dans une situation nouvelle. Cette situation doit être significative pour l'élève et doit être clairement énoncée par l'enseignant de façon à ce que l'élève puisse mobiliser ses savoirs pour la résolution du problème posé. Selon Deketele (1989) cité par Xavier, la situation d'intégration est « *une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs* » (Xavier Rogiers Des situations pour intégrer les acquis scolaires :198)

Nous devons préciser que la situation d'intégration est une tâche individuelle. L'élève est appelé à résoudre les situations complexes, c'est-à-dire d'apprendre à intégrer en se basant sur ses connaissances antérieures. Eventuellement, l'enseignant pourrait donner un coup de pouce pour débloquer l'élève en difficulté.

3-1-Le primaire

L'enseignement primaire est une étape fort importante dans l'acquisition de la langue étrangère, car tout se joue à ce stade d'apprentissage. Il est basique de mettre

en place des compétences de communication préliminaires à travers une démarche active et cohérente permettant à l'apprenant de produire de courts textes adaptés à son âge et à son niveau scolaire. La démarche doit permettre à l'enseignant de mieux prendre en charge les difficultés inhérentes à la grammaire et de donner la chance à l'enfant d'appréhender progressivement le français. Pour cela, les pratiques de classe doivent être renouvelées en fonction des données de la psychologie cognitive et de la pédagogie d'intégration. L'enseignement de la grammaire en l'occurrence doit être dynamique et se concrétise à travers une démarche active centrée sur les capacités réflexives de l'apprenant.

Il est à noter que nos propositions ont pour objectifs de remédier aux insuffisances observées dans les manuels scolaires. L'analyse des leçons inhérentes aux pronoms compléments met en évidence une discontinuité dans l'enseignement/apprentissage de cette notion et certaines notions ne figurent pas dans la nomenclature des points de langue envisagés. En effet, certains pronoms compléments vus implicitement en 3 AP tels que « moi », « toi », la forme pronominale des verbes ne font pas l'objet d'étude en 4^{ème} et 5^{ème} AP. Cette discontinuité ne favorise pas leur acquisition et leur réemploi. Dans un souci pédagogique, nous proposons un enseignement des pronoms compléments dès la troisième année jusqu'à la cinquième année qui va de l'implicite à l'explicite à travers une démarche cognitive.

La troisième année primaire

La troisième année primaire se caractérise par l'introduction du français, langue étrangère. L'apprenant est mis donc en contact avec cette langue pour l'acquisition des notions préliminaires lui donnant la possibilité de réaliser des actes de parole s'articulant autour de la présentation, l'expression des goûts et préférences et des thèmes en relation avec son entourage immédiat.

L'enseignement de la grammaire doit être présenté non pas comme un métalangage autour des faits de langue, mais comme un moyen facilitant l'accès à la communication. En effet, il est inadmissible, au début d'apprentissage, de focaliser l'action pédagogique sur l'explicitation des règles ou sur des activités réflexive car toute tentative pédagogique de ce genre aboutit à un échec certain. Pour parvenir à la mise en place d'une compétence communicative élémentaire, il est primordial de

créer une atmosphère semblable à celle de l'acquisition naturelle de la langue maternelle. Indéniablement, l'acquisition doit précéder l'explicitation des règles à travers une démarche pertinente et significative. Selon le philosophe Locke « *la routine doit précéder les règles* » par le biais d'une manipulation systématique de la langue étrangère. Pour cela, il faudrait tenir compte du rythme d'apprentissage de chaque apprenant et s'inscrire dans ses besoins immédiats. Le développement de la compétence doit être circonscrit dans un contexte aussi naturel que possible par une exposition suffisante de l'apprenant à la langue cible.

Pour ce cycle, nous recommandons le renforcement des pronoms compléments abordés dans le manuel et l'introduction des pronoms non vus ou insuffisamment exploités en fonction de COD, COI et CC (le, la, les, l', lui, elle, elles, eux, en, y).

La démarche pédagogique consiste à mettre l'apprenant dans un contexte optimal favorisant l'acquisition de la langue cible par le biais des dialogues, des saynètes et des jeux de rôle. Les étapes permettant l'acquisition des faits de langue en contexte reposent sur une mise en situation, l'écoute attentive de la voix de l'enseignant(e) ou d'un enregistrement sonore, répétition des structures syntaxiques, mémorisation et systématisation. Parallèlement, l'enseignant aura à amener l'apprenant à une discrimination auditive des phonèmes, particulièrement ceux qui sont différents de la langue maternelle. Une correction phonétique est primordiale pour la rééducation de l'oreille, car comme l'a déjà montré Troubetskoï, « *l'oreille est sourde à tout système phonologique d'une langue étrangère* ».

Les moyens didactiques et exemples d'activités

Tous les didacticiens s'accordent à dire que la gestuelle, les mimiques, les images, les films et objets didactiques sont révélateurs de signification. Les pronoms compléments peuvent être appris et systématisés en articulant harmonieusement les objectifs pédagogiques avec des moyens didactiques conçus à cet effet. Par ailleurs, les comptines à écouter et à chanter à partir d'un enregistrement sonores ou (audiovisuel) pourraient, également, optimiser l'acquisition d'une langue 2notamment celles dont les pronoms compléments sont récurrents.

Cela étant dit, nous intervenons au niveau des projets pédagogiques de façon à les compléter par des leçons sur les pronoms compléments. Notre action gravite autour de trois étapes :

- Compréhension de l'oral et exercice de répétition
- Situation d'intégration partielle
- Comptines à écouter et à chanter

Projet 1 : *Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-école*

Séquence 1 : Ma nouvelle école .Acte de parole : *se présenter/présenter*

L'objectif est, bien évidemment, d'apprendre à l'élève à se présenter et à présenter l'autre oralement en employant les pronoms toniques : *moi, toi, lui*, le verbe pronominal *s'appeler* et les présentatifs. L'utilisation des gestes est préconisée dans la mesure où elle permet à l'apprenant de comprendre à quelle personne renvoient ces compléments.

1-Compréhension orale : *j'entends et je répète*

Bonjour !je suis Amina. Et, **toi** ?

Moi, je suis Manil

Moi, je **m'**appelle Fodil. Et **lui**, c'est qui ?

Lui, c'est Samir.

Exercice oral

1-Je réponds à la question de mon camarade de classe.

Comment t'appelles-tu ?

Je **m'**appelle...

Moi, c'est

Et **lui**, comment s'appelle-t-il ?

Lui, c'est ...

Situation d'intégration

2-Je trouve un mot qui contient la lettre « m », « l », « t » et je l'écris sur mon cahier de classe.

Séquence 2. Présenter/ saluer / Prendre congé .Acte de parole : *Mes camarades de classe*

L'objectif est d'apprendre à l'élève à présenter ses camarades de classe en employant le présentatif : C'est +nom puis c'est+ pronominalisation

Compréhension orale : j'entends et je répète

C'est Manil, mon camarade de classe.

C'est lui, mon camarade de classe.

Lui, c'est mon camarade de classe.

C'est Amina, ma camarade de classe.

C'est elle, ma camarade de classe.

Elle, c'est ma camarade de classe.

Exercice oral

Présente oralement tes camarades de classe en utilisant lui,elle.

Situation d'intégration

Ton enseignant(e) de français a oublié de compléter la phrase par lui et elle.

- Mets-les et lis chaque phrase à haute voix.

..., c'est Manil, mon camarade de classe. Il est très gentil.



..., c'est Amina ma camarade de classe. Elle est ma voisine.



Projet 1 : Séquence 3 : Mon métier d'élève

-Exprimer une possession : Présentatif +préposition+ pronom tonique

Compréhension orale : J'entends et je répète

A qui est ce joli cartable ? Il est très joli. **C'est à moi.**

A qui est ce livre ? C'est à Manil

A qui est ce livre ? **C'est à lui**

-Exprimer une demande : L'impératif pronom tonique +GN

L'impératif+ pronominalisation+ pronom tonique

Donne-moi ce livre

Donne-le-moi

Ces roses sont jolies. **Donne les moi**

Séquence 3 : Mon métier d'élève. Séquence : Interroger/Exprimer une préférence.

Compréhension orale : J'entends et je répète



Tu veux du lait ou du chocolat ?

Moi, je veux du lait.

Et **toi** ?

Moi, je préfère du chocolat.

-Pronominalisation du partitif

Qui veut du chocolat.

Moi, j'en veux quatre. Et toi ?



Moi, j'en veux trois

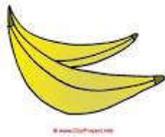


Je réponds à la question à partir de l' image suivante



Tu veux des bananes ?

Moi, j'en veux deux. (Réponse possible)



Et, toi ?

Moi, je n'en veux pas. (Réponse possible)

Exercice oral

Réponds aux questions suivantes par « oui » ou par « non ».

Qui veut des oranges ?



Qui veut des figues ?

Réponses possibles :

Non, je n'en veux pas.

Oui, j'en veux une (deux..).

Situation d'intégration

A partir des images suivantes dis ce que tu préfères et demande à ton camarade de classe ce qu'il préfère. Utilise la phrase suivante : moi, je préfère ...et toi... ?



des brioches



regarder la télé avec ma famille



jouer au ballon

Comptine

Alouette

Alouette, gentille alouette

Alouette, je **te** plumerai

Je **te** plumerai le bec et la tête

Alouette, gentille alouette

Alouette, je **te** plumerai

Je **te** plumerai le cou et la queue

Alouette, gentille alouette

Alouette, je **te** plumerai les ailes et le ventre

Alouette, alouette...

Projet 2 : Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

Séquence1 : Je suis piéton. Actes de parole : *Demander/Donner des informations.*

Compréhension orale : *J'entends et je répète*

En ville, **moi** je marche sur les trottoirs.



A la sortie de l'école, **moi** j'utilise le passage protégé et je respecte les feux de signalisation. C'est plus sûr !

Exercice oral. Regarde l'image et réponds aux questions. Utilise le pronom *moi*. Puis pose la question à ton camarade de classe et emploie le pronom *toi*.



A vélo les feux de signalisation

Que mets -tu à vélo ?

Que fais-tu en ville ?

Situation d'intégration

Ta maitresse de français a écrit ce petit texte sur le tableau, mais elle a effacé deuxmots. Trouve les et aide-toi de la boîte à outil.

En ville, il y a des voitures, des motos et des bus..., je marche sur le trottoir.

..., aussi, mon petit, marche sur le trottoir. C'est plus sûr !



Moi, toi, lui, elle, nous

Comptine

Les roues de l'autobus

Les roues de l'autobus tournent dans toute la ville

Les portes de l'autobus **s'ouvrent** et **se ferment** dans toute la ville

Les passagers du bus font badaboum dans toute la ville

Les essuie-glaces font swish dans toute la ville

Le klaxon du bus fait bip dans toute la ville

Le bébé fait ouin dans toute la ville

La maman du bus fait chut dans toute la ville

Projet 3 : *Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.*

Séquence 3 : Acte de parole : *Interroger/donner des informations*

Compréhension orale : *J'entends et je répète*

21mars.Journée mondiale de l'arbre



Aujourd'hui, c'est le 21 mars. C'est la journée mondiale de l'arbre.

Moi, je plante les arbres et toi tu les arroses.

Exercice oral

Je dis vrai ou faux. Si c'est faux, donne le vrai nom de l'arbre fruitier en employant le verbe *s'appeler*.



Cet arbre s'appelle le pommier.

Cet arbre s'appelle le poirier.

Situation d'intégration

Ton père a acheté les fruits suivants pour le déjeuner.



Ananas

poire

fraise

banane

kiwi

Fais le tri et dis ce que tu préfères en employant l'expression suivantes : moi, je préfère....

Comptine

A la claire fontaine

A la claire fontaine m'**en** allons promener

J'ai trouvé l'eau si belle que je **me suis baigné**

Il y a longtemps que je **t'aime**, jamais je ne **t'oublierai**

Sur une feuille d'un chêne, un rossignole chantait

Chante rossignole chante **toi** qui as le cœur gai

Tu as le cœur à rire, **moi** je l'ai à pleurer

Il y a longtemps que je **t'aime** jamais je ne **t'oublierai**

Projet 4 : Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Séquence 1: J'économise l'eau

Actes de parole : *Interroger/Répondre/Donner un ordre.*

Compréhension orale : J'entends et je répète

Moi, je me brosse les dents tous les matins et je ferme le robinet.

Et toi, que fais-tu le matin ?

Moi, je prends mon petit déjeuner, je me brosse les dents, je rince la brosse et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau.

Exercice oral

Observe les images et dis ce que font Manil et Amina.



Réponses attendues :

Manil se brosse les dents

Amina se brosse les dents

Situation d'intégration

Tu as organisé avec ton camarade de classe une campagne contre le gaspillage d'eau. Mais, ton ami a oublié d'écrire certains mots. Complète les trous par les mots qui manquent. Utilise la boîte à outil.



moi, me, te, toi, nous

Moi, quand je...lave, je ferme le robinet,... aussi ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau.

Comptine

Je me lave les mains

Chantons tous en chœur

Ce petit refrain

Apprenons ensemble à **nous** laver les mains

Bien mouiller les mains, 1, 2,3

Et puis **les** savonner, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10

Et puis **les** rincer, 1, 2,3

Enfin, essuyer !

La quatrième année

Ayant déjà développé en troisième année une compétence orale préliminaire, l'enfant découvre en quatrième année d'autres formes grammaticales et lexicales proposées dans les activités de compréhension orale et écrite. Les notions sont abordées dans une grammaire de texte qui devait permettre l'installation des compétences communicatives prévues pour ce cycle. Les pronoms compléments (le, la, les, l', lui, leur) abordés dans la rubrique *j'identifie et j'apprends à écrire* p. 25 et 26 doivent être renforcés et systématisés à travers une démarche explicite selon les étapes suivantes :

- Présentation d'un support contenant suffisamment d'occurrences des notions prévues pour la séance de grammaire ;
- Découverte de la notion à partir d'un questionnaire mettant l'apprenant devant un conflit cognitif ;
- Elaboration de la règle ;
- Exercisation ;
- Production.

Par découverte, nous entendons la découverte de la notion avec l'aide de l'enseignant(e) qui aura pour tâche de mettre en valeur la notion (soulignée ou coloriée). Nous intervenons au niveau de la deuxième partie du manuel « Points de langue », réservée aux activités de grammaire et de vocabulaire.

Les pronoms compléments le, la, les, l'

L'élève a déjà été initié à la notion du complément du verbe en page 160. Il saura donc repérer le nom ou le groupe nominal en fonction du complément du verbe. A partir de ces acquis, l'élève pourra identifier les pronoms compléments d'objets directs le, la, les, l'.

J'observe et je découvre

Le père prend la clé. Il la prend.

Le frère et la sœur cherchent le livre des contes. Le frère et la sœur le cherche

Maintenant, elle fait cuire les crêpes. Elle les fait cuire.

J'analyse

1. Encadre le verbe de la deuxième phrase.
2. Souligne le mot placé devant le verbe.
3. Que remplace ce mot ?

Je retiens : (La règle sera élaborée par le groupe avec l'aide de l'enseignant(e)).

Je m'exerce

Activité N° 1

Encadre le verbe et souligne le complément du verbe dans les phrases suivantes.

1-L'enfant admire les oiseaux .Il les admire.

2-J'aime beaucoup les dessins animés. Je les aime beaucoup.

3-La couturière découpe le tissu. La couturière le découpe.

4-Le pâtissier pétrit la pâte. Le pâtissier la pétrit.

Activité N°2

Choisis le complément du verbe qui convient.

1-Au marché, le père achète les fruits. Au marché, le père (les, le, la) achète.

2-Gepetto, le menuisier, fabrique une poupée en bois. Gepetto (la, les, l', les) fabrique.

3-La petite fille aime sa maman .La petite fille (l', la, le) aime.

4-La maitresse de français distribue les livres. La maitresse de français (le, la, les) distribue.

Situation d'intégration

Vous avez préparé une affiche intitulée *Tous pour la propreté de notre quartier*. Mais vos phrases comportent des répétitions. Votre enseignant(e) de français vous a demandé de remplacer les expressions soulignées par les compléments de verbes choisis dans la liste suivante : l', la, le, les.

Tous pour la propreté de notre quartier !



Notre quartier est sale. Il faut nettoyer le quartier.

Ne jetez pas les déchets par terre ! Mettez les déchets dans les poubelles !

Les pronoms compléments toi, moi, lui, eux.

Les pronoms toniques ont été déjà vus implicitement en 3AP. Nous les proposons dans la partie « conjugaison » en fonction sujet. Le manuel de la 4AP propose en page 167 une leçon de conjugaison à travers les pronoms personnels sujets je, tu, nous, vous. Or, les pronoms personnels sujets ne se limitent pas aux pronoms de conjugaison, les pronoms compléments toniques peuvent également remplir la même fonction. L'introduction de ces compléments dans le manuel permet à l'élève d'appréhender leur emploi en fonction sujet. Nous optons pour une mise en situation de communication à travers des images accompagnées de courtes phrases.

J'observe et je découvre



Moi, je suis peintre . Lui, C'est le dentiste. Elle, c'est ma maitresse de français.

J'analyse

-Quel est le métier de chaque personnage ?

-Encadre le verbe et souligne le sujet.

Je retiens :(la règle sera élaborée par le groupe avec l'aide de l'enseignant(e)

Je m'exerce

Activité N1 : Trouve un groupe nominal sujet pour chaque groupe verbal.

- C'est ...qui ai fait cet exercice.
- C'est...le chef de classe.
- ..., c'est mon père....c'est ma mère.
- ..., sont mes camarades de classe.

ActivitéN°2 : Complète les phrases suivantes avec un groupe verbal de ton choix.

- Moi, je.... -Toi et moi....-Lui....
- Toi, tu.... -Eux....-Elle et lui....

Situation d'intégration

Ta maitresse de français t'a demandé de présenter les personnages tels qu'ils figurent dans les images suivantes, mais tu dois compléter les phrases par les pronoms donnés dans le désordre au début de chaque phrase : elle, lui, eux.



..., sont mes camarades de classe.

..., c'est le peintre

... ,c'est la maitresse de français

Les comptines

Pour consolider les pronoms compléments et motiver les élèves à apprendre la langue étrangères, nous proposons l'introduction des comptines dans le manuel scolaire accompagnées d'un enregistrement sonore et visuel. Nous avons choisi des comptines en rapport avec l'objet d'étude prévu pour la 4^{ème} AP.

Une souris verte

Une souris verte qui courait dans l'herbe

Je l'attrape par la queue

Je **la** montre à ces messieurs

Ces messieurs **me** disent :

trempe **la** dans l'huile

trempe **la** dans l'eau

Ça fera un escargot tout chaud

La cinquième année.

Dans une logique d'enseignement/apprentissage basée sur l'acquisition progressive des pronoms compléments, nous jugeons utile de passer de la notion du complément de verbe abordée en quatrième année à la terminologie traditionnelle COD, COI et CC. L'identification des fonctions est donc obligatoire d'autant plus que l'apprenant sera évalué sur ses connaissances déclaratives et procédurales à l'examen final.

Pour aborder les pronoms compléments en fonction de COD, COI et CC, il est important de rappeler aux apprenants la notion du complément de verbe à travers des exercices de mise à niveau. Ces exercices permettront à l'enseignant d'échafauder les connaissances en travaillant les fonctions du complément du verbe : COD, COI et CC.

Nous préconisons au début de l'apprentissage l'identification du complément de verbe employé sans auxiliaire et avec auxiliaire. La systématisation du COD et du COI doit être accompagnée d'exercices de repérage, de substitution et de production.

Ces exercices doivent amener l'apprenant à un réemploi spontané des pronoms compléments. Par ailleurs, il est utile en cinquième année de mettre l'accent sur le procédé de pronominalisation du groupe nominal. Par conséquent, nous proposons l'intégration des activités en relation avec les projets pédagogiques conçus pour la 5AP. Ces activités gravitent autour des pronoms compléments sans auxiliaire, avec auxiliaire et les pronoms adverbiaux en et y.

Activité : Encadre le verbe et souligne son complément.

Le gardien surveille l'immeuble.

Il va à l'école.

Le maître a félicité l'élève.

Les pompiers ont éteint le feu.

L'enfant est venu avec son père.

Activité : Choisis pour chaque phrase le pronom complément qui convient.

Le pêcheur laisse choir le poisson, il ramasse le poisson (le, l', les) et il glisse le poisson (le, la, les) dans son panier. Sa femme fera cuire le poisson (le, l' les) et servira le poisson (le, la, l') au dîner.

Projet 2 : Lire et écrire un conte

Séquence 3 : Faire parler les personnages d'un conte

Objectif : identifier les pronoms compléments : lui et leur

J'observe et je découvre

Texte : La chèvre de Monsieur Seguin, p, 61(en annexe : 401)

Monsieur Seguin avait une chèvre .Elle s'appelait Blanquette. Un jour, en regardant par la fenêtre, elle voit la montagne, l'herbe et les fleurs.

Quand monsieur Seguin arrive, elle **lui** dit : « Ecoutez, monsieur Seguin. Je m'ennuie ici, laissez –moi aller dans la montagne !

-Mais, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... ? répond monsieur Seguin .Que feras-tu quand il viendra ?

-Et bien ! Je **lui** donnerais des coups de cornes.

Texte : Le laboureur et ses enfants

Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine, fit venir ses enfants, **leur** parla sans témoins.

« Gardez-vous ! **leur** dit-il, de vendre l'héritage que nous ont laissé nos parents. Un trésor est caché dedans.

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage vous le fera trouver. Vous en viendrez à bout.

Remuez votre champ ! Creusez ! Fouillez ! Bêchez ! Ne laissez nulle place où la main passe et repasse.

J'analyse

-Qui sont les personnages des deux textes ? Relevez-les.

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans les deux textes ?

-Quelle est leurs fonctions ?

Je retiens :(La règle sera formulée en groupe avec l'aide de l'enseignant(e).

Je m'exerce :

Activité : Réécris les phrases suivantes en remplaçant le COI par le pronom qui convient. Voici le modèle.

Je réponds à l'enseignante. Je lui réponds.

La maitresse parle à ses élèves. Elle ...

Il parle à la jeune fille. Il ...

L'enfant écrit à son ami .Il ...

L'enfant demande pardon à ses parents. Il...

Situation d'intégration

Ton camarade de classe a écrit ce conte, mais il n'a pas employé les pronoms compléments .Réécris ce conte en évitant la répétition.

Il était une fois une magicienne dont ses trois enfants s'aimaient beaucoup. Mais comme elle n'avait pas confiance en ces trois enfants, elle dit à ses enfants qu'elle allait les transformer en bêtes féroces.

Les pronoms compléments avec préposition

Projet 2:Séquence : 1

J'observe et je découvre

Texte : Renard et les marchands

C'était l'hiver. Renard était dans son logis, sans provision. Il sortit pour chercher aventure.

Il vit de loin s'avancer une charrette conduite par deux marchands qui venaient de la mer et rapportaient des poissons.

Quand Renard les vit, il s'éloigna par des chemins détournés et vint, loin devant **eux**, se coucher au milieu de la route. Il se donnait l'air d'un mort. Le premier marchand qui l'aperçut dit à son compagnon : « Voilà un chien ou un goupil !

-C'est un goupil, cria l'autre ; descends vite, prends le ; gare qu'il ne t'échappe. Ainsi parlaient-ils, mais Renard ne faisait qu'en rire. On le jeta sur le ventre, par-dessus le panier .Tout doucement il en ouvrit un avec ses dents, et en tira bien trente harengs, qu'il mangea de grand appétit.

Une fois en bas, il cria aux marchands : « Dieu vous garde !j'emporte les aiguilles, et je vous laisse le reste ».Les marchands regardent derrière **eux**, mais il était déjà loin.

« Le roman de renard de Renard », Gaston Paris.

J'analyse

- Qui sont les personnages de ce texte ?
- Que remplace le pronom souligné ?
- Ce pronom est placé devant le verbe ou après le verbe ?
- Souligne le mot qui le sépare du verbe.

Je retiens (la règle sera formulée avec la participation des élèves)

Je m'exerce :

Activité N1 : Remplace le GN écrit en gras par le pronom complément qui convient.

- Il est parti avec **son père**.
- Il est accompagné de **son père**.
- Il viendra avec **ses amis**.
- Elle ne peut pas réviser sans **son amie**.

Exercice N°2 : Complète les verbes avec la préposition qui convient : avec, à, aux

- Je demande...ton père la permission de t'accompagner.
- Donne ces livres...voisins
- Est-ce que je peux prêter mon livre de français... mon voisin.
- La maman pense...son fils qui n'est pas encore rentré de l'école.
- Il est venu avec sa mère

Situation d'intégration

Ton camarade de classe a fait des erreurs en remplaçant les compléments soulignés par les pronoms compléments. Corrige ses erreurs et explique à tes camarades de classe la règle.

1-Le petit enfant a demandé au boulanger comment il pétrit la pâte.

Le petit enfant a demandé à lui comment il pétrit la pâte.

2-La maitresse parle à l'élève.

La maitresse parle à lui.

Classement des mots selon leur nature :

1-Le pronom adverbial « en »

Projet3 :Séquence1

1-Mise en situation (faire montrer les friandises aux élèves et leur demander de répéter les modèles puis les porter sur le tableau).



L'enseignant(e) : Il reste des friandises. Qui en veut ?

L'élève : J'en veux une.



L'élève : Moi, j'en veux trois.



L'enseignant(e) : Et toi, Samir ?

Samir : Moi, je n'en veux pas.

J'analyse

-Souligne le verbe et encadre le complément.

-Souligne de deux traits le mot employé devant le verbe.

-Remplace-le par le GN. Que constates-tu ?

Je retiens :(La règle sera élaborée en groupe par les élèves avec l'aide de l'enseignant(e).)

Je m'exerce :

Activité : Réponds par oui ou non aux questions suivantes en employant le pronom adverbial « en ».

1. As-tu des crayons de couleurs ?
2. Des bonbons ?
3. Tu veux encore du pain ?

Situation d'intégration

A partir des images suivantes, répondez aux questions posées en employant le pronom adverbial « en ».



-Qui veut des fruits ?.....

-As-tu des stylos rouges ?

-Veux- tu encore des brioches ?

-Du lait ?.....

2-Le pronom adverbial «y ».

Projet3 : Séquence 1

J'observe et je découvre

1-Observe les images suivantes et réponds aux questions suivantes :

- Où va Manil ?
- Où vont Manil et Nadia ?



Réponses attendues

- Manil va à l'école.
- Manil et Nadia vont à l'école.

2-Maintenant observe les réponses suivantes.

- Manil va à l'école. Il y va.
- Manil et Nadia vont à l'école. Ils y vont.

J'analyse

-Encadre le GN de chaque phrase.

-De quels mots est composé ce GN ?

-Par quel mot est remplacé ce GN dans la phrase correspondante ?

-Que remplace le pronom adverbial « y » ? Un COD ou un CC ?

Je retiens : (La règle sera élaborée en groupe avec l'aide de l'enseignant (e))

Je m'exerce

Activité : Remplace le GN souligné par y.

- Mon père va au marché pour acheter les légumes et les fruits.
- Je suis dans l'école.
- Va à la maison.
- Est-ce que ton père est à la maison ? Oui, il....

Situation d'intégration

Ton camarade de classe n'a pas bien compris l'emploi du pronom adverbial « y ». Explique lui son emploi en se basant sur les images suivantes. Sers-toi des phrases suivantes :



- Les élèves sont dans la cour de l'école.
- Les deux enfants sont sur la plage.
- L'homme est sur le toit de la maison.

3-2-Le moyen

Au cours de l'enseignement primaire, l'apprenant a été initié à la grammaire de texte et de la phrase lui permettant de comprendre les faits de langue dans le contexte et d'acquérir une certaine aisance linguistique par le biais des activités de langue et de l'écrit en rapport étroit avec les projets pédagogiques : *se présenter, présenter un métier, raconter*. Au terme de ce cycle l'apprenant sera capable de produire de courts énoncés pour communiquer dans des situations scolaires et extrascolaires.

Le passage au collège est une étape importante dans la vie de l'enfant, car il prend contact avec d'autres disciplines, d'autres enseignants, d'autres camarades et évolue dans un autre environnement scolaire. L'enseignement/apprentissage du français doit s'inscrire dans les besoins immédiats de cet apprenant et doit contribuer à l'installation des compétences disciplinaires et transversales. La grammaire de texte et de la phrase constituent le socle de cet apprentissage. Du texte à la phrase, l'apprenant doit appréhender les faits de langue dans leurs contextes (progression thématique, les différentes articulations du texte, la substitution lexicale et grammaticale, les articulateurs logiques) puis, à un autre niveau phrastique, appréhender les règles qui régissent leur fonctionnement (conjugaison des verbes, l'orthographe des mots, accord du participe passé...)

Cela dit, Nous proposons pour ce cycle des exemples pédagogiques pour les insuffisances observées dans les manuels scolaires. Nous intervenons au niveau de la compréhension de l'écrit, des activités de langue, et des activités de préparation à l'écrit (préparation à l'activité rédactionnelle).

1-Compréhension de l'écrit : La compréhension de l'écrit ne se dissocie pas des objectifs d'apprentissage assignés à l'enseignement par les institutions officielles. Les objectifs de lecture : lire pour dégager l'information essentielle, faire une synthèse, dégager la leçon de morale etc. Il est intéressant de travailler les pronoms compléments tels qu'ils se manifestent dans le texte pour faire le lien entre les différents éléments linguistiques du texte qui assurent sa cohérence. L'intégration des questions sur les pronoms compléments dans l'analyse du texte support doit permettre à l'apprenant de comprendre qu'un texte est un tout régi par des règles rigoureuses qui lui donnent du sens. Il ne s'agit pas, bien entendu, de travailler les pronoms compléments d'un point de vue traditionnel (morphologie), mais de focaliser l'action pédagogique sur leur rôle de reprise.

2-Les activités de langue : Les pronoms compléments ont déjà fait l'objet d'étude dans les textes de compréhension, ils seront analysés dans les activités de langue. L'apprenant aura à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, à induire les règles, à s'exercer et à mettre à profit ses compétences. Pour dire, lire et écrire dans une langue correcte et accessible, l'apprenant doit être bien outillé et doit avoir une certaine maîtrise de la langue.

3-Les activités de préparation à l'écrit : Nous proposons des activités d'écriture axée sur la méta-règle de répétition qui devrait permettre à l'apprenant d'appréhender les règles de reprises grammaticales. Lors de cette phase, l'apprenant aura à mobiliser ses ressources dans des productions écrites selon les normes rédactionnelles. Nous avons focalisé notre attention sur les pronoms compléments, mais il serait important de prendre en charge de manière progressive les différentes reprises lexicales et grammaticales.

1-La première année primaire

1-Compréhension de l'écrit

Projet 1 : *Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe .*Séquence 1

Texte 1 : Un jeune passionné, p, 10(en annexe :375)

Je m'appelle Mehdi, j'ai quinze ans. J'habite la capitale qu'on appelle Alger la blanche. Je vais tous les jours au collège où j'étudie le français, les mathématiques, l'histoire et beaucoup d'autres choses, comme l'informatique que j'adore.

Ma famille se compose de mon père qui est journaliste, ma mère institutrice et ma petite sœur de onze ans. Je m'entends très bien avec elle, bien qu'elle passe son temps à me taquiner !

Mehdi ; « lettre à un nouvel ami ».

Je comprends le texte

-A qui renvoie le pronom souligné dans le texte ?

Projet 1 : Révision Bonus

Teste : La maison paternelle p, 49(en annexe : 376)

À bout d'un chemin, se trouve la maison de mes parents. Elle est carrée et n'a qu'un étage. Les murs ne sont pas crépis, puisqu'ils sont constitués de belles pierres taillées. La pluie et la mousse ont donné à **ces pierres** une teinte sombre et ancienne.

Du côté de la cour, on entre dans la maison par une haute porte. Voilà le nid qui **nous** abrita tant d'années avec mes parents lorsque nous étions enfants ; mes sœurs, mes frères et **moi**.

Cette maison familiale est pleine de souvenirs, si bien que j'aime y venir.

Alphonse de Lamartine, « Confidences »

Je comprends le texte

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

-Remplace le groupe de mots « à ces pierres » par le pronom complément qui convient.

Projet 2 : *Je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.*

Séquence 1 : Texte : Le lynx, p, 52(en annexe : 401)

La forêt abrite de nombreux animaux : des mammifères, des oiseaux et des insectes. Certains vivent en groupe pour mieux se défendre ; d'autres sont plutôt solitaires tel le lynx.

Le lynx est un mammifère carnivore. Il est semblable au chat sauf qu'il est plus grand .Il a l'ouïe fine ; la vue perçante et se déplace sans faire de bruit : C'est un chasseur patient et agile.

Aujourd'hui, le lynx est en voie de disparition, il est important de le protéger.

Encyclopédie des animaux

Je comprends le texte

-A qui renvoie le pronom souligné dans le texte ?

-Remplace ce pronom « le » par le GN qui lui correspond. Que constates-tu ?

Projet 3 : Séquence 3

Texte : Le vélo d'appartement, p101(en annexe : 402)

C'est un appareil de sport conçu pour une pratique régulière à domicile .Il possède une console où s'affichent divers indicateurs (distance parcourue, vitesse instantanée, durée de l'exercice, calories dépensées et affichage du rythme cardiaque).Léger, il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement.

Notice d'emploi, Cardio-training.

Je comprends le texte

-A quoi renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

-Remplace ce pronom par le groupe nominal qui lui correspond. Que constates-tu ?

2-Les activités de langue

Les pronoms compléments ont été proposés dans le cycle primaire à travers les textes et les activités de langue. La grammaire explicite et la démarche de découverte devraient permettre la mise en place d'une compétence grammaticale préliminaire au service de la compétence de communication. En première année moyenne, nous proposons le renforcement des acquis par la mobilisation des connaissances déclaratives et procédurales antérieures et d'y rajouter des notions non abordées au primaire.

- Nous proposons l'introduction des leçons suivantes :
- Conjugaison des verbes pronominaux (aux temps et aux modes)
- Distinction entre les réflexifs et les réciproques.
- Les pronoms adverbiaux « en » et « y ».

Projet 1 : Séquence 1 .Conjugaison : le verbe pronominal

Texte : Un jeune passionné, p10

J'observe et je découvre

Je **m'appelle** Mehdi, j'ai quinze ans.

Les études **me passionnent**

Le football tient une grande place dans ma vie depuis que mon pays **s'est qualifié** à la coupe du monde.

Ma famille **se compose** de mon père qui est journaliste...Je **m'entends** très bien avec elle, bien qu'elle passe son temps à me taquiner.

J'analyse

-Comment appelle-t-on les verbes soulignés dans le texte ?

-A quels temps et à quels modes sont-ils conjugués ?

-Quelle est la préposition qui introduit l'infinitif dans la dernière phrase.

Je retiens : (La règle sera élaborée par le groupe)

Je m'exerce

Activité N°1 : Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif

- Des nuages noirs (couvrir) le ciel, les vagues (s'élever) et (se briser) sur le sable.
- Il (s'imaginer) qu'il pourra réussir sans faire beaucoup d'effort.
- Il ne cesse pas de (me critiquer).
- Alors que l'hymne national retentissait, tout le monde (se mettre) debout.

Activité N° 2 : Parmi les verbes proposés dans la liste suivantes, quels sont ceux que tu peux mettre à la forme pronominale ?

-Quels sont les verbes qui peuvent être réfléchis et réciproques ?

Regarder, travailler, appeler, téléphoner, nager, nommer, saluer, présenter, laver, accorder.

Situation d'intégration : Voici un texte d'auteur recopié par un élève, mais les verbes pronominaux ne sont pas corrects. Souligne d'un trait ces verbes puis ajoute le pronom qui convient.

Quand je suis réveillé, Marie était partie. Elle avait expliqué qu'elle devait aller chez sa tante. J'ai pensé c'était dimanche et cela a ennuyé ; je n'aime pas le dimanche. Alors, je suis retourné dans mon lit, (...) et j'ai dormi jusqu'à dix heures. J'ai fumé ensuite des cigarettes, toujours couché jusqu'à midi. Je ne voulais pas déjeuner chez Céleste comme d'habitude parce que, certainement, ils m'auraient posé des questions et je n'aime pas cela. J'ai fait cuire des œufs et je les ai mangés à même le plat, sans pain parce que je n'en avais plus et que je ne voulais pas descendre pour en acheter.

Après le déjeuner, je suis ennuyé un peu et j'ai erré dans l'appartement.

Albert Camus, L'Etranger

Projet 1 : Séquence1 .Les pronoms personnels

J'observe et je découvre

Texte : Mon premier cours

Ce matin, j'ai donné mon premier cours. Mes jambes tremblaient presque un peu dans le couloir. Oui, je les ai vus hier déjà ; j'ai hâtivement visité leurs visages, mais aujourd'hui, non ça n'est pas la même chose, les voilà assis. Bonjour, mes chers vous tous .Je parle, je leur demande, je marche et c'est à peine si les mots que j'avais préparés servent à quelque chose : les vite-venus, les jaillis devant eux, ce sont ceux-là les mots bienvenus. Et quelque chose doucement se répand dans cette pièce extraordinaire où je suis toute neuve, si bien, debout et fière, humblement .Oh ! Oui, ils m'écoutent avec leurs yeux bien droits, et me répondent .Celui qui avait l'air tellement insolent et celle qui me fera tout à l'heure de grands signes en pleine rue .Et comme ils me sourient, même ceux qui ont souvent le regard vague et lâché hors de classe.

I .GOUTTARD .Le Monde de l'Education.Déc.85

J'analyse

- 1- Qui parle dans ce texte ?
- 2- De quoi parle l'auteur ?
- 3- De qui parle-t-il ?
- 4- Par quels pronoms personnels l'auteur se désigne-t-il ?
- 5- A qui renvoient les pronoms soulignés ?

Je retiens :(la règle sera formulée par les élèves)

Je m'exerce

Activité N°1 : Relève les pronoms employés dans le texte suivant et indique quel nom ils remplacent ?

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.

Situation d'intégration

Ton petit frère t'a demandé de l'aider à rédiger une convention de classe pour la non-violence qui sera publiée dans le journal de l'établissement .Utilise les verbes

pronominaux les pronoms compléments. Commence tes phrases de la manière suivante : J'ai le droit d'être...

Boite à outil : moi/ moi-même/ me traiter/ me frapper/se moquer de/ gentillesse/ des coups/sécurité/classe

Projet 3 : Séquence 2. L'emploi du mode impératif

Pour cette leçon proposée en page 93, nous la complétons par deux activités : une activité de substitution et une situation d'intégration.

Activité : Réécris les phrases suivantes en utilisant l'impératif présent et en remplaçant le complément par un pronom complément pris dans la liste : le, la, les, lui, elle, toi

Le modèle : S'occuper du petit frère en l'absence des parents. Occupe -toi de lui en l'absence des parents.

-Mettre ce livre sur la table.

-Emmener l'enfant avec toi ?

-Se regarder dans le miroir.

-Se taire en salle quand l'enseignant explique la leçon.

Situation d'intégration

Votre enseignant(e) de français vous a demandé de rédiger trois phrases rappelant les élèves le respect du règlement intérieur de votre établissement. Employez la forme pronominale au mode impératif.

3-Préparation à l'écrit

Projet 1: Informer

Activité : 1- Dans la colonne A on te donne une liste de verbes qui te permettent de te présenter. Complète chaque colonne par les mots qui correspondent.

A	B	C
---	---	---

	Nom	Prénom
Je m'appelle		
Je me prénomme		
Je me prénomme		
Je me présente		
Moi, c'est		

2-Utilise les indications données dans le tableau et présente toi dans les situations de communications suivantes :

- a-** -Tu es invité à une émission télévisée consacrée aux jeux .Présente toi aux téléspectateurs.
- b-** Tu es délégué de ton établissement et on t'a demandé de participer à une campagne de sensibilisation pour la protection de l'environnement. Présente-toi aux autres participants.

Projet 3 : informer, expliquer, prescrire

Activité 1: Complète les lacunes par les pronoms compléments donnés dans le désordre : leur, les.

2-Remplace les pronoms compléments « leur » et « les » par les groupes nominaux auxquels ils correspondent. Que constates-tu ?

Les adolescents dans leur ensemble pratiquent le sport avec plaisir. Il.....offre un passe-temps qui peut se prolonger. Il permet une évasion facile à cause de l'effort et de l'attention qu'il réclame, ce qui....oblige à oublier leurs soucis. Il réaliserêve de devenir fort et développecorps et par conséquentpermet de se faire admirer les autres et d'être fiers. Enfin, c'est une activité dans laquelle ils peuvent exprimer....force physique et....jeunesse : n'est-il pas, en définitive ; le seul domaine où l'adolescent se montre supérieur à l'adulte.

Guy Avanzani

La deuxième année

1-Compréhension de l'écrit

Projet 1 : Le conte

Séquence 1 : Texte : La boule de cristal, p, 9, (en annexe : 403)

Il était une fois une magicienne dont les trois fils s'aimaient fraternellement ; mais elle n'avait pas confiance en **eux** et croyait qu'ils voulaient **lui** arracher son pouvoir.

Je comprends le texte

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

Séquence 3

Texte : L'arbre entêté p, 48(en annexe : 380)

(...)Une année s'écoula et, ayant grandi, il était devenu un petit rameau portant quelques tiges. Il se rendit compte qu'il n'était pas un brin d'herbe comme il **l'**avait cru tout d'abord, mais un arbre et se mit à observer plus attentivement ses aînés.

(...)Le jardinier plus d'une fois projeta de **le** couper pour **en** faire du bois de chauffage, mais trop occupé par ailleurs, il remit chaque fois cette tâche à plus tard.

-A quels éléments du texte renvoient les pronoms soulignés ?

Projet 2 : La fable

Séquence2 : Texte : Le lion et le Renard, p, 62, (en annexe :404)

Un beau matin, le Renard se trouva soudain nez à nez avec le lion. Il pesta contre le sort qui **lui** imposait une telle rencontre et il pensa prendre rapidement la fuite. Mais le lion **l'**aurait vite rattrapé. Aussi décida-t-il de **l'**affronter.

-Que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde **à toi**, car tu **te** trouves sur mon territoire.

Je comprends le texte

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

-Relève d'autres pronoms compléments et dis à quels éléments du texte ils renvoient ?

Séquence 2 : Texte : Le Coq et le Renard, p, 74 (en annexe : 405)

Sur la branche d'un arbre était en sentinelle.

Un vieux Coq adroit et rusé.

« Frère, dit un Renard, adoucissant sa voix.

Nous ne sommes plus en guerre :

Paix générale cette fois.

Je viens te l'annoncer ; descends, que je t'embrasse.

Je comprends le texte

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

-Quelle est la forme des verbes ?

Projet 4 : La légende et le récit fantastique

Séquence 1 : Texte : Le chant du rossignol

Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit. Il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir .Le printemps venu, il se levait avec les camarades, dans l'aube grise et bleue, et le réveil effarouché secouait les hannetons endormis à l'envers des feuilles de lilas.

Je comprends le texte

-A quel élément du texte renvoie le pronom souligné ?

2-Activités de langue

Projet 1

Séquence 4

Les substituts grammaticaux

J'observe et je découvre

Anissa a donné la lettre à sa mère. Anissa la lui a donnée.

Les enseignants ont distribué les prix aux élèves. Les enseignants les leur ont distribués.

Je transmettrai la lettre à ma tante. Je la lui transmettrai.

J'analyse

- Relevez les compléments d'objets directs.
- Relevez les compléments d'objets indirects.
- Quelles prépositions introduisent les compléments d'objets indirects ?
- Par quels pronoms ces compléments ont-ils été remplacés ?
- Quelle position ces pronoms occupent-ils ?

Je retiens :(la règle sera formulée par les élèves)

Je m'exerce

Activité : Mettez dans l'ordre les pronoms compléments mis entre parenthèses.

- La maitresse de français donne les notes aux élèves. La maitresse de français (leur/les) donne.
- Elle a acheté cet appartement à son fils. Elle (lui /le) a acheté.
- Le directeur de l'établissement a donné les prix aux bons élèves. Le directeur (leur/les)adonnés.

Situation d'intégration

Ta petite sœur t'a demandé de l'aider à résoudre cet exercice donné par l'enseignant(e). Remplace les groupes nominaux par les pronoms compléments et explique comment tu l'as fait.

Présente-moi tes camarades de classe.

Donne ce livre de français à ton enseignante.

Projet 1 : Le conte. Séquence 4

Les substituts grammaticaux en et y

J'observe et je découvre

Texte 1 :

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 et je retourne m'y installer.

D'après Camara Laye

Texte 2 : Le petit coq noir

Il était une fois, un petit coq noir à la crête rouge. Il appartenait à une très pauvre femme .Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison.

Un matin, ce beau petit coq trouve une pièce d'or.

Un sultan qui passait par là, lui dit :

« Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

-Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai à ma maitresse qui en a plus besoin que toi.

J'analyse

- Qui sont les personnages des deux textes ?
- Par quels pronoms personnels sont-ils désignés ?
- A quels éléments du texte, les pronoms soulignés renvoient-ils ?
- Quelle position occupent-ils par rapport au verbe ?
- A quoi servent-ils ?
- Remplacez ces pronoms par les groupes de mots correspondants. Quelle est la préposition qui les introduit ?

Je retiens (la règle sera formulée par les élèves avec l'aide de l'enseignant)

Je m'exerce

Activité 1 : Remplace les groupes de mots soulignés par le pronom qui convient « en » ou « y ».

- Mon père va tous les matins au marché. Il.....
- L'enfant pense à son examen. Il.....
- L'élève revient de l'école. Il
- Il parle de son histoire. Il.....

Activité 2 :

Répondez aux questions suivantes en remplaçant les groupes de mots soulignés par en ou y.

- Etes-vous invités à la fête ?-Oui,.....
- Qui se charge du dossier des étudiants ?-Moi, je m'.....
- Etes-vous habitué au climat d'Afrique ? –Hélas, non, je n'....suis pas habitué.
- Veux-tu te mettre au travail ?-Oui, je m'...mets.

Situation d'intégration : Ta petite sœur n'a pas compris l'emploi des pronoms adverbiaux « en » et « y » avec la maitresse de français. Explique-lui leur emploi en s'appuyant sur les images suivantes. Sers-toi des exemples présentés ci-dessous.



- Les enfants sont sur la plage.Ils....sont.
- L'élève va à l'école.Il ...va.
- Les élèves viennent de l'école.Ils... viennent.

Projet 2 : La fable. Séquence 3

Conjugaison : L'impératif présent, p, 90/91

Dans une logique de continuité avec les pronoms compléments déjà vus, nous proposons d'autres activités pour les consolider et les renforcer.

Activité 1 : Réécris les phrases suivantes en remplaçant le GN par « en » et « y.

- Va à l'école.

- Profitons de la soirée.
- Pense à tes études.

Activité 2 : Ecris les phrases suivantes à la 2^{ème} personne du singulier de l'impératif présent.

- Il faut se laver les mains avant de manger.
- Il faut se dépêcher.
- Il faut se taire en classe.
- Il faut se regarder dans le miroir.

Situation d'intégration

Voici un tract écrit par un élève à ses camarades de l'établissement. Certains pronoms se sont effacés malheureusement. Réécris-les.

Pour une meilleure école

Si vous voulez être des élèves studieux et aimés de tous, je vous demande de suivre les conseils suivants :

Ne... moquez pas des autres. Traitez vos camarades avec gentillesse et respect. Cela veut dire que personne ne sera ridiculisée parce qu'il est gros ou mince.

Taisez... quand l'enseignant vous demande de...taire pour le bon déroulement des cours.

Comportez... comme des personnes sages et dociles.

Projet 1.Séquence 4

Orthographe : Les homophones sans/ s'en

J'observe et je découvre

Texte :

Le narrateur, archéologue, en voyage dans le Roussillon, apprend que l'on vient de découvrir une magnifique statue en bronze de Vénus. Mais la statue semble porter malheur.

Je remarquai une trace semblable sur les doigts de la main droite, qui, je le supposai alors, avaient été touchés dans le trajet de la pierre, ou bien un fragment **s'en** était détaché par le choc et avait ricoché sur la main. Je contai à mon hôte l'insulte dont j'avais été témoin et la prompte punition qui **s'en** était suivie. Il en rit beaucoup....de même que la veille, je fus obligé de manger comme quatre. Puis vinrent des fermiers de M.de Peyrehorade ; et, pendant qu'il leur donnait audience, son fils me mena voir une calèche qu'il avait achetée à Toulouse pour sa fiancée, et que j'admirai, cela **sans** dire.

Prosper Mérimée, La Vénus d'Ille

J'analyse

- Qui est l'auteur de ce texte ?
- De quoi parle-t-il
- Les mots écrits en gras ont-ils le même sens ?
- Comment les appelle-t-on ?
- Sépare ses mots selon qu'ils appartiennent à la classe des pronoms ou à la classe des adverbes.

Je retiens :(la règle sera formulée par les élèves avec l'aide de l'enseignant)

Je m'exerce

Complète par la forme qui convient : sans, s'en, dans, d'en

- Je distinguaila plaine la maison de la petite ville d'Ille, vers laquelle je me dirigeais.
- Je ne pus m'empêcherrire, tant l'explication me parut tirée par les cheveux.
- Ne dites pas à ma mère que j'ai oublié la bague au doigt de la statue. Peut-être qu'elle ne s'....apercevra pas.
- Chaque fois que son prétendu lui parlait, elle lui répondait.....embarras.

Situation d'intégration

L'enseignant de français a demandé à ta petite sœur de rédiger deux phrases comportant les homophones sans et s'en. Aide-la à rédiger ces deux phrases et explique-lui la différence.

3-Préparation à l'écrit

Projet 1

Activité : Evite la répétition en utilisant le pronom complément qui convient.

Sarah aime l'histoire du petit Chaperon Rouge. Elle relit l'histoire du petit Chaperon Rouge chaque soir.

En allant chez sa grand-mère, le petit Chaperon Rouge rencontre le loup. Le loup questionne la petite fille et elle répond au loup sans se méfier.

Activité : Réécris le texte en remplaçant les groupes de mots soulignés par les pronoms qui conviennent. Faites une comparaison des deux textes et dites ce que vous constatez.

Poum et Stef jouent à la chasse.

-« Stef ; tu tireras le premier, si la bête vient.

-Je vais aller au-devant de la bête, j'ôterai ma casquette et je dirai à la bête : « 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, là-bas, des pas qui glissent...

-Oh ! Stef, ne va pas là-bas, reste ici cet arbre!

-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

La troisième année

1-Compréhension de l'écrit

Projet 1 : Le fait divers. Séquence 1

Texte : 5 personnes d'une même famille asphyxiées par le gaz p, 16(en annexe : 406)

Cinq personnes d'une même famille ont été retrouvées mortes samedi en fin d'après-midi asphyxiées par le gaz à leur domicile dans la commune de Rouissat, a-t-on appris, hier, auprès des services de la protection civile de la wilaya d'Ouargla (...)

El Moudjahid du 30.01.2012

Je comprends le texte

-Le pronom « leur » est répété trois fois dans le texte. A qui renvoie-il ?

Projet 1 : Séquence 3

Texte : Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maitresse !p 60(en annexe : 407)

(...) « J'ai entendu l'alligator et Blue se battre, et j'ai cru que Blue était mort », a déclaré Ruth Gay lors de la cérémonie des Heinz Pel Products. « Ce n'est que lorsque ma fille est arrivée et que je l'ai entendue aboyer que j'ai su qu'il était vivant et qu'il m'a sauvé la vie. »

Miami (Reuters)

Je comprends le texte

-Qui est désigné par le pronom complément souligné dans le texte ?

Projet 2 : La biographie. Séquence 1

Texte : Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture (en annexe :406)

(...)Il avoue que ces dernières années, quand lui demande quel était son plus beau projet, il plaçait l'université de Constantine en tête de liste, puis celle d'Alger, la

Coupole de la cité olympique d'Alger, posée comme gros œuf et qu'on s'imagine prête à tout moment à prendre son envol telle une soucoupe volante.

Hamid Tahri in El Watan

Je comprends le texte

-A qui renvoie le pronom souligné dans le texte ? Remplace ce pronom par le GN auquel il correspond. Que constates-tu ?

Projet 2.Séquence 3

Texte : Mondo , p, 123(en annexe :408)

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui.(...)

Je comprends le texte

-Par quel élément du texte peut-on remplacer le pronom « en » dans le texte ?

-A qui renvoie le pronom « lui » dans le texte ?

Projet 3 : Le récit historique. Séquence 2

Texte (sans titre), p, 170 (en annexe : 409)

Il y a longtemps, très longtemps vivait une grande poétesse. Cette princesse de la poésie s'appelait Dassine. Quand elle jouait de l'imzad, sa muse lui disait : « Préfère à toute autre voix, préfère avec moi la paix de l'imzad, le violon qui sait chanter. Et ne sois pas étonnée qu'il n'ait qu'une corde. As-tu toi-même plus d'un cœur ? ». Cet instrument faisait perdre la tête à tous les habitants de la région. En fait, il était leur âme, leur espace.

Association « Sauver l'imzad

Je comprends le texte

-A qui renvoient les pronoms soulignés dans le texte ?

2-Activités de langue

L'accord du participe passé

Le manuel de la 3^{ème} AM propose deux leçons sur le participe passé employés seul, avec avoir et avec être. Nous proposons pour la première leçon l'accord du participe avec les pronoms compléments d'objet direct «le », « la », « les », « l' » et pour la deuxième leçon ,nous y rajoutons le participe passé précédé de « en » et des verbes pronominaux passifs de façon à compléter la leçon sur l'accord du participe passé.

Projet 1 : Séquence 2

Exemples

Ces personnes je les ai fait venir. Grevisse. Précis de grammaire.p203

J'en ai tant vu, des rois (Hugo).Ibid., p 203.

Voyez ces fleurs, en avez vu cueilli ?ibid., p, 203

Analyse

Relevez les participes passés.

S'accordent-ils avec les pronoms compléments qui les précèdent ? Pourquoi ?

Je retiens : (La règle sera formulée avec l'aide de l'enseignant)

Je m'exerce

Activité : Accordez convenablement les participes passés. Justifiez vos réponses.

- J'ai emmené les enfants au parc zoologique. Je les ai (emmener).
- Des livres j'en ai (lire) beaucoup.
- Ce livre est très intéressant. Je ne te dis pas les enseignements que j'en ai (tirer).

Dictée.(Les erreurs seront corrigées avec le groupe)

- A qui ces livres ? Ils sont à moi. Je les ai (acheter).

- Des gâteaux, j'en ai (manger) beaucoup.
- Les élèves ! Je les ai (voir).
- Des lettres, j'en ai (recevoir) beaucoup.

Projet : Séquence

Le discours direct / indirect

Activité de langue

- Lis le texte puis transforme les passages en gras du discours direct au discours indirect.
- Releve les transformations obtenues : types de phrases/temps des verbes/pronoms personnels sujets et compléments, adjectifs possessifs.

Texte : L'oiseau indien

Un marchand gardait un oiseau en cage. Avant de partir pour l'Inde, pays d'où l'oiseau est originaire, **il lui demanda s'il désirait quelque chose**. L'oiseau réclama sa liberté, mais elle lui fut refusée.

L'oiseau demanda alors au marchand de se rendre dans la jungle de l'Inde et d'y annoncer sa captivité à tous les oiseaux qui vivaient là en liberté. C'est ce que fit le marchand mais il n'eut pas plus tôt ouvert la bouche qu'un oiseau sauvage semblable en tous points au sien, tomba inanimé à ses pieds, de la branche où il était perché.

Le marchand pensa alors qu'il s'agissait sûrement d'un proche parent de l'oiseau en cage et fut affligé d'avoir causé sa mort.

Lorsqu'il fut de retour, **l'oiseau demanda s'il rapportait de bonnes nouvelles de l'Inde.**

Le marchand, désolé lui dit que les nouvelles étaient mauvaises car l'un de ses proches s'était effondré et était tombé à ses pieds quand il avait fait mention de sa captivité.

Idries Shah, Contes Derviches

3- Activités de préparation à l'écrit

Projet 2:

Activité 1: Lisez le texte suivant et répondez à la question suivante :

-Par quels termes est reprise l'expression suivante « Une centaine de malfaiteurs »

Texte : Sur un air de fête

Une centaine de malfaiteurs en fuite ont été arrêtée, dimanche, par des policiers déguisés en garçons de café ou en serveuses, après avoir été arrêté dans un palais de Congrès de Washington sur la promesse d'une réception de billets gratuits à un match de football américain.

Les 106 victimes de ce piège figuraient parmi 3 .000 personnes recherchées à qui avait été adressée une fausse invitation annonçant un buffet gratuit, mais surtout des entrées particulièrement prisées pour assister à la rencontre de dimanche entre les Redskins de Washington et les Bengals de Cincinnati. Le carton ouvrait aussi la perspective de gagner un voyage pour aller suivre la finale « Super –Bowl » de football américain le mois prochain à la Nouvelle Orléans, a précisé un porte-parole de la police.

« Ils ont été accueillis dans une ambiance de fête, avec orchestre et images de super-Ball sur écran de télévision géant .Alors, un vice marshal des Etats Unis, coiffé d'un haut de forme et portant la redingote, les a remerciés d'être venus et leur a fait un petit discours .Puis il leur a annoncé qu'il avait une surprise spéciale pour eux : ils étaient tous en état d'arrestation et devaient mettre les mains en l'air » ; a raconté le porte- parole.

El Moudjahid, 17.12.1985

Activité 2 : Les énoncés suivants contiennent des répétitions .Remplacez les par le pronom complément qui convient.

1-Un agent de la Garde nationale tunisienne et deux soldats ont été légèrement blessés hier dans un nouvel échange de tirs avec un groupe armé près de la frontière avec l'Algérie, selon des sources médicale et sécuritaire. Les trois hommes ont été

soignés et l'état des trois hommes n'a pas nécessité l'hospitalisation des trois hommes.

El Watan ,30.7.2014

La quatrième année

1-Compréhension de l'écrit

Projet 1 : Protéger notre environnement .Séquence2

Texte : La méditerranée est malade p, 44(en annexe :410)

La situation est donc très grave .Elle l'est d'autant plus que la mer Méditerranée est une mer presque fermée .Le taux d'évaporation dépasse l'apport des précipitations atmosphériques et celui des principaux fleuves (le Rhône, le Pô, le Nil) qui s'y jettent.

D'après Paul Evan Rese, in Education 76

Je comprends le texte

-A quel élément du texte renvoie le pronom « l » dans le texte ?

-Remplace le pronom souligné par le groupe nominal qui lui correspond dans le texte. Que constates-tu ?

Projet 1 : Séquence 3

Texte : Et si les oiseaux venaient à disparaître ?, p 67 (en annexe :411)

La diminution du nombre d'oiseaux constatée depuis plusieurs années pourrait bien avoir des conséquences négatives sur tout le reste du monde vivant. Les raisons en sont nombreuses et elles ont toute un point commun : l'homme.

Je comprends le texte

-A quel élément du texte renvoie le pronom souligné ? Quel est son rôle dans le texte ?

Projet 2 : Séquence 1

Texte : Quand je serai grand...p, 115 (en annexe :412)

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait)

-Et bien ! Je serai clown. (...)

G. Fouillade et M. Moulin, Grammaire du texte au mot.

Je comprends le texte

-A quels éléments du texte renvoient les pronoms soulignés ?

Projet 2 : Je me prépare au BREVET

Texte (sans titre), p ,136 (en annexe : 413)

La drogue tue. Chaque année, plus de 200 000 personnes dans le monde en sont victimes. Et j'ai peur pour toi, peur comme des millions de pères. Alors, je te parle pour t'avertir.

La drogue n'est un bienfait que pour les trafiquants qui s'enrichissent. Ces assassins n'en consomment jamais, pour conserver l'esprit clair et pouvoir mieux t'inoculer leur poison. Leurs enfants, quant à eux, dorment bien au chaud, à l'abri dans des cocons éloignés de la mal vie et de la désespérance.

D'après Gilbert Sinoué, A mon fils à l'aube du troisième millénaire

Je comprends le texte ?

- A quel élément du texte renvoie le pronom « en » ?
- -A qui renvoie le pronom « leur » dans le texte ?

2-Activités de langue

Projet 2 :Séquence1 : Argumenter dans le récit

Les homophones : si/s'y –ni/n'y

J'observe et je découvre

Texte :

En même temps une souffrance inouïe, comparable à rien, soulevait les muscles crispés de Gilliat. Il sentait dans sa peau des enfoncements ronds, horribles. Il lui semblait que d'innombrables lèvres, collées à sa peau, cherchaient à lui boire le sang.

Une troisième lanière ondoya hors du rocher, tata Gilliat, et lui fouetta les cotes comme une corde. Elle s'y fixa...une quatrième ligature, celle-ci rapide comme une flèche, lui sauta autour du ventre et s'y enroula.

Impossible de couper ni d'arracher ces courroies visqueuse qui adhérait au corps de Gilliat et par quantité de points. C'est ce qu'on éprouverait si l'on se sentait avalé par une foule de bouches trop petites.

V. Hugo, Les Travailleurs de la mer, 1886

J'analyse

- Quels sont les personnages principaux du texte ?
- Par quels pronoms personnels sont-ils désignés ?
- Où se déroule l'histoire ?
- Relevez du texte les homophones grammaticaux,
- A quel élément du texte renvoie le pronom « y » dans les expressions suivantes « Elle s'y fixa », « et s'y enroula » ?

Je retiens : (la règle sera formulée par les élèves avec l'aide de l'enseignant(e)).

Je m'exerce :

Activité : -Complète avec n'y ou ni-s'y ou si

- Que représente le pronom « y » ?
1. Il courut à la riche où il avait déposé le panier de provisions. Le panier.....était plus.

2. Il avait...peur.
3. Le temps était calme, le ciel était froid et serein, il...avait plus de nuages, le balayage de la nuit avait nettoyé l'horizon.

Dictée : les erreurs seront corrigées avec l'ensemble de la classe.

- Chez le boulanger, il s'y rend tous les jours.
- Je n'aime ni la fraise ni la banane.
- Crois-tu au destin ? Oui, j'y crois
- Si tu travailles, tu auras de bonnes notes.

Projet1 : Séquence 3

Les homophones : Quant/quand-quant/qu'en

J'observe et je découvre

- **Quand** la fin du trimestre arrive, les élèves ont peur de leurs résultats scolaires.
- Il est sorti sans **qu**'on ne s'**en** aperçoive
- Les bons élèves peuvent partir chez eux, **quant** aux autres doivent assister au rattrapage.
- On ira en promenade, **qu'en** penses-tu ?

J'analyse

- Observe les mots soulignés.
- Que remarques-tu ?
- Comment les appelle-t-on ?
- Parmi les mots suivants, quel est celui qui remplace quand et quant.
- Que remplace le pronom « en » ?

Je retiens : (la règle sera formulée par les élèves)

Je m'exerce

Activité : Complète par les homophones suivants :quant/ quand/qu'en

- (.....) à toi, tu iras jouer dehors avec tes amis. (quant)

- (.....) savez-vous, je n'ai encore rien dit. (qu'en)
- (.....) partez-vous en vacances ? (quand)

Dictée

Je crois que la télévision a beaucoup d'avantages et d'inconvénients. Elle nous documente et nous procure de la joie en regardant les films comiques et en écoutant les chansons. Quant aux inconvénients, ils sont nombreux : la télévision encourage la passivité intellectuelle, elle est la responsable de l'échec scolaire.

Mais, qu'on veuille ou non, le petit écran est apprécié de tout le monde de nos jours qu'en penses-tu ?

3-Activités de préparation à l'écrit

Projet1 :

Activité : Complète le texte suivant par le pronom complément qui convient. A quel élément du texte revoie-t-il ?

Texte : La bibliothèque publique

La bibliothèque publique doit donner aux enfants, aux jeunes, aux hommes et aux femmes, la possibilité de se tenir au courant de...temps sur tous les sujets. En mettant à....disposition des ouvrages qui présentent des thèses opposées, elle....permet de se former une opinion et de garder, à l'égard des affaires publiques, l'esprit critique et constructif sans lequel il n'est pas de liberté.

La bibliothèque publique moderne est donc une institution active, dynamique qui va au-devant du lecteur, soucieuse de connaître ses besoins et d'.... répondre. Elle...attire en....offrant des moyens divers de s'informer, de se cultiver, de se distraire.

A. Maurois Courrier de l'UNESCO

Activité : Complète le texte suivant par les pronoms compléments donnés dans le désordre dans la liste suivante : le, les, en, lui, leur ,y. Expliquez à quel élément du texte renvoie chacun des pronoms.

Texte : La violence à la télévision

Les adultes s'accordent des exutoires inoffensifs à leurs sentiments d'hostilité et de violence : le sport et le spectacle, par exemple. Ils regardent des matchs de football et de hockey sur glace, hurlant : « tuez l'arbitre ! », lisent des romans noirs et voient le spectacle de la violence au cinéma et à la télévision.

Les enfants ont besoin de ces exutoires autant que les adultes. Laissez votre enfant jouer avec les petits soldats de plomb et des pistolets s'il(...) a envie. Cela ne...fera de mal. Si vous (...) défendez tout soldat, tout pistolet, vous créez dans son esprit une zone taboue. Ces jeux prendront alors un attrait fascinant et il s'...livrera hors de votre présence.

Ces enfants deviennent violents quand leurs parents(...) (...)apprennent : quand les parents(...) encouragent à commettre des actions violentes et ne se montrent pas très fermes s'ils frappent d'autres enfants ou détruisent des objets, quand les parents ne(...)laissent pas se libérer de leurs sentiments de violence.

Fitzgerald Dodson, Tout se joue avant six ans, Marabout, 1996

Activité : Remplacez les expressions soulignées par les pronoms compléments qui conviennent.

Conclusion

De la première année à la quatrième année, nous avons opté pour un apprentissage linguistique s'articulant sur les pronoms compléments et sur des leçons ayant trait à leur emploi (accord du participe passé, les homophones grammaticaux, le discours direct/indirect) de façon à combler les lacunes observées dans les manuels et à permettre aux apprenants de les réemployer dans des productions scripturales. Dans un souci de raffiner notre action

pédagogique et de rentabiliser l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments nous avons introduit dans chaque leçon de grammaire une situation d'intégration partielle qui devrait mobiliser chez l'apprenant ses connaissances antérieures pour résoudre la situation problème à laquelle il est confronté. Cette phase est d'une grande importance, car elle donne du sens aux apprentissages et permet l'installation des compétences communicatives escomptées. D'autre part, nous avons introduit la dictée pour certaines leçons d'orthographe pour la mise en place d'une compétence rédactionnelle comportant moins de fautes.

Nous avons, également, intégré des activités de préparation à l'écrit s'articulant sur les règles de reprises grammaticales. Cet enseignement/apprentissage intégré dans les projets comme activités de réécriture répond à un seul objectif pédagogique : permettre à l'apprenant d'appréhender les règles de la cohérence textuelle par l'emploi des pronoms compléments. Mais, il est utile, voire incontournable de recentrer l'action pédagogique sur tous les pronoms afin d'installer une compétence rédactionnelle qui permettra à l'élève de comprendre le texte de l'examen final (BEM) et de rédiger des paragraphes plus au moins cohérents adaptés à son âge et à son niveau scolaire.

3-3-Le secondaire

En nous basant sur les directives ministérielles qui subordonnent la grammaire au sens traditionnel du terme au texte et au discours, nous avons introduit des activités sur les pronoms compléments conçues dans une grammaire du texte et du discours. Nous proposons des activités de préparation à l'écrit d'abord et des activités sur les indices d'énonciation. Nous avons constaté l'absence des activités sur les pronoms compléments analysés d'un point de vue énonciatif et l'absence des activités de préparation à l'écrit. Les manuels de l'enseignement secondaire proposent pour chaque texte de compréhension de l'écrit un sujet de rédaction en rapport avec la thématique proposée. Alors que les productions écrites doivent figurer à la fin de chaque séquence et de chaque projet. Pour une mise en place d'une compétence rédactionnelle, des exercices de préparation à l'écrit s'avèrent nécessaires.

Nous proposons donc des activités d'écriture qui se feront en groupe (TD) axées sur la méta- règle de répétition. Il faut noter que ces activités ne doivent en aucun cas se limiter aux pronoms compléments, car il serait incongru d'écarter les substituts grammaticaux et lexicaux de l'action pédagogique. Et pour ne pas perdre de vue notre objet d'étude, nous avons recentré notre action pédagogique sur les pronoms compléments.

Nous pensons que les difficultés rencontrées par les élèves en matière de rédaction sont liées à l'absence des activités de préparation à l'écrit, de la rédaction proprement dit et, à l'absence de l'évaluation des productions d'élèves. Pour y remédier, notre intervention pédagogique se situe à deux niveaux :

Au niveau textuel : Ce niveau prend en charge les réseaux co-référentiels à travers des activités de préparation à l'écrit. L'objectif visé est d'apprendre à l'apprenant à rédiger en respectant la méta-règle de répétition.

Au niveau énonciatif : Ce niveau prend en charge les indices d'énonciation dans les textes à travers des activités de repérage d'indices : pronoms, modalisateurs... Nous fournissons une démarche pédagogique axée sur le degré de présence de l'énonciateur dans son texte (pronoms personnels sujets et compléments), et modalisation. Nous avons jugé utile d'analyser tous les indices d'énonciation de façon à donner une réponse aux questions posées dans les manuels scolaires sur le système d'énonciation.

Dans un souci de privilégier les travaux de groupes, nous proposons la réintégration des travaux dirigés pour les trois niveaux. La répartition des groupes a pour objectif le renforcement des acquis et l'identification des stratégies développées par les apprenants, des difficultés rencontrées et d'y remédier.

Première année secondaire

1-Les activités de préparation à l'écrit

1^{ère} année : Projet 1 Objet d'étude 1 : (la vulgarisation scientifique)

Activité : Ces extraits suivants comprennent des répétitions. Remplace-les par les pronoms compléments qui conviennent. Que constatez-vous ?

-Les scientifiques de nombreux pays sont inquiets ; en effet, ils ont constaté qu'un trou s'était formé dans la couche d'ozone qui entoure notre Terre et protège notre terre des rayons brûlants du soleil.(...)

Texte adapté de la « L'éducation à l'environnement »

-En Sibérie, il y a des peuples qui vivent avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes vivent avec la nature et entretiennent avec la nature une véritable histoire d'amour. Impensable donc même l'idée de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde l'éducation de ces hommes, le mode de vie de ces hommes, la culture et l'équilibre de ces hommes.

Nicolas Vanier « Le rêve est utile »

Projet 1 : Objet d'étude 3

Activité : Robert a reçu une lettre de sa femme Charlotte. Mais la lettre comporte des erreurs (répétition). Réécris la lettre en apportant les modifications nécessaires et explique les règles que tu as employées.

« Mon chéri.

Me voici enfin à Québec. Tes parents m'attendaient à l'aéroport comme prévu, et nous sommes partis tout de suite pour la villa de tes parents à la campagne. Le premier soir, nous avons parlé jusqu'à minuit de toi et de la vie à Paris. Nous ne sommes pas couchés avant une heure du matin ! Mais nous nous sommes réveillés tard le lendemain. Nous avons déjeuné chez tes grands-parents. Comme tu sais, je ne m'attendais pas à voir tes grands-parents mais ils ne sont pas partis cette année à la Martinique comme d'habitude. Nous avons passé un bon moment chez tes grands-parents. Tes cousines ont demandé de tes nouvelles et veulent savoir quand tu rendras visite à tes cousines.

Au début de mon séjour, il a fait très beau, mais ces derniers jours le temps est devenu vraiment maussade. J'espère que tu manges bien et que tu ne te fatigues pas trop au boulot, je t'embrasse très fort.

Charlotte

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée

Activité : Réécris ce texte en employant des pronoms pour éviter la répétition du mot vent.

Quel personnage, le vent, pour les marins ! On parle du vent comme d'un homme, tantôt terrible, tantôt bienveillant. C'est du vent qu'on s'entretient le plus, c'est au vent qu'on pense sans cesse. Vous ne connaissez point le vent, gens de la terre ! Nous autres nous connaissons le vent plus que notre mère ou que notre père. Nous aimons le vent et nous redoutons le vent. Le vent nous force à songer au vent, à toute minute, à toute seconde, car la lutte entre le vent et nous ne s'interrompt jamais.

G.de Maupassant, Sur l'eau

Activité : Remplacez les groupes de mots soulignés par le pronom complément qui convient. Justifiez votre réponse en se basant sur une règle précise.

Une colonie de pigeons avait jeté son dévolu près d'une belle prairie traversée par une rivière, pour installer dans cette rivière le nid de cette colonie de pigeons. Bientôt des bébés pigeons se mirent à gazouiller. Mais soudain, la terre trembla. Un gigantesque éléphant qui se dirigeait vers la rivière pour se désaltérer, écrasa sous ses lourdes pattes plusieurs oisillons. Une réunion de crise fut alors programmée par les parents pigeons. La question était de trouver le moyen d'éloigner le mastodonte. Après mûres réflexions, un représentant fut délégué, il demanda à rencontrer le pachyderme en personne et dit à ce pachyderme: « Je suis le messager de madame la lune. Elle vous dit que la rivière lui appartient et que désormais, il vous est formellement interdit de vous désaltérer dans la rivière, sous peine de représailles.

Texte adapté

2-Les activités de langue : Les indices d'énonciation

Il s'agit d'enseigner les traces de l'énonciation à travers des textes adaptés au niveau des apprenants et à en dégager les éléments lexicaux et grammaticaux en rapport avec la situation d'énonciation. Le mot « enseignement » ne signifie

nullement l'enseignement des concepts clés de la théorie .Nous pensons approcher cet apprentissage par la deixis en s'intéressant aux traces manifeste de l'énonciateur dans les discours : discours objectivé, argumentatif, narratif, et théâtral.

Aborder le texte du point de vue énonciatif c'est le considérer comme un acte individuel destiné à un énonciataire ou à plusieurs. Cela nous oblige à le considérer non seulement comme un ensemble de signes transmettant seulement un message dans le but d'argumenter ou d'informer, mais comme une réalisation individuelle. Cette réalisation discursive se manifeste par des embrayeurs qui dépendent des instances de discours à savoir les indices de personnes, les indices spatio-temporels, les termes modalisateurs. Dans cette perspective, K. Orecchioni donne la définition suivante : *« nous considérons comme faits énonciatifs les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence de ce qu'avec Benveniste nous appellerons « la subjectivité dans le langage » »*. (K. Orecchioni : 36).

L'enseignement des repères énonciatifs doit faire l'objet d'étude à travers une démarche explicite de manière à installer chez l'apprenant une compétence énonciative lui permettant de comprendre et d'interpréter une multitude de messages écrits et oraux. Les activités seront focalisées sur les repères suivants :

Repérage des indices de personnes

Repérage des indices spatio-temporels et des formes verbales

Repérage des modalisateurs (adverbes, adjectifs...), centration sur soi pour émouvoir ou centration sur l'autre pour convaincre /persuader

Exercices sur la présence ou l'absence de l'énonciateur dans son discours

Exercices de centration sur le référent : discours explicatif ou discours objectivé.

L'enseignant aura à confectionner des activités qui vont s'articuler sur les traces de l'énonciation citées plus haut.

Texte. p.85 (en annexe : 416

Les indices de personnes

Le texte proposé en page 85 est une lettre rédigée à Paris le, 16 avril 1965 par « Ton Jeannot » à sa maman .L'énonciateur fait des rétrospectives en évoquant les meilleurs moments vécus avec sa maman à Radés. Il s'agit d'une énonciation différée car l'échange verbal met en relation des interlocuteurs éloignés dans l'espace et dans le temps. Ces deux paramètres sont donc antérieurs à celui de la réception. Cela dit, l'énonciateur « Ton Jeannot » pourrait recevoir une réponse de sa mère. Si c'est le cas, la correspondance ressemblerait au dialogue.

La lettre se caractérise par un foisonnement de pronoms personnels anaphoriques et d'autres renvoyant à la situation d'énonciation. La richesse des pronoms personnels dans le sens d'embrayeurs et d'anaphoriques reflète le degré de présence de l'énonciateur dans son texte ranimé par l'émotion due à l'absence et à l'éloignement.

1-les pronoms anaphoriques : Ces pronoms assurent le lien entre un élément du texte avec un autre élément qui se trouve dans le même voisinage textuel. Nous dégagons les pronoms compléments suivants :

« leur » renvoie dans le texte aux yeux « *Mais tes yeux de petite fille malicieuse regardent tout autour, et rien ne leur échappe* »

« l' » renvoie à la maison de Radés : « *Notre maison de Radés, je ne l'évoque jamais sans être ému* ».

« lui » renvoie à ton Jeannot "Sais-tu seulement que ton Jeannot n'est pas sorti de tes jupes, qu'il ne sera jamais guéri de son enfance, et que quoi qu'il fasse, et où qu'il soit, tu es avec lui ».

2-Les pronoms employés comme embrayeurs : je, me, tu, te, nous, il.

« Je » renvoie à l'énonciateur (Ton Jeannot)

« m' »renvoie à l'énonciateur

« Tu », « tes » renvoie à l'énonciataire (la maman)

« t' »renvoie à l'énonciataire

« Nous » renvoie à Ton Jeannot +sa maman

« Nous » renvoie à Ton Jeannot +sa maman +la famille

« Il » renvoie à l'énonciateur (Ton Jeannot)

Le pronom « il » fonctionne comme embrayeur, car dans le contexte ce pronom renvoie à l'énonciateur qui entretient avec l'énonciataire une relation parentale mère/fils caractérisée par des sentiments d'amour et d'affectivité. L'énonciateur se désigne par « il » qui est normalement réservé au pronom de délocution: « *Sais-tu seulement que ton Jeannot n'est pas sorti de tes jupes, qu'il ne sera jamais guéri de son enfance, et que quoi qu'il fasse, et où qu'il soit, tu es avec lui* ».

Les indices spatio-temporels

Le temps dominant dans le texte de T. Amrouche est le temps du discours. L'énonciateur s'adresse à sa maman à travers la lettre et organise son discours dans la catégorie de la personne. Le temps verbal le plus employé et qui coïncide avec le moment de l'énonciation est le présent d'énonciation accompagné des indices temporels tels que « *Voici plusieurs semaines* », « *En marchant dans Paris* », « *comme le soir sur la route le long de la voie du chemin de Radés* », « *avant que la maison ne replie sur nous ses ailes pour la nuit* », « *notre maison de Radés* ».

La modalisateurs

Le texte de J. Amrouche est riche en marques d'expressions qui traduisent de l'affectivité, de la tristesse et de la mélancolie dues à l'absence et à la distance qui séparent Ton Jeannot de sa vieille mère. Les lourds souvenirs et les bons moments qu'ils ont vécus à Paris reviennent à son esprit avec force non pas comme une image fugitive mais comme de l'oxygène sans lequel il mourrait. Alourdi par son absence, l'auteur se soulage en lui écrivant la lettre en faisant des rétrospectives avec l'espoir de revivre ces moments et de renouer avec le passé

La modalisation dans le texte est assurée par la fréquence des adverbes, des adjectifs, des métaphores et par l'emploi des modes : « *Et je pense, mélancoliquement, que la vie ne nous accordera plus bien de faire ces promenades, avant que la maison ne replie ses ailes pour la nuit* », « *la maison de Radés, je ne l'évoque jamais sans être ému jusqu'aux larmes* ». Outre les expressions de

sentiments, nous dégageons des expressions qui mettent en valeur la personnalité de la mère à travers l'emploi des adjectifs de sens opposé « *Petite maman, douce maman, maman patiente et résignée, maman douloureuse et pleine de courage* ».

Situation d'intégration

Le journal EL WATAN a publié un avis de candidature pour le recrutement d'une secrétaire dans une société étrangère installée en Algérie. Ta sœur a rédigé cette lettre de motivation et elle t'a demandé de la corriger et de lui expliquer ses erreurs.

Monsieur le directeur

J'écris à vous cette lettre parce que je suis intéressée par cet avis de candidature que vous avez fait passer dans le journal EL WATAN. Je suis très intéressée par ce poste, et je donne à vous ces informations qui me concernent. J'ai 24 ans, titulaire d'un diplôme de licence en anglais. J'ai déjà enseigné l'anglais comme vacataire dans une école primaire et j'ai pris l'habitude à recevoir les parents d'élèves tous les dimanches. Je parle à ces parents d'élèves des difficultés d'apprentissage rencontrées par leurs enfants et éventuellement des problèmes pédagogiques.

Deuxième année secondaire

Projet1 : Concevoir et présenter un dossier documentaire pour présenter les grades réalisations scientifiques et techniques.

Activité d'écriture : Préparation à l'écrit

Projet 2 : Défendre les valeurs humanistes

Ce texte court a été écrit par un élève de la deuxième secondaire pour défendre les valeurs humanistes, mais l'élève n'a pas respecté les règles de cohérence. Souligne les passages incohérents et réécrit le texte. Explique à tes camarades les règles que tu as employées.

Le monde change et nous devons trouver de nouveaux moyens pour m'adapter à ces nouveaux moyens. Cela requiert de nouvelles manières de penser, de décider et de vivre ensemble. C'est un véritable défi qui nous est lancé, mais nous devons agir avec

confiance pour répondre à ces nouveaux moyens. Nous sommes conscients que la situation économique et environnementale est extrêmement difficile, mais nous avons les moyens pour changer cette situation. Moi, personnellement, je m'engage avec conviction à défendre les valeurs humanistes pour combattre le despotisme et la xénophobie.

2-Activités de langue : Les indices d'énonciation

Projet 4:Le discours théâtral

Le discours théâtral est proposé dans le manuel scolaire pour les classes de lettres. L'introduction de ce genre est fort importante dans la mesure où son exploitation dans la classe de langue permet à l'apprenant d'interpréter le rôle qui lui est attribué et de libérer l'expression.

L'approche des pronoms compléments par le biais du discours théâtral est intéressante à plus d'un titre. Au cours des activités de compréhension de l'oral et de l'écrit, l'enseignant aura pour tâche de mettre en lumière les traces de l'énonciation à savoir les indices de personnes, les indices spatio-temporels, le discours direct et indirect, la modalisation ainsi que les procédés de reprise grammaticale et lexicale. Outre ces activités de compréhension, il serait bon d'adapter les textes à la scène en les complétant par des didascalies (décor, les jeux de scène...).La mise en scène permet à l'apprenant de réinvestir le discours théâtral devant des spectateurs (enseignant et apprenants) et d'appréhender la langue en contexte.

Texte p.165 (en annexe : 417). Soyez moderne, que diable !

Les indices de personnes

L'extrait proposé dans le livre pour l'expression écrite gravite autour des moyens de transport : l'automobile. Icare, le premier homme qui a osé voler comme un oiseau, selon la légende, revient dans le Paris de 1895, période des premières voitures automobiles. Evidemment Icare s'y intéresse et veut en savoir plus. Puisqu'il s'agit d'un texte théâtral, le document abonde d'indices de personnes facilement repérables par l'emploi des pronoms personnels sujets et compléments.

Icare se désigne par le pronom « je » et par les pronoms compléments « moi », « me ». Le mécanicien est désigné par le pronom « vous ». Nous relevons, également, le pronom indéfini « on ».

Ce pronom désigne d'abord toutes les personnes qui utilisent l'automobile. On=je+ vous+ les autres : « On ira au Havre en cinq heures, à Marseille en une journée ». Dans la deuxième réplique ce pronom renvoie au mécanicien et à Icare. On= moi+ vous.

Les indices spatio-temporels

Tel qu'il est indiqué dans le chapeau, l'instance discursive est liée à une époque bien déterminée (1895 à Paris) où roulent les premières voitures automobiles. Le temps verbal employé dans le texte est le présent d'énonciation qui coïncide avec la situation d'énonciation. Le repère temporel « maintenant » ainsi que le déictique « truc là », « là » n'ont de sens que dans la situation d'énonciation liée à cette même époque.

La modalisation

Dans ce texte, il s'agit d'un échange verbal entre un mécanicien et Icare. Cet échange porte sur l'invention de voitures automobiles et du confort qu'elle va procurer à l'être humain.

Le texte abonde en actes illocutionnaires et perlocutionnaires qui sont des repères qui ne renvoient qu'à la situation de communication. Les questions posées par Icare débouchent sur des réponses explicatives et sur des conseils sur l'invention en question :

Pardon, monsieur, puis-je vous adresser la parole ?

C'est bien là n'est pas une voiture qui marche sans chevaux ?

Et comment ça marche

Donnez-moi, je vous prie d'autres détails.

Aux actes de langage qui sont nombreux dans le texte, les jugements appréciatifs (positifs et négatifs) sont, également, repérables dans la conversation. Ces

jugements sont des points de vue qui instituent le cadre discursif de l'énonciation en rapport étroit avec le référent.

Jugement positifs :

« *On ira au Havre en cinq heures, à Marseille en une journée* »

« *Je suis pour l'Electricité et le progrès* »

Tout cela me parait digne d'attention

« *Non croyez-moi, la voiture c'est l'avenir* »

« *On croirait qu'on va s'envoler* »

« *Soyez moderne que diable* »

Jugements négatifs :

« *Non, ne me parlez pas du pétrole, cela fait boucan, ça empeste, ça explose* »

Situation d'intégration

Tes camarades de classe préparent une présentation de la fable de la Fontaine *le coq et le renard* qui sera présentée au lycée le premier jour des vacances. Tu as assisté aux entraînements et tu as constaté que tes camarades oublient certains pronoms. Tu décides de leur corriger le texte, utilise parmi la liste suivante les pronoms qui manquent : me, te, en, y

Sur la branche d'un arbre était en sentinelle un vieux coq adroit et rusé

« *Frère, Nous ne sommes plus en guerre : Paix générale cette fois.*

Je viens d'annoncer ; descends, que je t'embrasse.

Ne retarde pas, de grâce ;

Je dois faire aujourd'hui vingt postes sans manquer

Les tiens et toi pouvez vaquer

Sans nulle crainte à vos affaires ;

Nous vous servirons en frère.

Faites les feux dès ce soir.

Et cependant viens recevoir le baiser d'amour fraternel

Ami reprend le coq, je ne pouvais jamais apprendre une plus douce et meilleure nouvelle

Que celle de cette paix

D'après les fables de la Fontaine

Troisième année secondaire

1-Les activités d'écriture : Préparation à l'écrit

Projet 1 : Le texte historique

Ton camarade de classe a écrit, sur le tableau, ce texte sur la biographie de Hassiba Ben Bouali. Mais, il n'a pas respecté les règles de reprise grammaticales. Réécris ce texte en respectant ces règles et explique le rôle des pronoms.

Née le 18 janvier à El Asnam, Hassiba Ben Bouali entame ses études primaires à El Asnam qu'elle poursuit à l'école Ain Zerga à Alger où ses parents s'étaient installés en 1947.

Elle obtient le certificat d'études primaire en 1950 et entre au lycée Pasteur où elle étudie jusqu'en deuxième année. De nombreux témoignages présentent Hassiba Ben Bouali comme une adolescente, particulièrement éveillée et sensible.

C'est par le biais du scoutisme qu'elle effectue de grandes randonnées à travers le pays et découvre les conditions déplorables de la paysannerie algérienne. Sa prise de conscience amène Hassiba Ben Bouali à militer dès l'âge de seize ans au sein de l'Union général des Etudiants Musulmans Algériens. Dès lors, elle s'implique de plus en plus dans le combat nationaliste, et, vers la fin de l'année 1956, elle fait partie des Fidyines qui se distinguent dans la bataille d'Alger.

Elle fait ainsi partie d'un groupe chargé de fabriquer des bombes et déposer ces bombes sur les lieux d'opération.

Projet2 :L'appel

Activité : Transformez les passages soulignés de l'impératif à l'indicatif en employant les verbes performatif.

Construisez un civisme planétaire, établissez des règles universelles de cohabitation dans ce précieux habitacle collectif que l'on nomme biosphère.

N'écoutez pas les prophètes de malheur qui, en prédisant une inévitable catastrophe écologique, découragent plus qu'ils ne mobilisent.

Mais engagez par contre toutes vos forces, toutes vos capacités pour qu'au-delà des différences de races, de religions, de régimes économiques et politiques se réalisent au plus vite une entente et une action de tous les terriens pour leur sauvegarde commune.

Activité : Transformez l'appel suivant en s'adressant directement aux destinataires. Employez les verbes performatifs, le pronom complément vous.

Appel aux intellectuels

Le 18 octobre 1961, des intellectuels français ont lancé un appel dans le cadre d'une campagne de solidarité avec les travailleurs algériens de la région parisienne qui venaient de manifester contre la répression, de plus en plus féroce, dont ils sont victimes et contre le régime discriminatoire que veut leur imposer le gouvernement. Cette manifestation a été réprimée par la police française. A nouveau des Algériens sont morts parce qu'ils voulaient vivre libres.

Les intellectuels convient les syndicats et organisations démocratiques à manifester leur solidarité aux travailleurs algériens en évitant leurs adhérents à s'opposer, sur place, au renouvellement de pareilles violences.

D'après Actualité de l'Emigration n°59 du 15 octobre 1986.

2-Activité de langue : Les indices d'énonciation

Texte argumentatif

Texte, p. 93 (en annexe : 418)

Le texte relève du projet 2 s'articulant autour du débat d'idées. Il s'agit d'une réponse à Madame de Francueil dans laquelle J. Jacques Rousseau se défend et se positionne par rapport aux critiques acerbes adressées à son encontre pour avoir mis ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme chargé de prendre soin des enfants abandonnés. Il s'agit d'une énonciation différée étant donné l'absence de l'interlocutrice de la situation d'énonciation. Le texte à dominance argumentative se caractérise par l'abondance des embrayeurs, des modalisateurs.

Les indices de personnes

Refusant les reproches de la société, J. J. Rousseau se manifeste dès la première phrase par le pronom personnel « je » mettant en face la personne à laquelle la lettre est destinée Madame de Francueil « Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés ». Le texte se caractérise par une abondance des pronoms personnels, certains sont embrayeurs liés à la situation d'énonciation, d'autres sont anaphoriques renvoyant à des éléments linguistiques cités antérieurement.

J. J. Rousseau se désigne par le pronom « je » repris plusieurs fois dans le texte renforcé par « moi » et « moi-même ». A travers l'instance discursive, l'auteur de la lettre fonde son argumentation s'appuyant sur des raisons sociales et économiques. Madame de Francueil à laquelle le message est destiné est présente par l'emploi du pronom personnel « vous » de vouvoiement. Outre les pronoms personnels, les déterminants possessifs sont aussi fréquents dans le texte faisant partie d'une stratégie argumentative remettant en question les reproches faites à l'énonciateur : « *Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher* ».

Nous relevons également l'abondance de certains pronoms compléments ayant un rôle anaphorique. Ces pronoms ne sont pas embrayeurs mais ils constituent des chaînes isotopes qui donnent au texte sa cohérence textuelle. Le pronom « leur » et « ils » renvoient aux enfants, « la » renvoie à la subsistance.

Les indices spatio-temporels

Le repère spatio-temporel dans la lettre de J. J. Rousseau est facilement repérable. La lettre est écrite A Paris le 20 avril 1751, adressé à M.de Francueil. La situation de communication est liée à la situation d'énonciation.

Le texte est dominé par l'emploi du présent d'énonciation en relation avec l'instance de discours : « *Vous connaissez ma situation, je gagne au la journée mon pain* ». Nous en relevons d'autres temps et d'autres mode qui coïncident précisément avec le moment de l'énonciation tel que le passé composé et le présent du conditionnel. J. J. Rousseau entame la lettre par le passé composé qui relève de l'énonciation discursive : « *Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants Trouvés, J'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela.* »

La modalisation

La lettre de J.J Rousseau est un discours à dominance argumentative. Sévèrement attaqué par la société et relégué au rang de paria, l'énonciateur donne une réponse explicative à son acte en interpellant la dignité humaine. Les conditions socio-économiques déplorables du philosophe l'ont poussées à mettre ses enfants à l'assistance publique chargée leur procurer la subsistance. La modalisation est perceptible à travers les jugements évaluatifs de ses conditions sociales. Le texte regorge de questions rhétoriques, des verbes de modalité, des adverbes et adjectifs qui mettent en évidence la pauvreté voire la misère. Nous en relevons des connecteurs « si...c'est » qui remet en question les reproches formulées à son encontre : « *Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher* ».

Les verbes de modalité : « *Je leur doit la subsistance, je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même* », « *Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue* ».

Les adverbes : « *Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée mon pain avec assez de peine* »

Des questions rhétoriques : « *comment nourrirais-je encore une famille ?* », « *Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit pour faire un travail lucratif ?* »

Situation d'intégration

L'enseignant de français a demandé à ton frère de rédiger une lettre au directeur de l'école pour lui demander d'aménager la cour de l'établissement. Ton frère t'a remis sa production afin de lui relever les erreurs avant de la remettre à son enseignant. Corrige les erreurs et explique-lui les règles de cohérence.

Monsieur le directeur,

La cour de notre établissement présente beaucoup d'inconvénients et nous sommes très peu satisfaits des conditions dans lesquelles nous étudions. En effet, nous ne pouvons jouer dans cette cour parce qu'elle est très petite et très mal aménagée. Pendant la récréation les élèves se bousculent et se querellent dans cette cour à cause de l'exiguïté de l'espace. Et pendant l'hiver, le sol devient boueux et impraticable. Il faudrait aménager et goudronner la cour pour le bien être des élèves qui étudient dans cette école. Enfin, nous attirons votre attention que notre établissement manque des espaces verts.

Conclusion générale

L'analyse des pronoms compléments que nous avons présentée dans ce travail depuis les premières rédactions de la grammaire française (Palsgrave, Beausée, Chapsal et Grevisse) jusqu'aux réflexions linguistiques les plus raffinées montre que ces pronoms sont analysés de manière différente et leur appréhension n'est pas évidente. La transposition de cette partie du discours dans l'enseignement des langues est une nécessité à laquelle nous accordons une place non négligeable, car nous considérons les écarts décelés comme un indice de l'activité du sujet apprenant et des situations d'apprentissage. Pour éclairer les zones d'ombre de cette notion, nous avons présenté une analyse exhaustive de cette partie du discours à travers plusieurs écoles linguistiques et didactique.

Loin de l'observation scientifique des faits de langue, la grammaire traditionnelle héritière des réflexions gréco-latines impose les règles régissant le bon usage. La priorité est donnée aux formes correctes dont les exemples relèvent du français littéraire et académique. Les parties du discours sont analysés d'un point de vue logique et sémantique : analyse morphosyntaxique et fonctions grammaticales. Ainsi, les pronoms compléments sont donc des COD COI et CC qui répondent aux questions suivantes : de qui ? de quoi ? où ? comment ?

Il en parle

Il parle de lui /il lui parle

Il en joue très mal

Il en vient

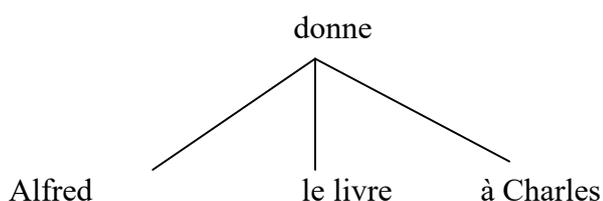
Il y pense

Les cours de F. de Saussure (1857-1913) créent une rupture épistémologique avec les réflexions héritières de la pensée gréco-latine et donnent naissance aux foisonnements des écoles structuralistes dont l'objet d'étude est la langue. Les cours de Saussure centrés sur la langue considérée comme un système clos ont donné lieu à des méthodes d'analyse et des points de vue différents : analyse syntagmatique /paradigmatique, analyse fonctionnelle et dépendentielle. Mais l'émergence de la

pragmatique et de la linguistique énonciative a orienté l'investigation scientifique vers les pratiques sociolinguistiques et psychosociales de la langue.

Dans le cadre de la linguistique structuraliste, Tesnière, par exemple, met l'accent sur les relations syntaxiques qui régissent les éléments de la phrase. Pour lui, la phrase est l'unité de base de la syntaxe. Elle comprend un nœud verbal, des actants et des circonstants. Ce linguiste propose un modèle d'analyse radicalement différent de celui de ses contemporains. Il remet en question l'analyse logique et sémantique des parties du discours qu'il juge trop superficielle, notamment celle qui porte sur la notion du sujet et de la subordination. En effet, Tesnière met au même niveau d'analyse le sujet et l'objet qui deviennent subordonnés au verbe. Mais au-delà de ce classement, la théorie inclut les choses et les objets dans la catégorie des actants. Autrement dit, la prééminence accordée aux êtres animés est également revue, car les actants humains et non humains sont mis au même niveau d'analyse. Dans la phrase « *Alfred donne le livre à Charles* », *Alfred*, *livre* et *Charles* sont des actants qui participent au procès.

Il en découle que les pronoms sujets et compléments sont des actants. Dans la phrase « *Alfred donne le livre à Charles* » pronominalisée de la manière suivante : « *Alfred le lui donne* », *Alfred*, *le* et *lui* sont des actants régis par le verbe. **Alfred** est le prime actant, **le** est le second actant et **lui** est le tiers actant. Ce lien de dépendance est représenté par un diagramme appelé stemma dont voici l'exemple.



Un autre linguiste N, Chomsky fonde sa théorie sur la grammaire générative et cherche à dépasser l'analyse distributionnaliste en orientant la réflexion linguistique vers l'étude du langage naturel. Chomsky suppose que le langage est inné, car l'enfant est capable de produire des phrases nouvelles sans qu'il ne passe par l'école. C'est grâce à la compétence (capacité langagière innée) supposée internalisée dans le cerveau que l'individu crée et comprend des phrases inédites. Pour expliquer et décrire cette faculté du langage, Chomsky établit plusieurs modèles syntaxiques (théorie standard, standard étendue, les traces, de liage, x-barre). Dans la théorie du

liage, Chomsky tente d'établir une théorie cohérente qui rend compte de la distribution des pronoms et des anaphores dans la phrase. Cette distribution peut être classifiée en utilisant la combinaison de deux aspects binaires « anaphorique » et « pronominal ». La théorie du liage se base sur trois principes fondamentaux, appelés « principe A », « principe B » et « principe C ». Ainsi, un nom qui n'est ni anaphore ni pronominal (-anaphorique, -pronominal) est une expression référentielle. Les pronoms obéissent au principe B (-anaphorique, +pronominal). Et, les anaphores (+anaphorique, -pronominal) sont les réflexifs tels que « se », « lui-même », « soi-même ».

Mais l'analyse des parties du discours abordée d'un point de vue phrastique (grammaires structuralistes) n'explique pas suffisamment le rôle des pronoms dans le texte et dans le discours. Des linguistes tels que Benveniste, Patrick Charaudeau et Weinreich ont orienté la réflexion vers l'étude de la langue telle qu'elle est pratiquée dans son cadre social et textuel (intentions communicatives, pratiques psychosociales et sociolinguistiques). Les parties du discours requièrent donc une analyse particulière qui décrit leur fonctionnement textuel et discursif, voire leurs rôles thématiques et anaphoriques.

De manière générale, l'apport de la linguistique, de la psychologie cognitive est considérable et a contribué certainement à l'épanouissement de la didactique et de l'enseignement des langues. En s'inspirant de ces théories, le système éducatif algérien a réorienté l'enseignement de la langue vers la grammaire énonciative et textuelle tout en préservant l'aspect phrastique. Sachant que la grammaire de la phrase est subordonnée à la grammaire énonciative et textuelle. Ce choix didactique est nettement perceptible dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires. En effet, nous pouvons distinguer dans les activités grammaticales trois composantes fondamentales : la grammaire de la phrase, de texte et énonciative. Une telle conception de l'apprentissage nécessite une maîtrise du discours à travers les activités de réception et de production orales et écrites et une maîtrise du code écrit. L'enseignement de la grammaire doit être donc envisagé d'abord dans une perspective discursive étudiée à travers les réalisations textuelles puis phrastiques.

Pour y parvenir, le système éducatif, a procédé à l'innovation des manuels scolaires et aspire à l'installation des compétences communicatives aussi bien

disciplinaires que transversales. Cette innovation s'appuie essentiellement sur les travaux des socioconstructivistes qui mettent l'accent sur la dynamique interactionnelle dans le développement intellectuel de l'enfant et sur l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration, la pierre angulaire de la réforme scolaire. Cet arsenal didactique et pédagogique a pour objectif la mise en place des compétences qui s'effectue par la mobilisation des ressources : savoirs, savoir-faire, savoir être et par l'opérationnalisation des objectifs et des contenus tels qu'ils sont définis par la tutelle.

Cela étant dit, l'efficacité de l'enseignement du français exige au préalable la connaissance des fondements théoriques et méthodologiques qui le sous-tendent à savoir les théories linguistiques, didactiques et les principes méthodologiques. Il est donc indispensable d'accorder la priorité à la formation des personnels enseignants en exercice qui doivent bénéficier d'une formation de qualité pour une mise en œuvre efficace de la réforme scolaire.

La didactique de la grammaire tributaire des démarches pédagogiques émanant de la psychologie cognitive et des données des sciences du langage devrait contribuer efficacement à la mise en place de façon durable et significative les compétences escomptées. Elle est l'une des composantes de la compétence générale de la communication, est omniprésente dans les activités de réception et de production et recouvre les quatre domaines : **écouter, lire, parler** et **écrire**. L'approche préconisée devrait permettre à l'apprenant d'appréhender le fonctionnement de la langue, règles qui régissent la cohérence textuelle et la cohésion. Quant aux activités de langue, au sens propre du terme, elles jouent un rôle de complémentarité et de raffinement dans la mesure où elles permettent à l'apprenant l'acquisition d'une aisance linguistique et discursive.

A la lumière des instructions officielles (apprentissage centré sur l'apprenant et sur ses capacités réflexives), les concepteurs des manuels scolaires optent pour une démarche cognitive qui suit les phases suivantes: phase d'observation/phase d'analyse et de construction des règles/ phase d'application et de rédaction.

Néanmoins, nous sommes peu satisfait des jalons pédagogiques esquissés dans les manuels scolaires : opter pour une démarche cognitive, c'est donner à l'apprenant l'occasion de réfléchir seul ou en groupe sur le fonctionnement de la

langue, à en découvrir les règles et les régularités après réflexions et verbalisation des découvertes grâce auxquelles les productions se concrétisent et se cristallisent. L'insertion des règles dans le manuel juste après les questions d'analyse intitulée « *je retiens* », dans d'autres « *Faisons le point* » ne favorise pas les capacités réflexives de l'apprenant et ne lui donne pas la possibilité d'appréhender la langue étrangère. En effet, l'acquisition résulte des constructions mentales et du conflit sociocognitif; ce qui implique de la part de l'apprenant un engagement actif dans l'élaboration de ses savoirs. Les activités de langue orientées vers la réflexion et, par le biais des interactions langagières, l'apprenant s'adapte en passant d'une connaissance à une autre, d'une notion à une autre. Cette perspective modifie son comportement et lui confère ipso facto un nouveau statut épistémologique préconisant une prise en charge de ses compétences cognitives. Cela veut dire que la construction des savoirs est un processus dynamique et dialectique qui fait appel aux connaissances antérieures sur lesquelles prendront assise d'autres connaissances nouvelles qui résultent du conflit cognitif ou sociocognitif.

En ce qui concerne l'introduction de la linguistique énonciative dans les manuels du secondaire, elle exige une connaissance des principes de base de cette discipline et une bonne formation des enseignants pour pouvoir la didactiser dans le milieu scolaire. Dans cette même optique, nous avons constaté que certaines questions relatives à l'énonciation dans les manuels sont ambiguës aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, dont voici les exemples :

« En quoi la situation d'énonciation complète-t-elle la situation de communication ? ».

« étudiez le système d'énonciation »,

« la situation d'énonciation est-elle liée à la situation de communication ? »

Nous, pensons qu'il serait pédagogique d'éviter les questions savantes, car elles entravent le bon déroulement des apprentissages et d'opter, bien évidemment, pour des questions claires et directes. Par exemple :

- L'énonciateur est-il présent dans le texte ? Relevez les marques qui s'y rapportent.

- Quels sont les pronoms personnels qui renvoient à l'énonciateur et à l'énonciataire ?

Si les programmes destinés à l'enseignement du français aspirent au développement des compétences de l'apprenant algérien et prône la mise en œuvre de l'approche par les compétences et de la pédagogie de l'intégration, il y a lieu de noter dans ce travail que les compétences communicatives escomptées n'ont pas été suffisamment installées. L'analyse des productions d'élèves scolarisés en troisième année secondaire dévoilent des difficultés rédactionnelles complexes. Ces difficultés rencontrées au niveau de la production écrite (essai et compte rendu objectif) signifient que les compétences linguistiques n'ont pas encore été appréhendées par les apprenants à un stade d'apprentissage très avancé. Ce blocage scriptural qui pèse lourdement sur le rendement scolaire et sur la qualité de la production peut être expliqué dans les points suivants :

L'échec est lié principalement au décrochage scolaire qui prend de l'ampleur dans les établissements où nous avons effectué notre recherche sans que ce phénomène ne soit endigué. Cette situation alarmante est en relation étroite avec les représentations que l'on se fait de l'école en général et du savoir en particulier.

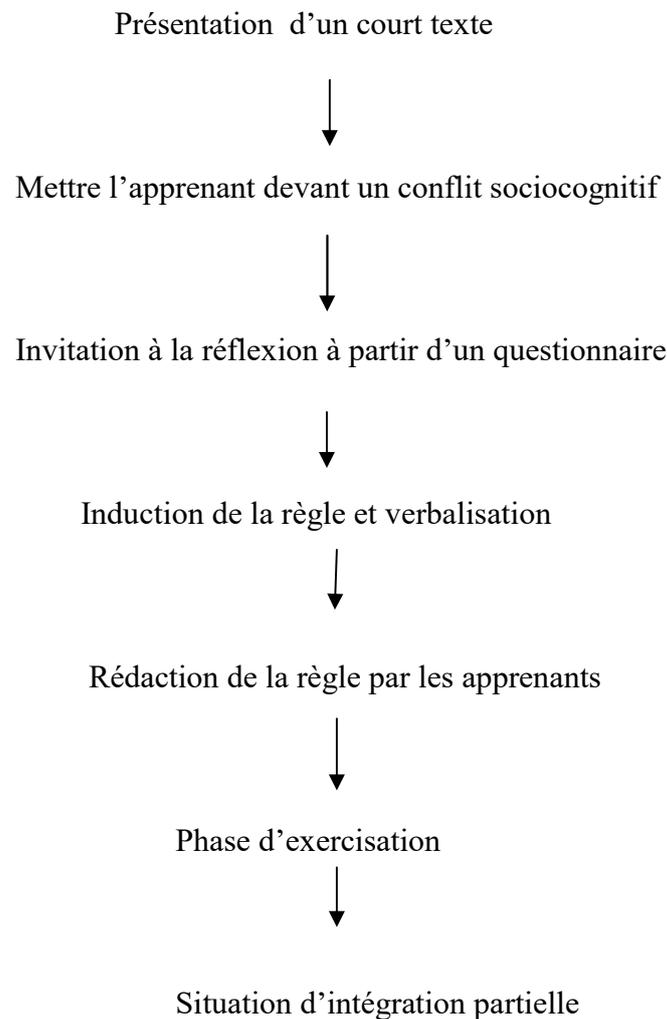
La délinquance scolaire est due à une mauvaise prise en charge du programme et de la réforme. Il est impératif de faire la différence entre programme et manuel scolaire, car il ne faut pas qu'il y ait confusion entre programme et manuel ; enseigner le manuel ne signifie nullement enseigner le programme. La référence aux programmes et aux documents d'accompagnements est impérative.

Les pratiques de classes ne sont pas adaptées aux nouvelles recommandations énoncées dans les programmes. L'analyse que nous avons menée des tests et des examens du bac blanc montre que les activités sur les notions de base et sur l'écriture n'ont pas été exploitées suffisamment lors des apprentissages. La rédaction qui couronne les apprentissages est une activité fort importante, elle exige, indéniablement, des réécritures, des corrections collectives, des comptes rendus. C'est par la prise en charge des erreurs lors des corrections collectives que l'apprenant se construit et passe d'un niveau à un autre.

Au terme de cette recherche, et à la lumière de notre analyse des programmes et des manuels scolaires, notamment celle qui porte sur les activités de réception de l'écrit et des activités de langue, nous expliquons les difficultés rencontrées de la manière suivante :

- Les questions relatives à l'emploi des reprises grammaticales dans l'écrit /réception sont presque inexistantes dans les paliers inférieurs. Pour le cycle moyen, nous avons relevé deux questions sur la règle de cohérence textuelle. L'une porte sur le pronom complément « l' » dans le texte « *conte de l'eau volée* » et l'autre sur le pronom complément « nous » dans le texte « *le laboureur et ses enfants* » (Manuel de la 2^{ème} année moyenne).
- Les pronoms « en » et « y » sont totalement absents de la nomenclature des points de langue soit comme substituts grammaticaux, soit comme homophones grammaticaux. Paradoxalement, ces pronoms sont introduits dans le manuel de la 4^{ème} année moyenne dans une leçon sur l'impératif affirmatif mais sans aucune analyse.
- Certains pronoms compléments sont présents dans le manuel de la 1^{ère} année secondaire dans deux exercices décrochés. Le premier porte sur la nature des mots ou des groupes de mots remplacés par les pronoms « le », « lui », « en », « l' », « y », « les », le second (court texte lacunaire) porte sur les pronoms adverbiaux « en » et « y ». Ces exercices sont proposés parmi tant d'autres comme activités décrochées à la fin du projet¹. Par conséquent, le manuel ne décline aucune démarche pédagogique, car il s'agit des exercices de renforcement. Cela nous conduit à dire que l'enseignant peut opter pour d'autres exercices jugés utiles pour la consolidation des acquis et peut, également, se contenter des activités proposées dans les séquences étant donné la densité des projets.
- Les leçons sur les réflexifs (soi, soi-même) et sur les distributions des pronoms compléments en fonction COD, COI, et circonstanciel sont absents dans tous les manuels scolaires. C'est ce qui explique le choix hasardeux des pronoms dans les tests que nous avons fait subir aux apprenants scolarisés en 3^{ème} année secondaire.

Après avoir exposé dans ce travail les activités qui gravitent autour de l'enseignement /apprentissage des pronoms compléments ainsi que la démarche pédagogique adoptée dans les manuels scolaires, nous préconisons une démarche pédagogique qui pourrait compléter celle des manuels scolaires .Nous mettons l'accent sur la nécessité de faire appel à la réflexion de l'apprenant, de le guider dans la construction de ses savoirs et de son savoir-faire. L'apprenant est appelé à découvrir et à verbaliser les règles qui régissent le texte en suivant les étapes suivantes :



Cette démarche inspirée des théories socioconstructivistes et de la pédagogie de l'intégration doit encourager l'apprenant à réfléchir sur les faits de langue pour un réinvestir ses acquis dans des productions écrites. Cette démarche pédagogique a pour objectif d'impliquer l'apprenant dans ses apprentissages de façon à ce qu'il puisse développer des stratégies cognitives et métacognitives. Il doit, également, se rendre compte qu'il fait face à un problème d'ordre cognitif et appelé à le résoudre. La

résolution du problème nécessite la mobilisation de ses connaissances antérieures et de son savoir-faire. L'enseignant, en tant que guide pédagogique, a pour tâche de l'accompagner dans ses apprentissages, de lui fournir des indices ou des pistes de découverte en vue d'atteindre « *la zone proximale du développement* » (Vygotsky).

La situation d'intégration partielle qui correspond à une production écrite est une étape d'apprentissage importante. La notion (leçon de grammaire) a déjà fait l'objet d'étude et d'application sous forme d'exercice lacunaire, de transformation ou de complétion, l'apprenant devrait produire de courts textes cohérents, organisés en phrases selon les règles de la syntaxe et de la morphologie.

L'enseignement /apprentissage des pronoms ne doit pas être focalisé uniquement sur l'aspect morphologique et syntaxique. Bien au contraire, les pronoms doivent faire l'objet d'étude sur un plan discursif, textuel puis phrastique. La grammaire textuelle permet à l'apprenant de rendre compte du double rôle des pronoms : celui de la progression thématique et celui des reprises grammaticales. Par contre la grammaire de la phrase aura pour but l'appropriation des règles d'emplois actualisés dans le discours : l'accord du sujet avec le verbe, l'accord du participe passé, la distribution des pronoms. L'articulation de ces grammaires est une démarche pédagogique importante qui nécessite de la part de l'enseignant une très bonne maîtrise de la langue (code et emploi) et une connaissance approfondie des théories qui sous-tendent l'enseignement du français.

L'appropriation des pronoms commence par leur acquisition dès la troisième année primaire à travers une grammaire implicite et explicite dès la quatrième année primaire. De toute manière, Il serait incongru d'expliciter les règles aux apprenants qui commencent à apprendre le français pour la première fois. Il serait, également, vain de recourir systématiquement à la langue maternelle, car le volume horaire accordé à la matière est très insuffisant par rapport aux autres matières.

Du point de vue pédagogique, nous jugeons important d'introduire dès la première année de français les pronoms compléments atones et toniques dans des dialogues et des saynètes à écouter et à répéter. L'enseignement de la notion doit se focaliser sur la mémoire procédurale qui devrait donner la chance à l'apprenant d'utiliser correctement les formes sans être expliquées par l'enseignant. Une telle approche ne peut aboutir à un emploi optimal des formes grammaticales que par le

biais des jeux de rôles, des moyens physiques tels que la kinésique et la proxémique. Les procédés mnémoniques (répétition des séquences par les apprenants) doivent renforcer la mémorisation et l'appropriation des pronoms. La rééducation de l'oreille est incontournable à cette étape d'apprentissage, car elle permet à l'apprenant de s'entraîner et maîtriser les sons de la langue étrangère, notamment ceux qui lui posent problèmes au niveau de la production.

Dans une logique de continuité et de progression avec les notions abordées dans le cycle primaire, nous proposons l'introduction des leçons sur les différents emplois des pronoms employés avec prépositions et sans prépositions. Notre intervention pédagogique s'articule autour des activités suivantes :

-Activités de réception de l'écrit

-Activités de langue

-Activités de préparation à l'écrit

Lors de la première activité, l'apprenant prend conscience que le texte est régi par un réseau de moyens linguistiques qui assurent sa cohérence. Il sera l'occasion de focaliser l'attention sur le rôle des reprises grammaticales pour préparer l'apprenant aux activités d'écriture.

Quant à la seconde activité (points de langue), nous proposons des leçons sur les pronoms compléments conçues selon une démarche réflexive. Nous nous sommes basé sur la grammaire de texte et de la phrase et des situations d'intégrations partielles.

Dans un souci de consolider et de renforcer les règles de cohérence textuelle, nous avons jugé utile de boucler l'enseignement/apprentissage des pronoms par des activités de préparation à l'écrit au cours desquelles l'apprenant exerce ses compétences rédactionnelles.

Pour le cycle secondaire, nous proposons la réintégration des séances des travaux dirigés (TD) pour donner plus de chance à l'apprenant d'exercer ses compétences et de permettre à l'enseignant de travailler avec des groupes restreints afin qu'il puisse diagnostiquer les difficultés de chaque apprenant et d'y remédier en fonction des besoins langagiers nécessaires à la réalisation des projets expressifs. Et

pour ne pas perdre de vue notre objet d'étude, nous avons mis l'accent sur deux activités essentielles, l'une porte sur la préparation à l'écrit, l'autre sur les activités de langue. C'est à dessein que nous proposons des activités de réécriture en vue de renforcer et de consolider les règles de reprises grammaticales. Nous attention se focalise sur le rôle des pronoms compléments dans les types de discours, un objectif que nous poursuivons depuis l'enseignement moyen jusqu'au secondaire de façon à permettre à l'apprenant de produire des textes plus au moins cohérents en respectant les normes rédactionnelles.

Cela étant dit, la seconde activité prend en charge l'étude des indices d'énonciation à travers un repérage des indices de personnes, des modalisateurs et des indices spatio-temporels. Nous proposons une démarche qui pourrait, à notre avis, optimiser l'enseignement/apprentissage de la grammaire énonciative dans le cycle secondaire. Nous nous sommes appuyé sur les textes supports des manuels scolaires (les trois niveaux confondus). Nous avons jugé utile de proposer un modèle d'analyse qui prend en compte non seulement l'étude des pronoms compléments, mais qui prend en charge tous les indices d'énonciation : les indices de personnes, les indices spatio-temporels et la modalisation.

Enfin, nous pouvons confirmer que les pronoms compléments ne sont pas appréhendés par les apprenants même s'ils font partie de leur compétence passive. L'analyse que nous avons menée montre que ces apprenants, confrontés à des situations problèmes, n'arrivent pas à tirer profit des connaissances déclaratives et à les réinvestir dans des productions cohérentes. Nous pensons donc qu'il est urgent de revoir l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments, de les intégrer dans les différentes situations d'apprentissage de façon à doter l'apprenant des outils nécessaires à la production langagière.

Référence Bibliographique

1. ADAM.J-M, (2008) *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle du discours*, Armand Colin, 2 éditions
 - a. ARRIVE.M et JEAN Claude Chevalier, (1970), *Initiation à la linguistique*, Klincksieck, Paris
2. AUTIN,J. L (1970), *Quand dire, c'est faire*. Seuil. Paris
3. BANGE PIERRE et Rita Carol (2006), *L'apprentissage d'une langue étrangère*, L'Harmattan, Paris
4. BEAUD, MICHEL, (2005), *L'art de la thèse*, Casbah édition
5. BENOIT ANTOINE, (1877), *De la syntaxe française entre Palsgrave et Vaugelas* Slatkine reprints Genève
6. BENTOLIA Alain, (2001), *Le Robert et Nathan*. Paris
 - a. BENVENISTE EMILE, (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard
7. BESSE.H et R.PORQUIER (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier
8. BESSE. H, (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier
9. BOYER, H, BUTZBACH-River, Michèle(2000), *Nouvelle introduction à la didactique*, Corine Booth- Odot
10. CAPUT, Jean –Paul, (1971), *La langue française, histoire d'une institution*. Tom 1, Collection L
11. CHARAUDEAU, PATRIK (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette livre
12. CAROLLES, M(1988) « *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 60* »in Modèles linguistiques, 11-12
13. COMBETTE, B (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck, Duculot.
14. GEORGE MOUNIN, (2004), *Dictionnaire de la linguistique*, puf
15. CHARTRANT, S-G (1993), *Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe de la phrase ?* Québec français n° 89

16. CHERRAD, Y, « *L'acquisition des langues et les universaux d'apprentissage* » cité in *Expressions* (1994), Université de Constantine
17. CHEVALIER. J. C , (1968), *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève Droz
18. CHEVALIER.J.C.(1985),*Grammaire du français contemporain*, Librairie Larousse
19. CHRISTIAN PUREN, (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses/édition marketing
20. COURTILLON, J (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette
21. CUQ J-P, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble.
22. CUQ J-P, (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier
23. CYR, PAUL, (1996) *Le point sur...*, les éditions CEC
24. DELBECQUE NICOLE (ED), (2006), *Linguistique cognitive comment fonctionne le langage*, de Boeck. Duculot
25. D.GAONC'H (1988), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL
26. DE SALINS G.D, (2001), *Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère*, langue française
27. DUBOISJEAN, (1965), *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Librairie Larousse
 - a. FEVE, GUY (1985), *Le français scolaire en Algérie*, OPU
28. FUCHS.C et P .Le Goffic, (1985), *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*, Classique Hachette
29. GALISSON, R, (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues*, Paris, CLE international
30. GALISSON, R, COSTE, D, (1976), *Dictionnaire de Didactique des langues*, Hachette
31. GERARD, VIGNER, (2004), *La grammaire en FLE*, Hachette
32. GREVISSE MARICE, (1987), *Précis de grammaire française*, Duculot, Paris
33. GROSS, M(1975), *Méthodes en syntaxe*, Paris, Herman

34. GUBERINA, P (1974) « *La parole dans la méthode structuro-globale audiovisuelle* », *Le français dans le monde* N°103
35. GUYOT –CLEMENT CHRISTINE, (2012), *Apprendre la langue de l'argumentation*, Belin
 - a. HANACHI, DAOUIA (2005), *Du complément circonstanciel au circonstant, Analyse syntaxique et didactique*, Thèse de doctorat, Montpellier .Univ3.
36. HANACHI, DAOUIA (1993), *L'adverbe dans les manuels scolaires. Analyse syntaxique et didactique. Mémoire de magister*
37. JEAN FRANCOIS JEANDILLOU, (2011), *L'analyse textuelle*, Armand Colin
38. JEAN CHRISTOPHE PEELLAT, (2009), *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier, Paris,2009
39. INJOO CHOI-JONIN et CORINNE DELHAY (1998), *Introduction à la méthodologie en linguistique*, Presse universitaire de Strasbourg
40. KERBAT, ORECCHIONI(1989), *De la subjectivité dans le langage*
41. KERBAT, ORECCHIONI (2011), *L'énonciation*, Armand Colin
42. KELIN .W, (1989), *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris ,Armand Colin
43. KRAMSCH, C, (1981), *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL
44. LAMAILLOUX P, ARNAUD M.H JEANNARD,(1993),*Fabriquer des exercices de français*, Hachette/Larousse
45. LE BOTRERF G, (1988), *De la compétence*. Les éditions d'organisations
46. MAINGUEUNEAU, D, (1981), *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette
47. MAINGUENEAU D, (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette Université
 - a. MARTINET, ANDRE (1998), *Eléments de linguistique générales*, Armand Colin
48. MARTINET, ANDRE (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, CREDIF, Paris
49. MAHRAZ, MOHAMED (2010), *Pratique systématique de la langue française*, O.P.U
50. MERIEU, Ph, (1987), *Apprendre. Oui, mais comment ?* Paris, éditions sociales
51. MICHEL LE GUEN, () *Beausée grammairien philosophe*, Tome 2

52. MOIRAND, SOPHIE (1996), *Le discours : enjeux et perspective. Le français dans le monde. Recherches et applications* n° spécial. Paris. Hachette
53. MOIRANDSOPHIE(1987), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette
54. MYERS.J.MARIE, (2004), *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, de Boeck. Duculot
55. NATHALIE GARRIC, (2007), *Introduction à la linguistique*, Hachette livre
56. NELLY ANDRIEUX REIX ,(1996), *Ancien Français Exercices de morphologie*, PUF
57. NOAM, CHOMSKY, (1969), *La linguistique cartésienne*, Seuil, Paris
58. NOAM CHOMSKY, (1989) *La nouvelle syntaxe*, traduit par Lélia Picabia, Seuil, Paris
59. NOEL et CHAPSAL, (1854), *Grammaire française sur un plan très méthodique*, A. Hart, Late Carey et Hart
60. NICOLAS RUWET, (1972), *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, Seuil, Paris
61. PEYTARD, Je et MOIRAND, (1992), *Discours et enseignement du français*
62. PHILIPPE MERIEU(1987), *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris
63. PHILIPPE MONNERET, (1999) *Exercices de linguistique*, PUF
64. ROBERT, M, (2002), *Comprendre la linguistique*, PUF, Paris
65. ROEGIERS, XAVIER, (2010), *La pédagogie de l'intégration*, De Boeck, Paris
66. ROEGIERS, XAVIER, (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck Université
67. RUCK, H, (1980), *Linguistique textuelle et en enseignement du français*, traduit par J.P. Colin in *Apprentissage des langues*, LAL
68. SISSAOUI, ABDELAZIZ. (2010), *Analyse syntaxique et didactique des pronoms adverbiaux en et y et les stratégies développées par les élèves de la 2^{ième} année secondaire, mémoire de magistère*, université Mentouri, Constantine
69. SAUSSURE, F, (1990), *Cours de linguistiques générales*, Aniss
70. SEARLE.J.R,(1972), *Les actes de langage :Essai de philosophie du langage*, Herman

71. TESNIERS, LUCIEN (1982), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, A. Colin
72. TKIERRY RIVOL(2008), *Introduction à l'ancien français*, Armand Colin
73. VIGNER G.et HILTON S, (2003), *L'évaluation en FLE* .Hachette, coll. F
74. WAGNER, R, PINCHON, J, (1988), *Grammaire du français classique et moderne*, Stéphane Karabétian, Paris
75. WEINREICH, H, (1989), *Grammaire textuelle de Français*, Paris, Didier
76. WIDDOWSON, H, G(1986), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Dédier, Paris
77. ZEMMOUR, D (2008) *Initiation à la linguistique*, Ellipses

SITOGRAPHIE

1. BERNARD COLOMBAT, *Remarques sur le développement de la notion de personne dans l'histoire de la linguistique* .Persée N°3(1994).www.google.fr
2. BERNARD SCHWISCHAY , (2002) *Introduction à la syntaxe structurale de L.Tesnière*.www.google.fr
3. BERNARD SCHWISCHAY, *L'analyse stemmatique*.www.google.fr
4. BOGNY YAPO, (2007), *Le modèle de la description linguistique : Des principes et paramètres au programme minimaliste*.www.google.fr
 - a. GLATINY Michel, *L'Aube de la grammaire française : Sylvius et Meigret*. Persée in : Histoire Epistémologie Langage (1987) www.goole.fr
5. JACQUELINE PINCHON, *Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y »*.Persée N°16 (1972).www.google.fr
6. JACQUELINE GUERON, *Relations de coréférence dans la phrase et dans le discours*, Persée N°44 1974.www.google.fr
7. JEAN CLAUDE CHEVALIER,(1982), *Nature des pronoms et construction de la syntaxe* .Note sur SACALIGER et RAMUS.www.google.fr
8. LES CLIPARTS, www.google.fr
9. M.TROUSSON, *Le pronom et la personne grammaticale au XVIII siècle*. Persée N 64 (1986), www.google.fr
10. PIERRE MORERE, *L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques*, Persée N°61 ,2005.www.google.fr
11. ROGIERS.X (2005), *La refonte de la pédagogie en Algérie*.www.google.fr

12. SOPHIE PIRON, (2011), *La grammaire du français du XVI siècle*.www.google.fr
13. SOPHIE PIRON,(2011),*La grammaire du français au XVII siècle*
14. SOPHIE PIRON, (2011), *La grammaire du français au XVIII siècle*
15. TARDIF JACQUES, *L'apprentissage cognitif*, www.google.fr
16. La nature de la connaissance. Fondation Jean Piaget.www.google.fr
17. Le constructivisme.Deste.www.google.fr
18. *Patrimoine de France*, www.google.fr

Fascicule et Guide du professeur

1. *Plan de formation et modalité de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi*(1998) O.N.P.S
2. *Français 3AS*. (1990) Guide du professeur.O.N.P.S

LES MANUELS SCOLAIRES

1. *Mon livre de français*, 1 Année Primaire (2011/2012) O.N.P.S
2. *Mon livre de français* ,4Année Primaire (2010/2011) O.N.P.S
3. *Cahier d'activités de français*, 4Année Primaire (2010/2011) O.N.P.S
4. *Mon livre de français*, 5Année Primaire (2010/2011) O.N.P.S
5. Cahier d'activité, 5Année primaire.(2010/2011)O.N.P.S
6. *Mon livre e français*, 1Annéemoyenne, (2013/2014) O.N.P.S
7. *Mon livre de français*, 2Année moyenne (2011/2012) ONPS
8. *Mon livre de français*, 3Année moyenne (2012/2013) ONPS
9. Livre de français, 4Année moyenne,(2006/2007)O.N.P.S
10. Mon livre de français ,4Année moyenne(2013/2014)O.N.P.S
11. Français, 1Anée secondaire (2005/2006) O.N.P.S
12. Français, 2Année secondaire (2011/2012) O.N.P.S
13. Français ,3Année secondaire (2007/2008) O.N.P.S

LES PROGRAMMES ET DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENTS

1. Programme de français, troisième année primaire (2010)
2. Programme de français, quatrième année primaire (2010)
3. Programme de français ,cinquième année primaire (2009)
4. Programme et Document d'accompagnement, 1erAM(2010)

5. Programme et document d'accompagnement (deuxième année Moyenne) (2010)
6. Programme et document d'accompagnement (quatrième année Moyenne) (2013)
7. Programme (première année secondaire) (2005)
8. Programme (deuxième année secondaire) (2005)
9. Programme (troisième année) (2006)

Manuels parascolaires

1. BELKIRAT .A,(2008),*Savoir +2^{ème} année Français*, el Maarifa. Alger
2. BELKIRAT .A, (2011), *Français de 4^{ème} année*, el Maarifa. Alger
3. BUFENAR MOHAMED et Chérif Abdedain, (2007), *Livre de français* (2007), Dar echrifa, Alger
4. SAHRAOUI LAFRID,(2007),*Le français en projet*, Dar el hadith lil kitab.Alger

Résumé

La recherche que nous présentons dans ce travail se situe dans le courant des recherches actuelles en didactique du FLE et, plus précisément dans les réflexions sur l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments. Prenant pour objet d'étude l'analyse des nouveaux manuels scolaires et des productions d'élèves inscrits en troisième année secondaire, la recherche se fixe pour objectif axial la mise en lumière des démarches pédagogiques adoptées et des difficultés rencontrées.

Et pour mieux cerner ces difficultés, comprendre leurs origines et les expliquer, l'objet d'étude se focalise principalement sur l'analyse des programmes, des documents d'accompagnements et des manuels scolaires. Nous avons mis l'accent sur les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement du français, sur les fondements méthodologiques et théoriques qui le sous-tendent et sur les compétences à installer. Précisant tout de même que notre intérêt porte plus particulièrement sur l'enseignement/apprentissage des pronoms compléments. Nous nous sommes donc attelé à l'analyse et à l'interprétation des difficultés auxquelles se heurtent les apprenants au moment de la résolution des situations problèmes (exercices et productions écrites).

Pour redynamiser et optimiser l'apprentissage des pronoms compléments dans un cadre institutionnel, nous avons proposé des remédiations pédagogiques en nous basant sur les données de la psychologie cognitive d'une part, et sur la pédagogie de l'intégration d'autre part. Notre intervention s'appuie fondamentalement sur :

- Intégration des questions sur l'emploi des pronoms dans les textes de compréhension de l'écrit.
- Proposition des activités de langue axées sur les pronoms compléments.
- Proposition des activités de préparation à l'écrit.
- Proposition des situations d'intégrations partielles.

Abstract

This research is a reflection about the teaching/learning complement pronouns. The analysis of the school handbooks and the third year secondary school learners's production being the subject matter. This research aims at clarifying adapted pedagogical approaches and encountered difficulties. In order to define the difficulties, understand their origins and explain them, the subject of this study focuses on analysing the programmes, their accompagnements and the school handbooks. We have stressed the purposes and the general objectives of the teaching of French language, the methodological and theoretical bases and the competencies to be implemented. Of course, we have to make it clear that we are particularly interested in the teaching/learning of complement pronouns. Therefore, our task is to analyse and interpret the difficulties that learners may come up against while solving problem situations. (exercises and written production)

So as to optimise and make learning of complement pronouns more dynamic within an institutional frame work, we have suggested pedagogical remedies based on facts from cognitive psychology and on pedagogical of integration. Our contribution is fundamentally based on:

- Integration of questions on the use of pronouns in text comprehension.
- Language activities centered on complement pronouns.
- Suggested activities for writing.

يندرج هذا البحث الذي نظرحه في هذا العمل ضمن سياق البحوث الحالية فيمجال تعليمية الفرنسية

كلغة أجنبية. خصوصا ما تعلق بتعليم و تعلم الضمائر المكلمة. وعليه فقد وقع اختيارنا على تحليل المناهج الدراسية الجديدة و ما تمخض عنها من إنتاج لغوي للتلاميذ المسجلين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي. و ذلك بغية تحقيق هدف أساسي هو استجلاء النشاط البيداغوجي المرتبط بهذا المستوى و الصعوبات التي تعتريه.

و لأجل تحديد هذه الصعوبات، و فهم أسبابها و تفسيرها، ركزت هذه الدراسة بشكل محوري على تحليل البرامج ، و ثائق المرافقة و المناهج الدراسية. كما ركزنا أيضا على الغايات و الأهداف العامة لتعليم اللغة الفرنسية و ما يرتبط بها من أسس بيداغوجية و ما تستلزمه من كفاءات. وقد أبرزنا ذلك من خلال تعليم و تعلم الضمائر المكلمة. و قد قمنا في هذا الشأن بتحليل و تأويل الصعوبات التي تعترض المتعلمين في مختلف الوضعيات التعليمية (التمارين و الإنتاج الكتابي/ التعبير الكتابي).

و قد اقترحنا لأجل تفعيل و تحسين تعليم الضمائر المكلمة داخل المؤسسات التعليمية، مجموعة من الحلول البيداغوجية، و ذلك بالاستعانة بما يقدمه علم النفس المعرفي من جهة و علم النفس التكلمي من جهة ثانية. و يمكن إيجاز نقاط بحثنا في المسائل الآتية:

- معالجة القضايا المتعلقة باستعمال الضمائر المكلمة في النصوص الموجهة للفهم الكتابي.
- اقتراح نشاطات لغوية تركز على الضمائر المكلمة.
- اقتراح نشاطات للتحضير للكتابة.
- اقتراح وضعيات للإدماج الجزئي.